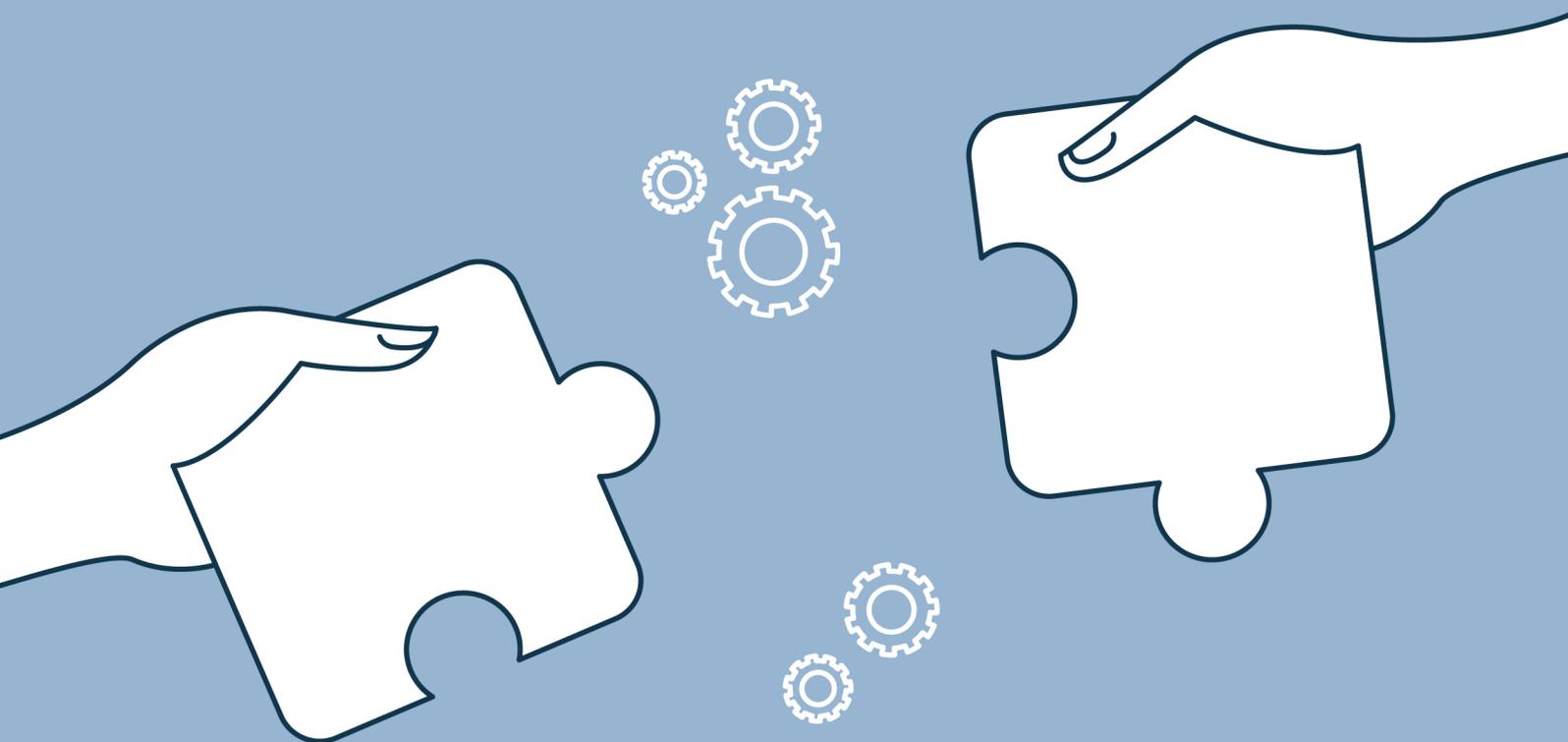


La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas

Una propuesta colaborativa
Universidad-Empresa



Doctoranda: Juliana Correa Manfredi

Directora: Dra. D^a. Soledad Romero Rodríguez



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN
LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS. UNA PROPUESTA
COLABORATIVA UNIVERSIDAD-EMPRESA

Doctoranda: Juliana M. Correa Manfredi

Directora: Dra. D^a. Soledad Romero Rodríguez

Sevilla, 2017

Cada cosa a su tiempo, y un tiempo para cada cosa

Refrán

Todo tiene su momento y todo cuanto se hace debajo del sol tiene su tiempo

Eclesiastés 3,1

Gracias a todos los que con su colaboración contribuyeron a realizar este trabajo.

