

**Buenos Aires | 13-16 de agosto de 2003**

**6<sup>o</sup>**

**Congreso  
Nacional  
de Estudios  
del Trabajo**

**Los trabajadores  
y el trabajo en la crisis**

## Propuesta de indicadores intersubjetivos para una autoevaluación crítica de los TTP

M<sup>a</sup> Silvia Baldivieso Hernández  
Universidad Nacional de San Luis

### Introducción

La creciente preocupación en torno a la búsqueda de mecanismos destinados a facilitar información sobre la situación de los sistemas educativos en general y formativos en particular, ha dado lugar a la creación de diversos instrumentos y estrategias de indagación y evaluación de la educación, entre los cuales destacan los indicadores.

No obstante, el conjunto de indicadores elaborados en este campo no es muy adecuado ó significativo en relación a las necesidades del mismo, lo cual señala la importancia de trabajarlo desde ámbitos y perspectivas de análisis más apropiadas a la naturaleza de la realidad social, a fin de construir y sugerir nuevas orientaciones y metodologías que desechen su carácter instrumental, y perfil controlador, al mismo tiempo que potencien el valor hermenéutico, heurístico, y constructivo que los mismos pueden llegar a tener.

Así, considerando que la formación técnica profesional (TTP) es uno de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos y que requiere mecanismos de evaluación, adecuados a su realidad, y comprometidos con su naturaleza netamente educativa y los valores e intereses que en consecuencia le compete desarrollar, elaboramos una propuesta de indicadores intersubjetivos para la autoevaluación de la formación técnica profesional (TTP), elaborados según los principios de la teoría interpretativa crítica.

Dichos indicadores identificados y construidos a partir de la interpretación y análisis integral de los diferentes elementos y perspectivas de la realidad a la que van dirigidos; o lo que es igual, de un develamiento de los aspectos que el marco normativo de los TTP considera relevantes para el desarrollo de la misma, y de la significación que los protagonistas y expertos le conceden, tanto a estos aspectos como a otros vivenciales – experienciales, no contemplados por la normativa<sup>1</sup>; darán lugar a un

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que tal proceso se desarrolló en el marco de una investigación en la que se recabó información sobre la situación de la formación técnica profesional en Argentina y España; y que la propuesta elaborada para ambos contextos ya fue validada en España. Parte del trabajo realizado se puede apreciar en la Tesis doctoral: Indicadores para la autoevaluación de instituciones de formación profesional

proceso de autoevaluación basado en la interrelación dialéctica de prácticas, concepciones y resultados, y no en el empleo de medidas y estandarizaciones.

### **Fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la resignificación de la noción de indicador.**

Al ser originariamente los indicadores elementos constitutivos básicos de los procesos investigativos, es fácil advertir que aunque su empleo, en el contexto de la discusión actual, aparece con relativa independencia de tales procesos, los mismos se incardinan directamente a una concepción de la enseñanza y de la investigación educativa.

Es decir, que si bien y tal como hemos visto, la finalidad que tanto instituciones como organismos le conceden a los indicadores, gira en torno a procesos evaluativos, podemos señalar como la adopción o construcción de un indicador y no de otro, supone la adhesión a valores en general y principios teóricos metodológicos en particular.

Tal interrelación indudablemente deviene del establecimiento de ciertos paralelismos entre los procesos investigativos y evaluativos. Aunque los primeros, se orienten a construir un corpus de conocimiento sistemáticos que de cuenta de un sector de la realidad, y los segundos, a aplicar ciertos procedimientos científicos para valorar y juzgar acciones educativas.

De allí que a los efectos de fundamentar nuestro análisis y sin generar debate sobre los límites y condiciones dentro de las cuales una evaluación en educación constituye una investigación evaluativa, simplemente creemos que como dice Nisbet (citado por Sacristán y Pérez Gómez 1989), la misma al compartir sus raíces, usar sus métodos y habilidades, puede ser considerada una extensión de dicha investigación.