A las empresas, profesores y profesionales de la orientación que con su ayuda hicieron posible que este proyecto llegara a ser realidad. Como nombrarlos aquí supondría romper el anonimato, solo es posible un reconocimiento generalizado, aunque no por ello menos personal.

El momento de esta tesis ha sido tardío en mi trayectoria vital, de manera que son muchas las personas que de alguna manera han participado en ella y a las que tengo que dar las gracias.

Gracias a Víctor B. Álvarez, mi primer director de tesis, por entender que no era mi momento y ser paciente conmigo sin hacer reproches.

A Soledad Romero, Sol-edad de mi tiempo, por ser siempre amiga y hacerme ver que solo manteniendo la esperanza en la utopía es posible hacer las cosas realidad.

A Gonzalo López por el diseño de la portada y por prestarme su ayuda siempre que las imágenes se resistían.

A mis “pedagogas con clase”, compañeras de clase en la carrera y amigas por las experiencias compartidas.

A mis jefes y compañeros de trabajo por el apoyo mostrado, algunos a pesar de las millas de distancia.

A mis amigos pandilleros y a mis Ángeles por sus ánimos constantes y por, a pesar del abandono temporal, seguir ahí.

A mi amplia familia: hermanos, cuñadas y cuñados, tíos, primas y primos, sobrinas y sobrinos, a mi ahijada compartida y a mi suegra, gracias por permanecer conmigo y por regalarme el tiempo robado.

A mi hijo Coco y a Raquel por no permitirme abandonar y a Eladio por ser el compañero paciente y persistente que ha soportado mis diferentes estados de ánimo a lo largo del proceso.

A las personas importantes de mi vida que ya no están pero que me enseñaron lo valioso que es disfrutar cada momento.

Jamás hay que perder de vista, cuando hablamos de la educación, de la instrucción y de la formación de los espíritus, que toda actividad humana está sometida a una ley soberana: la adaptación del individuo a su medio; y que la enseñanza que damos a los jóvenes teniendo el propósito de aumentar el valor de esta adaptación, no debe ser juzgada más que por la respuesta a esta pregunta capital: ¿la adaptación ha sido mejorada? He aquí nuestro criterio de pedagogía. Pero añadimos que para apreciar juiciosamente con este criterio cualquier enseñanza, es muy importante tener en cuenta a la vez el interés del individuo y el interés de la sociedad a la que pertenece. Para que una educación sea juzgada buena, es necesario que no solo aumente el rendimiento de un individuo particular, sino que la colectividad saque provecho del mismo.

Alfred Binet (1909, 17)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA	19
Análisis del término	21
Definición de competencia	25
Caracterización del término	35
Las competencias en el campo de la formación de profesionales	41
<i>La formación en competencias en la formación profesional</i>	43
<i>La formación en competencias en la Universidad</i>	47
Las competencias en el campo profesional.....	54
Tipos de competencias.....	59
CAPÍTULO 2.- LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.....	69
Consideraciones iniciales.....	71
<i>Estrategias para la evaluación</i>	75
<i>Niveles de dominio</i>	78
<i>Funciones</i>	80
Técnicas para la evaluación de competencias en la transición escuela-empresa ..83	
CAPÍTULO 3.- ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA ADAPTACIÓN AL CAMBIO. IMPORTANCIA EN EL ACTUAL CONTEXTO LABORAL	89
Análisis previo	91
Aproximación al concepto de adaptación profesional.....	93
La adaptación en el desarrollo de la carrera.....	101
<i>La adaptación en el enfoque “Life design”</i>	101
<i>Teoría de la Adaptabilidad Individual</i>	106
Aspectos del desarrollo de la carrera profesional relacionados con la adaptabilidad analizados desde la investigación	108
Otros aspectos a tener en cuenta	111
<i>Adaptabilidad y aprendizaje</i>	111
<i>Adaptabilidad y orientación</i>	112

<i>Adaptabilidad y selección de personal</i>	114
CAPÍTULO 4.- LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS. UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	115
Contextualización	117
Importancia de las prácticas en el aprendizaje de competencias	123
Modalidades de prácticas	130
<i>Formación dual y en alternancia</i>	131
<i>El Practicum</i>	133
Las prácticas como proceso de enseñanza-aprendizaje	138
Beneficios que pueden aportar las prácticas	139
Costes y riesgos de las prácticas	146
Seguimiento y evaluación de las prácticas	149
Calidad de las prácticas	155
CAPÍTULO 5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	157
Introducción	159
Problema de investigación	160
Objetivos	160
Diseño de la investigación	163
La muestra	166
Técnicas e instrumentos de recogida de información	172
<i>Grupos focales</i>	172
<i>El cuestionario</i>	175
<i>La rúbrica</i>	177
CAPÍTULO 6.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	185
Aportaciones de empresas y responsables académicos de prácticas	187
<i>El concepto de competencia desde la perspectiva de los docentes y las empresas</i>	191
<i>Competencias relevantes y tipología</i>	193
<i>Las prácticas en empresa y el aprendizaje de competencias</i>	196
<i>Evaluación de las competencias</i>	203
<i>Colaboración Universidad-Empresa</i>	208
<i>Resumen gráfico</i>	213
La rúbrica	218

CAPÍTULO 7.- DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	241
Discusión y conclusiones.....	243
Limitaciones.....	254
Líneas futuras de investigación	255
BIBLIOGRAFÍA	257
ANEXOS	283
Anexo 1. Transcripción grupo focal 1	285
Anexo 2. Cuestionario Empresas.....	287
Anexo 3. Transcripción grupo focal 2.....	289
Anexo 4. Protocolo de validación.....	291
Anexo 5. Rúbrica.....	305

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo general es tradicional describir el aprendizaje de los estudiantes en términos de logro de objetivos, adquisición de competencias o estándares. Podemos encontrarlo tanto a nivel de políticas de regulación y administración de la educación como de historia de la teoría del currículo y la enseñanza, al igual que en la elaboración, por los centros y docentes, de diseños, planificaciones o proyectos. Esto se realiza, especialmente, con el objeto de describir qué aprendizajes se pretendían y los posibles efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado (Escudero, 2008, 2009).

No obstante, en el ámbito universitario esta terminología es mucho más reciente. Durante un tiempo, el solo hecho de poseer un título universitario ya se consideraba garantía de empleo, y cuanto mejor fuese el expediente académico del egresado mayores sus posibilidades de inserción laboral.

Posteriormente no fue suficiente con poseer ese título, esa formación básica, sino que además era demandada, por parte de la empresa, una formación complementaria más especializada. Nos encontramos en un momento en el que la sola formación académica no es garantía de éxito, sino que son necesarios, sobre todo desde el punto de vista de la empresa, una serie de aspectos complementarios que garanticen el éxito profesional: las competencias profesionales.

Si realizamos un análisis conceptual de estas competencias profesionales, desde la perspectiva de la enseñanza universitaria, podremos identificar su similitud con aquel tradicional modelo de objetivos de otros niveles educativos: “describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, son el estandarte del cacareado giro que ha de darse desde el foco en la enseñanza al foco en el aprendizaje desde un esquema medios-fines, con un riesgo claro de minimizar los contenidos o entenderlos como algo instrumental” (Escudero, 2008, 2 y 2009, 66).

En los últimos años estamos asistiendo a multitud de cambios en la sociedad en todos los niveles: económico, político, social, educativo, etc. Gran parte de estos cambios son consecuencia de los progresos alcanzados en diferentes campos científicos y que han dado lugar a la actual sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. La educación universitaria no es ajena a estos avances y progresos, ya que se encuentra plenamente incluida en este contexto, y deberá responder eficazmente a las demandas de la sociedad.

Es por esto que no solo deberá buscar la formación integral de su alumnado, transmitir la cultura o contribuir al desarrollo de la ciencia y la investigación, sino que deberá formar personas que puedan desenvolverse en este escenario cambiante y complejo, en el que nos vemos obligados a desempeñar más de un rol. En definitiva, que posibilite la formación del estudiante en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional.