Así, cuando la mirada sobre la educación se desarrolla desde un punto de vista técnico, los procesos educativos y evaluativos en tanto medios al servicio de una finalidad determinada, apelan a la aplicación de principios universales que garantizan el logro de determinados resultados. Estas leyes generales, científicamente determinadas y válidas para cualquier situación educativa, desde el momento en que garantizan la consecución de determinados fines y metas de la educación, no solo suponen procesos

de instrumentalización, sino también de vigilancia y control. Y es allí donde los indicadores tradicionales, propios de esta concepción, no operan solo como instrumentos al servicio del establecimiento y definición de tales regularidades, sino como pruebas o testigos de su adecuada aplicación.

En consecuencia, establecidas las normas, los procesos investigativos (evaluativos) se orientan a indagar no solo “que tipos de disposiciones prácticas pueden servir para asegurar el funcionamiento eficaz de las leyes científicas conducentes a objetivos educativos deseables”, (finalidad atribuida por Elliott, 1989:74, a la investigación educativa tradicional), sino también a indagar hasta que punto se cumplen esas condiciones “indispensables” de la enseñanza y a reducir al mínimo la influencia de determinados obstáculos para el logro de lo que llaman calidad de la educación.

Opuestamente a ello, cuando la educación se concibe conforme a los principios de la teoría crítica, los procesos educativos y evaluativos se desarrollan según la idea de que las actividades educativas al ser una actividad política social, problematizable e históricamente localizada, constituyen en sí mismas un campo de investigación.

Es decir, partiendo de que no existen leyes universales que alumbren la estrategia más adecuada de acción, sino que existen múltiples posibles estrategias que se generan a partir de las interpretaciones y construcciones propias de los sujetos inmersos en una determinada estructura social y material; los profesionales de la educación desarrollan procesos autorreflexivos en orden a mejorar “la racionalidad y justicia de sus propias práctica, el entendimiento que tienen acerca de las mismas y de las situaciones en las cuales ellas tienen lugar” (Elliott, 1989). Procesos propios de la investigación acción, que suponen el desarrollo y puesta a prueba de lo que llamamos indicadores de calidad de la enseñanza, en el sentido de hipótesis generales sobre elementos de rendimiento que reflejen en sí mismos la calidad del trabajo docente.

Entre ambas concepciones, superando las tradicionales ideas de investigación – evaluación unidas a los principios de explicación, predicción y control, en tanto que no se visualiza ni a sociedad ni a la educación como el producto de una serie de factores externos a los sujetos que en ella participan; y dejando un poco de lado los mecanismos de análisis y acción de la teoría crítica (sustentada en los principios históricos marxistas). O en otras palabras, con una estrategia de reflexión acción que no aborda directamente las estructuras de conflicto y poder de la sociedad y la educación; sino

que, procura llegar a ellas a partir del develamiento de las interpretaciones que construyen y mantienen estructuras “intrínsecamente significativas”, desarrollamos nuestra noción de indicador.

Es decir, trascendiendo el tradicional enfoque técnico, (sustentado en los principios positivistas y del funcionalismo) y adhiriendo a la idea sostenida por autores como Munné (1993), Torregrosa (1983), Radi (1998), proponemos analizar lo que acontece en educación, priorizando la comprensión de las estructuras intersubjetivas.

Como tales autores expresan, consideramos que el interaccionismo simbólico, encuadrable en el enfoque interpretativo de la realidad y la educación, al priorizar la comprensión, por sobre la transformación de la estructura social y material, no procura mantener el status quo, (como diversos autores lo afirman<sup>2</sup>), sino que contempla una vía de acceso a la transformación, mediatizada por el mejoramiento de situaciones particulares y la comunicación, (fundamentalmente porque vincula los procesos subjetivos de la interacción a estructuras o procesos más amplios, relacionando dialécticamente individuo y sociedad).

De allí, creemos necesario abordar la investigación educativa – evaluación mediante elementos que faciliten la indagación, revisión y reconsideración de las autointerpretaciones individuales. Elementos a los que denominamos indicadores.

Parafraseando con Da Silva (1995), podríamos decir que mediante tales indicadores los profesores podrán analizar fundamentalmente los procesos interactivos en el centro y en el ámbito laboral, y comprenderán, entre otras cosas, la forma mediante la cual contribuyen a producir identidades sociales, dentro del aula y de la escuela, que participan en la estructuración social.