En el actual contexto social de globalización la competitividad aumenta, la obtención de resultados se convierte en algo esencial y los Estados ven la necesidad de controlar y evaluar la educación y adaptarla a las demandas del mercado, lo que influye en la importancia adquirida por las competencias en el contexto educativo. En este escenario cambiante se hace posible un nuevo discurso en el que se convierten en centrales la mejora de las competencias, tanto a nivel de organización como personal (Aguado, Paricio, Gómez, Muñoz y Serrano, 2008; Escudero, 2008, 2009). Para que las empresas sigan siendo competitivas, el Parlamento Europeo indica la necesidad de que las empresas sean cada vez más rápidas adaptando su estructura. También señala que “el incremento del trabajo en equipo, la reducción de los niveles jerárquicos, la cesión de responsabilidades y la creciente exigencia de una mayor polivalencia contribuyen al desarrollo de las organizaciones que aprenden. En este contexto, la capacidad de las organizaciones de determinar las competencias, de movilizarlas y reconocerlas y de favorecer su desarrollo en todos los asalariados constituye la base de las nuevas estrategias en materia de competitividad” (Parlamento Europeo, 2006, 11).

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior implica que, en el recorrido universitario del alumno, existan aspectos que estén relacionados con la construcción de su itinerario académico y formativo, con la información e inserción sociolaboral, con el desarrollo de competencias académicas, profesionales e interpersonales, etc. (Boza, 2001). Los cambios producidos en España por la convergencia europea hacen que el estudiante tenga un mayor protagonismo, especialmente por lo que suponen de desarrollo del aprendizaje autónomo, la formación basada en competencias y el aprendizaje a lo largo de toda la vida por su incidencia en la empleabilidad del estudiante, centrándose más en la individualización de las necesidades que en la vida y la cohesión social.

Todo esto ha influido en que las universidades se planteen entrenar a sus estudiantes en esas habilidades que demanda el mercado de trabajo, que si bien no solían estar contempladas de forma sistemática en los planes de estudios de las distintas titulaciones (Van-der Hofstadt y Gómez, 2006), hacen su aparición a raíz de la existencia de los Libros Blancos realizados por las distintas comisiones creadas por la ANECA en los que se establecían propuestas no vinculantes para el diseño de títulos universitarios adaptados al EEES.

A nivel nacional, la **Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades**, recoge en su exposición de motivos que “la nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que solo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar”, que las responsabilidades profesionales y sociales son cada vez más complejas y que nuestra universidad debe estar preparada para formar a los estudiantes que en el futuro se enfrenten a las mismas, proporcionándoles una formación integral.

En el **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales**, se indica en su introducción

que la adquisición de competencias por los estudiantes deberá ser el centro de los objetivos de los planes de estudio de los diferentes títulos, haciendo responsable al Gobierno de establecer las condiciones que garanticen la posesión de las competencias y conocimientos pertinentes para el ejercicio profesional en aquellos títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de determinadas actividades profesionales.

El compromiso con la empleabilidad de sus egresados se ve reforzado por la posibilidad de introducir prácticas externas, que enriquezcan la formación de los estudiantes en un entorno que les proporcionará un mejor conocimiento de las competencias que necesitarán el día de mañana.

El artículo 12.9 del citado R.D. indica que los planes de estudio de Grado, de los títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, deberán diseñarse para permitir que se obtengan las competencias necesarias para ejercer dicha profesión, y vuelve a concretarse en el artículo 15.4 para los estudios de Máster.

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 5 indica que “las Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas”, estableciendo en el artículo 24 la importancia de las prácticas externas como un medio para favorecer el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes y la inserción profesional de los mismos.

El punto 3 del artículo 65, sobre los servicios de atención al estudiante, correspondiente al Capítulo XV, de la atención al universitario, establece en el punto 3 que estas unidades podrán ofrecer información y orientación en diferentes ámbitos, destacando en el apartado c) “Itinerarios formativos y salidas profesionales, formación en competencias transversales y el diseño del proyecto profesional para facilitar la empleabilidad y la incorporación laboral”.

Asimismo, el **Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios**, en su artículo 2.1. establece: “las prácticas académicas externas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento”. En el artículo 3.c) se indica claramente que entre los fines de las prácticas se encuentra “favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas”. El artículo 6.1. señala que los objetivos y actividades a desarrollar vendrán fijados en el proyecto formativo de la práctica y que dichos objetivos deberán ser establecidos teniendo en cuenta las competencias

básicas, genéricas y/o específicas que el estudiante debe llegar a conseguir, debiendo asegurar una relación directa, a través de los contenidos de la práctica, entre los estudios cursados y las competencias a adquirir.