Al rechazar las posturas tradicionales, inspirados en Radi (1998), podemos decir que lo hacemos desde la convicción que todas las pretensiones centradas en el empleo correcto de tecnologías para alcanzar un fin educativo preestablecido por la legislación, institución o profesionales de la educación, aun cuando persiguen fines emancipativos, quedan necesariamente en una visión técnico – instrumental, de las acciones sociales .

O inspirados en Beltrán Llavador y Alonso (1996), que tal racionalidad, mediante el discurso de la responsabilidad institucional, no persigue mas que reforzar el

---

<sup>2</sup> Carr y Kemis (1988), Turner, 1974, Vallés. (1997),Etc.

control central, o lo que es lo mismo la interiorización del control y la vigilancia sobre el cumplimiento de la legalidad a nivel escolar.

El uso de indicadores estandarizados de pretensión universal, legitima la realización de controles sobre el funcionamiento de las instituciones, aún cuando éstos se introducen mediante estrategias de autoevaluación, ya que los mismos liberan la autonomía institucional a la posibilidad de constatar la adecuación precisa a la norma dictada, sin posibilidad de preguntarse por las razones que fundan tal legalidad, ni de construir razones diferentes.

Al enfatizar la postura interpretativa por sobre la sociocrítica, lo hacemos fundamentalmente porque los procesos formativos acontecen entre personas o sujetos concretos en relaciones sociales y culturales. Porque la realización de conceptos comunicativos requiere que se priorice el abordaje intersubjetivo. Es decir, que acceda a la transformación a partir de la vinculación de los aspectos subjetivos de la interacción a estructuras o procesos más amplios, más que por la vía de las “negociaciones externas” (que autores como Elliott, Carr y Kemmis o McCormick, (1996) reconocen en la investigación acción. Además, porque consideramos que los sujetos (al interpretar su hacer y realidad) no son agentes pasivos, sino activos y creativos, capaces de interpretar dialécticamente los procesos sociales e introducir elementos de cambio.

Todo, porque si bien reconocemos que, como habitualmente se critica a los interaccionistas, los sujetos individuales y las estructuras institucionales están de algún modo constituidos y mediatizados por las ideologías dominantes; también consideramos junto a Sharp (1988), que la ideología de las clases subordinadas no solo está constituida por los significados y prácticas de la ideología hegemónica, sino que también poseen aspectos contradictorios, que en alguna medida posibilitan visualizar críticamente las relaciones sociales y productivas. Aspectos a los que apela nuestra propuesta.

Por un lado, creemos que los presupuestos del interaccionismo simbólico permiten postular como elemento constitutivo de la relación educativa, ser una relación entre sujetos, por lo que se contempla la realización de intensiones recíprocas. Por otro lado, junto a Radi(1998), también creemos que si bien las condiciones macroestructurales de los procesos educativos están determinadas por las instituciones (y el contexto general), pueden los profesores ser elementos estructurantes de la

interacción, en tanto que son agentes que definen situaciones comunicativas. No podemos olvidar de que el proceso educativo es una situación social potencialmente mediada.

### **Características de los indicadores intersubjetivos para la autoevaluación**

Dado que la utilidad de los indicadores se determina en el contexto de la investigación social misma, creemos que éstos no pueden predeterminarse, sino aparecer como el resultado de procesos evaluativos en situaciones socio educativas concretas.

Por ello, teniendo en cuenta los fundamentos vertidos en el punto anterior a favor de perspectivas interpretativas y más específicamente de los postulados del interaccionismo simbólico, nuestra propuesta se centra en la elaboración de construcciones que recojan lo que podríamos llamar un conjunto de indicios y sugerencias y no de rasgos objetivos o modos de expresión únicos en los fenómenos y que ofrezcan pautas para el análisis y la reflexión en contextos particulares.