Si nos centramos en la Universidad de Sevilla, su Estatuto contempla (BOUS, 27 septiembre, 2008), en el artículo 66, la inserción profesional y laboral de los estudiantes, y para ello fomentará su implicación dentro del tejido productivo y el mercado laboral mediante prácticas y contratos, garantizando la realización de dichas prácticas (sin perjuicio de las asignaturas regladas establecidas en los planes de estudio cuyo contenido sea las prácticas en empresas) y promoviendo acciones específicas de orientación y ayuda para la búsqueda de empleo, haciendo especial mención a los miembros de la comunidad universitaria que sufran alguna discriminación social.

Queda, por tanto, justificada la importancia que las competencias profesionales adquieren en nuestro sistema universitario, especialmente por su aplicación y demanda en el contexto laboral y la posibilidad de su entrenamiento a través de la realización de prácticas externas. Consecuentemente, parece pertinente diseñar instrumentos y estrategias que favorezcan la detección y evaluación de las mismas en cuanto a su encauzamiento para fortalecer las competencias profesionales de los alumnos universitarios.

Para ello, en el primer capítulo de esta tesis se realiza una aproximación al concepto de competencia. Partiendo de un análisis del término se ofrecen diferentes definiciones del mismo, se profundiza en su caracterización y se revisan las aportaciones realizadas desde el campo profesional y el de la formación, concluyendo con la identificación de los diferentes tipos de competencias.

El segundo capítulo se centra en la evaluación de las mismas. Tras unas consideraciones iniciales en torno a la acotación de qué es evaluar competencias, se enumeran algunas estrategias de evaluación y se analizan los niveles de dominio de las competencias y la función que puede cumplir su evaluación, resaltándose algunas técnicas útiles para evaluar competencias en la transición del mundo académico al laboral.

Para centrar nuestro estudio hemos seleccionado una competencia concreta: la adaptación y orientación al cambio. El tercer capítulo se dedica al estudio de dicha competencia. Partiendo de una aproximación al concepto de adaptación profesional se analizan diferentes perspectivas sobre la adaptación en el desarrollo de la carrera, y se hace un recorrido por las aportaciones de la investigación al análisis de los distintos aspectos del desarrollo de la carrera relacionados con la adaptabilidad. También se aborda cómo es considerada la adaptabilidad en el aprendizaje, la orientación y la selección de personal.

En el cuarto capítulo se analizan las posibilidades que ofrecen las prácticas académicas externas para desarrollar competencias. La importancia que cobran en

el aprendizaje de las mismas en función del tipo de práctica que se trate, sus beneficios y riesgos y las posibilidades de evaluación que conllevan.

El quinto capítulo desarrolla la metodología que se ha seguido para llevar a cabo la investigación, delimitando el problema de investigación, los objetivos y el diseño realizado, la definición de la muestra seleccionada en cada momento y las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados.

Los resultados de la investigación son abordados en el sexto capítulo. Los datos obtenidos a través de los dos grupos focales y el cuestionario pasado a las empresas son analizados a través de las aportaciones de los participantes. También se muestran los cambios sufridos por la rúbrica diseñada tras el proceso de validación realizado por los expertos seleccionados.

Finalmente, siguiendo el camino marcado por los objetivos de la investigación, el séptimo capítulo recoge la discusión de los resultados, las conclusiones a las que se ha llegado, las limitaciones del trabajo y las posibles líneas futuras de investigación a seguir.

CAPÍTULO 1
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Análisis del término

Es larga la historia del concepto de competencia. En el análisis del término podemos encontrar autores que lo analizan desde sus primeros usos, así por ejemplo Mulder (2007) y Mulder, Weigel y Collings (2008) parten para el análisis del Código de Hammurabi, en el que ya habla de su competencia o del uso del término que se aprecia en el trabajo de Platón y de la equivalencia del término *ikanótis*, del antiguo griego, entendido como destreza o capacidad para llegar a conseguir algo, remontando también a dichos orígenes la existencia del término “capacidad o competencia profesional/vocacional” (Mulder et al., 2008, 2) como *epangelmatikes ikanotita*, llegando estos autores a analizar el término *competens*, del latín, que hacía referencia a ser capaz, o *competentia* (capacidad) hasta llegar al siglo XVI en el que el concepto ya formaba parte del vocabulario inglés, francés o holandés con palabras como *competence* o *competency*. Es por todo ello que no les extraña que a lo largo de la historia se haya convertido en una aspiración el poder desempeñar determinadas tareas, ser suficientemente capaz y llegar a ser competente profesionalmente.

Agut y Grau parten del análisis de los términos anglosajones “*aptitude*”, “*ability*” y “*skill*” para ilustrar la dificultad de definición del término y analizan también diferentes acepciones a lo largo de la historia, para finalmente establecer que pueden identificarse cuatro categorías de definiciones en función de los componentes: “1) conductas, 2) conocimientos y habilidades, 3) conocimientos, habilidades y conductas y 4) conocimientos, habilidades y otras características personales” (Agut y Grau, 2001, 16).

Echeverría (2010a) también parte de la etimología latina del término (*cum* y *petere*) ya que posibilita un análisis de distintas acepciones: disputa/contienda, rivalidad/oposición, aptitud/idoneidad; raíz de la que parten dos verbos utilizados en español, *competer* y *competir*, de los que surge el término competencia con significados diferentes.

Al igual que estos autores, Pinilla-Roa (2012); Barceló, López, y Camilli (2013) parten del análisis etimológico del término o de su definición en el diccionario de la Real Academia Española para llegar a delimitar el concepto de competencia.

En el análisis del concepto de competencia se pueden identificar muchas acepciones del mismo, a modo de resumen presentamos la tabla 1 aportada por Prieto (2003, 9):

Tabla 1 Resumen de acepciones del término competencia (Prieto, 2003, 9)

Acepciones	Ejemplos	Usuarios
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> - estar bajo la competencia de alguien, - la competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción, - estos montes son de la competencia de ambos alcaldes, - el techo de competencias de esta comunidad, 	Comités de Evaluación, UICP
Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - su competencia informática son horas ante el PC, - es un incompetente porque no está preparado, - demostró su competencia lingüística hablando inglés, - nos fiamos de su competencia resolviendo estos asuntos, 	RR.HH. MTSS-INEM MEC-FP AA.SS.
Competición	<ul style="list-style-type: none"> - se están poniendo a prueba a través de la competencia, - gracias a la competencia disminuyen los precios, - hay que ir por delante para ganar a la competencia, - es resultado de una dura competencia estratégica 	Producción y ventas
Cualificación	<ul style="list-style-type: none"> - le contratamos por su competencia profesional, - su competencia efectiva prueba su gran calidad, - su competencia le permitirá llegar muy algo, - a competencias iguales retribuciones equivalentes, 	RR.HH. MTSS-INEM MEC-FP AA.SS.
Incumbencia	<ul style="list-style-type: none"> - tales asuntos son de mi propia competencia, - estos cometidos son de tu competencia, - lo que nos jugamos es una cuestión de competencias, - estamos ampliando nuestro ámbito de competencias, 	AA.SS. UICP

Tabla 1 Resumen de acepciones del término competencia (Prieto, 2003, 9)

Acepciones	Ejemplos	Usuarios
Suficiencia	<ul style="list-style-type: none"> - han certificado su competencia laboral para este puesto, - estas competencias marcan los mínimos en este trabajo, - si le quitan estas competencias, el puesto pierde estatus, - el análisis funcional de las competencias, 	MTSS-INEM MEC-FP AA.SS.
AA.SS. = Agentes Sociales: CEOE, CEPYME, CIG, CCOO, UGT MEC-FP = Ministerio de Educación y Ciencias, Formación Profesional MTSS-INEM = Ministerio de Trabajo y Seguridad Social - Instituto Nacional de Empleo RR.HH. = Expertos en Recursos Humanos UICP = Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales		

Estas mismas acepciones son resaltadas por Navío (2005), haciendo referencia a un trabajo anterior de Prieto (1997), pero añade una más, la competencia como satisfactoriedad, la cual podría utilizarse “cuando asumimos que el buen hacer competente está en cada persona, más allá de recurrir a especificaciones mínimas o clave que puedan ser consideradas. En este sentido, la suficiencia podría ser complementaria de la satisfactoriedad considerando lo social (suficiencia) y lo individual (satisfactoriedad)” (Navío 2005, 219).

Echeverría (2010a, 72), además de analizar la polisemia del término, también achaca la riqueza de sus interpretaciones al hecho de que en la literatura de lengua inglesa existan dos vocablos (competences y skills) que puedan llegar a traducirse de forma similar, aunque tiendan a traducirse como:

- “Competences: Competencias, cualificaciones. Se relaciona más con la soltura mediante la cual una persona gestiona sus asuntos, afronta los problemas, maneja y modifica su entorno más próximo de manera efectiva.
- Skills: habilidades, destrezas, capacidades, talentos. Se refiere más bien a la pericia que permite salir airoso de un quehacer o faena”.