Es decir, categorías<sup>3</sup> que encierren informaciones diversas pero con cierta afinidad o denominador común, factibles de ordenarse en subcategorías a partir de las propiedades que presenten. Como ya dijimos anteriormente, asimilables a lo que Blumer (1981:113), denominó conceptos sensibilizadores, entendiendo por tales aquellos que proporcionan al usuario un sentido general de referencia y orientación en el enfoque de casos empíricos. En oposición a los conceptos definitivos, aquellos que no poseen límites fijos ni proporcionan prescripciones sobre lo que se ha de examinar en cada caso. Categorías<sup>4</sup> que se apoyan en un sentido general de lo que es significativo.

Parafraseando con Stenhouse (1987), elementos que ayuden a conocer la realidad para obtener criterios que permitan juzgar la calidad de lo previsto y lo imprevisto, para definir normas que ayuden a controlar y juzgar el funcionamiento.

---

<sup>3</sup> definición elaborada con base en el uso que de las mismas hace el método comparativo constante de Glaser y Strauss ( The discovery of grounded theory ,1967).Valles M. (1997).

<sup>4</sup> Si bien la vinculación entre concepto sensibilizador y categoría es nuestra, ya que el texto original solo se refiere a conceptos, no podemos dejar de mencionar que Strauss, referente tomado para definir el término categoría, es considerado el más importante discípulo de Blumer, por lo cual su método investigativo, caracterizado por Lauer y Handel en Munné (1993) como “proceso de interacción de una parte entre la teoría y los conceptos y de otra entre la observación y la interpretación; representa un paso más en el mismo camino que los conceptos sensibilizadores de Blumer.

O parafraseando con Pérez Gómez (1998: 153), más que variables de un sistema explicativo de la eficiencia institucional, elementos de trabajo que ayudan a los profesores en un proceso cooperativo de deliberación, evaluación y toma de decisiones, sobre los diferentes aspectos en cada contexto y situación particular.

### **¿Por qué para la autoevaluación?**

El proceso de autoevaluación que suponen ó sobre el que asentamos propuesta, se diferencia absolutamente de los procesos homogéneos y homogeneizantes que generan los sistemas de indicadores tradicionales.

En tal sentido, no se desarrolla sobre la base de estándares para orientar la revisión o comprobación de procedimientos impuestos desde el exterior, ni para controlar el desarrollo curricular; sino, sobre la búsqueda de las propias concepciones y definiciones de lo educativo y de lo formativo, para promover prácticas pertinentes a los valores que se persiguen y las situaciones particulares.

Es decir, no defendemos la autoevaluación, como proceso de autovigilancia de la legalidad (Beltrán – San Martín 1996: 84); sino, que partiendo de la idea de que para que la misma contribuya al desarrollo institucional a largo plazo, ha de basarse en el análisis de las metas, objetivos y valores de la institución, (Simons, 1999:239) la potencializamos en cuanto instancia de reflexión, de intercambio y deliberación, que posibilita develar los significados construidos, resignificar lo hecho y crear nuevos significados y prácticas, conforme a las características de los contextos particulares.

### **Propuesta de indicadores:**

#### **Finalidad**

A partir de la articulación del mundo de las relaciones sociales y productivas con el de la educación, los indicadores que proponemos, tienen como principal finalidad la de favorecer procesos de autoevaluación, que trascendiendo las tradicionales interpretaciones técnicas, propicien reflexiones sobre la realidad de los TTP y contribuyan a:

- Promover el diálogo y la reflexión conjunta entre los diferentes sectores y actores que participan de los procesos formativos.
- Discernir los espacios e intereses pedagógicos de los laborales.



- Develar interpretaciones y acciones formativas que contribuyen a crear y mantener relaciones y estructuras socio laborales indeseadas e injustas
- Favorecer la definición conjunta de estrategias pedagógico organizativas<sup>5</sup>, orientadas a facilitar el desarrollo de un proyecto de vida profesional, que propicie la inserción y activa participación de los estudiantes - trabajadores en espacios sociales y laborales significativos.
- Promover institucionalmente una relación educación trabajo basada en principios y valores democráticos.

### **Organización y fundamentación de los indicadores**

Los indicadores se organizan en torno a un encabezado general, cinco dimensiones que consideramos básicas y constitutivas de la realidad de los TTP profesional inicial: política legal, cultural inter institucional, pedagógica laboral, contextual socio laboral y temporo espacial; y una reflexión final.

Dichas dimensiones, definidas a partir de las particularidades de la formación profesional inicial, connotadas en el seno de su propia realidad, y significadas por sus protagonistas, facilitan mediaciones entre los aspectos globales y específicos de la modalidad educativa, y entre los diferentes factores, sectores y actores implicados en sus procesos.

Los indicadores a su vez, al devenir de las propiedades de cada dimensión, contribuyen tanto a especificar aún más dichas mediaciones, como a interrelacionar las misma y facilitar el análisis integral.

El fraccionamiento de la realidad se realiza solo a los fines prácticos, ya que el aislamiento de factores solo adquiere sentido cuando se los reinterpreta bajo una perspectiva holística.

*Indicadores vinculados a los aspectos generales:* Intentado comprender la globalidad del proceso, abordan aspectos vinculados al conocimiento que existe en los centros educativos, en general, y entre el profesorado de los TTP, sobre lo que implica y supone la formación profesional.

---

<sup>5</sup> Partimos de considerar que al analizar los procesos formativos no se puede separar la forma y el contenido, o lo que es lo mismo lo pedagógico y lo organizativo, que uno y otro están íntimamente relacionados y condicionados, y que los efectos de ambos son igualmente significativos.

Así, luego de presentar nociones tendentes a revisar la conciencia general que se tiene sobre el potencial de la formación técnica profesional y los valores que la sustentan, se introducen otras orientadas a despertar cuestionamientos en torno a los límites de la misma, las posibilidades de superación de éstos y la consecuente necesidad de trabajar en base a estrategias o planes de acción, teórica e ideológicamente articulados.

*Indicadores vinculados a la dimensión política legal:* Pretenden contribuir a reflexionar en torno a la relación existente entre las prescripciones pedagógico organizativas, las alternativas institucionales, y la participación en la conformación de determinados modelos de organización socio laboral.

Para ello animan a indagar en el contenido de la reglamentación, y los principios que subyacen a ésta; y en consecuencia, a develar, no solo la naturaleza y orientación de las prácticas que promueven, sino también las posibles construcciones institucionales que podrían favorecer la formación técnica profesional deseada.

*Indicadores vinculados a la dimensión cultural interinstitucional:* procuran aproximarse a los significados que definen pautas formativas, construidos por los miembros de las diferentes instituciones que participan del proceso.

En tal sentido, se orientan a indagar las concepciones del profesorado y a visualizar posibles diferencias de percepciones entre éste y los miembros de las instituciones económica laborales e intermedias implicadas, a fin de clarificar intereses propios de cada ámbito y de favorecer una adecuada coordinación y cooperación en los procesos formativos.

Siempre promoviendo el establecimiento de relaciones entre las concepciones, el discurso actual en torno a la nueva formación técnica profesional y los requerimientos del nuevo escenario socio económico laboral.

*Indicadores vinculados a la dimensión pedagógica laboral:* Se sitúan fundamentalmente en torno al análisis de las prácticas pedagógica organizativas propiamente dichas, es decir, el conjunto de tareas que el profesorado de los TTP realiza para formular y desarrollar el proyecto profesionalizador.

Así, introducen elementos de reflexión en torno a las estrategias que se emplean para formar trabajadores como sujetos políticos y culturales; para insertar el trabajo y la reflexión sobre las vivencias laborales y relacionales en la práctica pedagógica, como así también, en torno a la coherencia de éstas con los principios, valores y objetivos que se persiguen con la formación.

*Indicadores vinculados a la dimensión contextual socio laboral:* Refieren fundamentalmente a las estrategias que el centro educativo desarrolla para establecer relaciones de intercambio y colaboración con el entorno socio laboral y sus instituciones.

Por ello, se orientan a propiciar reflexiones sobre las mutuas contribuciones, el tipo de relaciones que se establecen, los contenidos de las mismas y la pertinencia general de estas en el marco del proyecto formativo.

*Indicadores vinculados a la dimensión temporo espacial:* Extractan o focalizan, del cuadro general de prácticas, lo que llamamos el uso del tiempo y el espacio en los procesos formativos, y procuran analizar la incidencia que los diferentes empleos de los mismos pueden tener sobre los procesos pedagógico organizativos que se desarrollan en los diversos lugares de estudio – trabajo propios de la formación técnica profesional.

*Reflexiones finales:* Cerramos el cuadro de indicadores promoviendo una reflexión que procura la integración de los diferentes análisis realizados, en una estrategia de acción.

### **Formulación**

En tanto construcciones destinadas a favorecer procesos intersubjetivos y cooperativos de comprensión, discusión y evaluación de los TTP, en contextos y situaciones particulares; los indicadores se presentan como un conjunto de categorías que al tiempo que condensan información relevante para la definición de los aspectos pedagógico organizativos, favorecen procesos dialécticos de reflexión y el establecimiento de relaciones ideológicas entre lo interactivo institucional y lo estructural.

Es decir, categorías que mientras procuran la auto comprensión de las propias prácticas, cuestionan para el desarrollo de comprensiones alternativas y movilizan para su transformación.

### **Formato**

A los fines didácticos, los indicadores se presentan dentro de cada encabezado general o dimensión, con un formato general uniforme que comprende: nombre del indicador; caracterización; especificación de los elementos que aborda o refiere; orientaciones para la reflexión y autoevaluación.

### **Destinatarios**

Teniendo en cuenta la diversidad de instituciones que participan o pueden participar en los procesos educativos que tienen lugar en el ámbito de los TTP, consideramos como principales destinatarios todo aquellos profesionales (docentes, técnicos y directivos) provenientes del sector educativo, laboral o social en general, implicados en la formación de los estudiantes – trabajadores en éste ámbito de la enseñanza.

### **Presentación de los indicadores para la autoevaluación de los TTP**

- |          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <b>Indicadores de los aspectos generales</b>                            |
| 1.1      | Importancia social de la formación técnica profesional                  |
| 1.2      | Importancia de las estrategias de trabajo                               |
| <b>2</b> | <b>Indicadores de la dimensión política legal</b>                       |
| 2.1      | Conocimiento de la legislación que reglamenta los TTP                   |
| 2.2      | Conocimiento de los principios y valores que la legislación<br>Promueve |
| 2.3      | Definición colectiva de los planteamientos institucionales              |
| 2.4      | Disponibilidad y uso de la autonomía institucional                      |
| <b>3</b> | <b>Indicadores de la dimensión cultural inter institucional</b>         |
| 3.1      | Reconocimiento de las concepciones básicas                              |
| 3.2      | Reconocimiento del papel de la ideología en la formación                |
| 3.3      | Significación de la formación técnica profesional y los TTP             |
| 3.4      | Resolución de conflictos  |
| 3.5      | Flexibilidad para la auto transformación                                |

- |          |   |
|----------|---|
| <b>4</b> | <b>Indicadores de la dimensión pedagógica laboral</b>                                   |
| 4.1      | Formulación de un proyecto pedagógico profesionalizador                                 |
| 4.2      | Desarrollo del proyecto profesionalizador   |
| <b>5</b> | <b>Indicadores de la dimensión contextual socio laboral</b>                             |
| 5.1      | Estrategias de articulación inter institucional   |
| 5.2      | Estrategias de adaptación y actualización   |
| 5.3      | Estrategias de articulación con las políticas sociales y de desarrollo económico local. |
| 5.4      | Estrategias para articular con la política medioambiental                               |
| <b>6</b> | <b>Indicadores de la dimensión temporo espacial</b>                                     |
| 6.1      | Rediseño de los contextos de enseñanza y de aprendizaje                                 |
| 6.2      | Interrelación con otras modalidades formativas  |
| <b>7</b> | <b>Reflexiones finales</b>  |

### **Ejemplo de indicador desarrollado**

**Nombre:** Reconocimiento de las concepciones básicas (Indicador de la dimensión cultural inter institucional)

**Caracterización:** Teniendo en cuenta que la formación técnica profesional acontece entre organizaciones e instituciones con intereses diferentes y hasta confrontados, y por ende, que las concepciones e interpretaciones de los procesos básicos sobre los que se construye la formación, es decir, los educativos y laborales, pueden variar significativamente en los diferentes sujetos sociales que participan en los mismos; para desarrollar coordinada y coherentemente un proyecto profesionalizador, que garantice no solo la inserción laboral, sino también social y cultural de los estudiantes – trabajadores, es imprescindible conocer y reflexionar en torno a las visiones de cada uno de sus responsables.

**Elementos que aborda o refiere:** Concepción de la educación, concepción del trabajo y de la relación educación – trabajo.

**Orientaciones para la reflexión y autoevaluación:**

- Visualizar si se relaciona la escuela y el trabajo a partir de los valores y competencias que el sector laboral exige a los trabajadores para mejorar la productividad; o si se los relaciona a partir de un enfoque global, que considera al trabajo como el principio

educativo que posibilita la formación de ciudadanos capaces de desempeñarse laboralmente.

- Analizar hasta qué punto se priorizan (discursiva y prácticamente) los intereses de los estudiantes trabajadores, y hasta qué punto los del sector empresarial. Es decir, hasta qué punto se considera la formación técnica profesional como un medio de promoción humana y laboral; y hasta qué punto como una herramienta para mejorar la calidad y la competitividad de los productos.
- Identificar las estrategias que se desarrollan para develar las interpretaciones y búsquedas de cada uno de los sectores implicados en la formación.
- Determinar procesos para elaborar una visión compartida que no pierda de vista la perspectiva educativa.
- Contrastar los valores que subyacen a las nociones consensuadas, las prácticas que suponen y el perfil de trabajador que se potenciará mediante ellas.

### **Estrategia de aplicación sugerida**

En tanto que los indicadores, no están llamados a realizar mediciones, sino a sensibilizar los análisis, y potenciar la comprensión y la modificación de situaciones indeseadas; la instrumentalización de los mismos requiere de la activa participación de los educadores.

Por ello, se sugiere que los responsables de los procesos formativos, provenientes de los diferentes ámbitos, analicen conjunta u periódicamente sus propias concepciones y prácticas, a partir de las orientaciones para la autoevaluación contenidas en cada uno de los indicadores propuestos.

De este modo, en procesos dialécticos, reflexivos y deliberativos podrán revisar, desde una perspectiva fenomenológica – crítica, sus propios modos de entender y formas de hacer; reinterpretarlos en función del debate colectivo y orientarse a superar las limitaciones para la realización de intenciones recíprocas.

Así, los indicadores adquirirán significados particulares en los diferentes contextos, que solo y después de un análisis de adecuación podrán mediante una generalización naturalista, aportar información o “ilustrar” otras experiencias.

Para finalizar, a fin de que se aproveche el potencial de la reflexión, sugerimos registrar sistemáticamente los momentos de la revisión y los consensos a los que se arriba. Una forma posible podría ser mediante el empleo del siguiente cuadro.

Reflexiones parciales				Reflexiones finales	
Aspecto en revisión (sugerido y/o emergente)	Acuerdos. Opiniones consensuadas	Lo que requiere de la institución y/o del profesorado	Acciones posibles	Constantes en la discusión	Estrategia de acción

“herramienta sugerida para registrar procesos autoevaluativos”

### Validación de la propuesta:

A fin de garantizar la validez de los indicadores para evaluar los TTP, se están sometiendo a consideración de expertos relacionados teórica y/o prácticamente con la problemática de la formación técnica profesional y se utilizan los mismos grupos de criterios empleados durante la validación de la propuesta en España.

### Criterios definidos para validar cada indicador

**Grupo 1:** criterios para validar la participación de los indicadores en el desarrollo de la propuesta teórica que realizamos.

**Potencial sensibilizador:** Capacidad de despertar el espíritu reflexivo y crítico.

**Potencial hermenéutico:** capacidad de cuestionar las propias interpretaciones y de favorecer la elaboración de comprensiones alternativas.

**Potencial heurístico:** capacidad de contribuir a la generación de conocimiento.

**Potencial movilizador:** capacidad de desencadenar procesos de mejora y transformación

**Grupo 2:** criterios para validar la consistencia de las relaciones internas de la propuesta.

**Potencial analítico:** capacidad de propiciar el análisis de aspectos relevantes para la definición de un proyecto pedagógico profesionalizador.

**Potencial integrador:** orientación al conjunto. Capacidad de reflejar su interrelación con las diferentes partes de los TTP

**Coherencia:** Consistencia interna.

**Pertinencia:** adecuación a las finalidades establecidas

**Grupo 3:** criterios para validar la aplicabilidad y utilidad de la propuesta.

**Relevancia:** importancia para mejorar los procesos pedagógicos organizativos de los TTP.

**Utilidad:** Posibilidad de solucionar o aportar elementos para la mejora de situaciones concretas.

**Adecuabilidad:** flexibilidad. Capacidad de adecuarse a los diferentes contextos y situaciones.

**Comprensibilidad:** claridad, relación entre la formulación y los destinatarios

### **Criterios definidos para validar la propuesta globalmente**

**Coherencia** o consistencia general

**Capacidad de establecer relaciones ideológicas** entre lo interactivo institucional y lo relacional estructural (a nivel social)

**Capacidad de establecer mediaciones** entre los diferentes factores, sectores y actores implicados en sus procesos.

Para dinamizar el proceso de validación, cada juez abordó uno de los grupos de criterios para analizar cada indicador, más los criterios para la validación global de la propuesta.

### **Conclusiones:**

El proceso de validación en marcha nos está permitiendo garantizar:

- La concreción de la propuesta teórica de indicadores que realizamos, en un instrumento específico para la autoevaluación. Es decir la obtención de un conjunto de indicadores capaces de propiciar reflexiones sistemáticas sobre las concepciones y prácticas que definen los procesos formativos, de promover la construcción de nuevos conocimientos al respecto y generar formas superadoras de hacer.
- La posibilidad que tales indicadores ofrecen de revisar crítica y coherentemente aspectos que en sí mismos y en su interrelación determinan la definición del proyecto pedagógico y de orientar dicha revisión hacia la elaboración de un proyecto profesionalizador consensuado.
- La posibilidad de aplicar la propuesta en contextos semejantes.



- La oportunidad de conjugar en su aplicación las diferentes lógicas y perspectivas que confluyen en la formación y de replantear a partir de ellas acciones a nivel institucional, con posible correlato a nivel social.

Resta en adelante continuar con la validación del tercer grupo de criterios fundamentalmente, (ya que hasta el momento ha opinado solo un juez) y a partir de ello, iniciar el proceso de aplicación, seguimiento y reelaboración de los indicadores.

### **Bibliografía citada**

AGUILAR HERNANDEZ, L. (1998): Calidad y consenso. En Cuadernos de Pedagogía Nro. 269.

BELTRAN LLAVADOR, F. Y SAN MARTIN ALONSO. A. (1996): ¿Autoevaluación institucional?. En Cuadernos de Pedagogía Nro. 244. Madrid.

BLUMER, H. (1981): El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método. Barcelona: Hora S. A.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.

DA SILVA, T. (1995): Escuela conocimiento y curriculum. Bs. As. Miño y Dávila.

ELLIOTT, J.(1989): Pràctica, recerca i teoria en educació. Catalunya. Eumo.

MC CORMICK, R. Y JAMES, M. (1996) Evaluación del curriculum en los centros escolares. Madrid. Morata.

MUNNE, F. (1993): Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal. Barcelona. PPU.

RADI, R. (1998): Las condiciones socioestructurales del proceso educativo, hacia una perspectiva crítico interaccionista. En Revista de Ciencias de la Educación Nro 175. España.

SACRISTAN, G. Y PEREZ GOMEZ, A. (1989): La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

SHARP, R. (1988): conocimiento, ideología y política educativa. Madrid. Akal.

SIMONS, H. (1999): Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1987): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.

TORREGROSA, J.R. (1983): Sobre la identidad personal como identidad social. En  
Torregrosa y Sarabia, Perspectivas y contexto de la psicología social. Barcelona.  
Hispano Europea.