Para Escudero (2008, 5 y 2009, 69) el “término competencia es un concepto difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido”. Pero sí podemos afirmar, como indican Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016, 21), que:

- “La competencia no es una suma/adición, sino un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos.

- Hemos de tratar la competencia más como un proceso que como una suma de recursos.
- Ser competente (dominio de la acción) es diferente de tener competencias (tener recursos).
- No es suficiente con poseer los recursos –saberes– es necesario saberlos utilizar bien en contextos particulares”.

En cuanto a la utilización del término en nuestra sociedad, son muchos los autores que indican que el uso del término competencia se afianzó en el campo de los recursos humanos en la década de los noventa, si bien ya en los ochenta se utilizaba dicho vocablo. Massó y Lozares (2010, 1 y 2012, 212) señalan el protagonismo que la noción de competencia alcanza en esta década en “disciplinas tales como la sociología, las ciencias de la educación, la psicología o la administración de empresas”, hecho que igualmente constatan Mulder et al. (2008) cuando identifican la contribución del término en el desarrollo de la educación y la formación profesional a partir de dicha década y la popularidad que alcanza el término tanto dentro como fuera de la Unión Europea.

Como hemos señalado, el origen del término se remonta muy atrás en la Historia, pero autores como McClelland (1973) lo sitúan en los años sesenta, en las aportaciones realizadas por la psicología diferencial. Weigel y Mulder (2006, citado por Mulder, 2007) identifican la década de los 70 como la de las primeras contribuciones de la competencia al área académica. Si bien, otros sitúan los inicios del enfoque basado en competencias en EEUU, a principios del s. XX, cuando se intenta acercar a los estudiantes al mundo laboral desde el ámbito de las prácticas y la capacitación laboral (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008, 2009).

Para Bunk (1994) el concepto de competencia es utilizado tanto en el contexto educativo como en el de la formación profesional y empresarial. Para ello resalta que en Alemania en 1970 el Consejo de Educación estableció “la competencia de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje” (Bunk, 1994, 8). Si bien dicho Consejo no definía el concepto en sí, se entiende que “exige el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados en los que, además de competencias de especialista, se transmitan competencias humanas y sociopolíticas” (Bunk, 1994, 8-9), lo que ofrece una visión de las competencias como susceptibles de aprendizaje más que como un componente intrínseco de la persona.

Podemos encontrar diferencias a la hora de definir competencia en función del ámbito desde el que se realice, así, “los docentes, por ejemplo, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalidad” (Fernández-Salinero, 2006, 133), lo que puede suponer un hándicap a la hora de evaluar las prácticas en empresa, en la que participan tanto

docentes como empresas. A continuación realizaremos una aproximación al término desde diferentes perspectivas.

Definición de competencia

Son muchos los trabajos que abordan la definición de competencia, especialmente vinculado al ámbito laboral, aportando cada uno ligeros matices que no ayudan a dar una visión única del término (Le Boterf, 1991, 2001, 2008, 2015; Tejada, 1999; Lévy-Levoyer, 2003, 2009; Bisquerra, 2003; Tejada y Navío, 2005; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Gómez Gras, 2006; Mulder, 2007; Bisquerra y Pérez, 2007; Tejada y Ruiz, 2016; entre otros muchos).

A modo de ejemplo presentamos a continuación algunas definiciones de competencia:

“Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas” (Bisquerra, 2003, 21).

“Capacidades, habilidades y conocimiento de una persona para hacer lo que necesita” (Kellermann, 2003, 110).

“Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (Gómez Gras, 2006, 30).

“Las competencias profesionales pueden ser consideradas como un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo” (Navío, 2005, 216-217).

“Saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones” (Villardón, 2006, 60).

“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que

permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (..) las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas” (Tejada Fernández, 1999, 11), siendo indisociable el concepto de competencia del de desarrollo (Tejada y Ruiz, 2013).

“Conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve”. (Monereo y Pozo, 2007, 16).

“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales” (Aguado et al., 2008, 3).

En la figura 1 sintetizamos el concepto de competencia aportado por Martínez, Gallastegi y Yániz (2012, 8) y que definen como un “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que identificadas e integradamente movilizadas llevan a resultados eficaces en el logro de un objetivo, la solución de un problema o el planteamiento de una situación”.

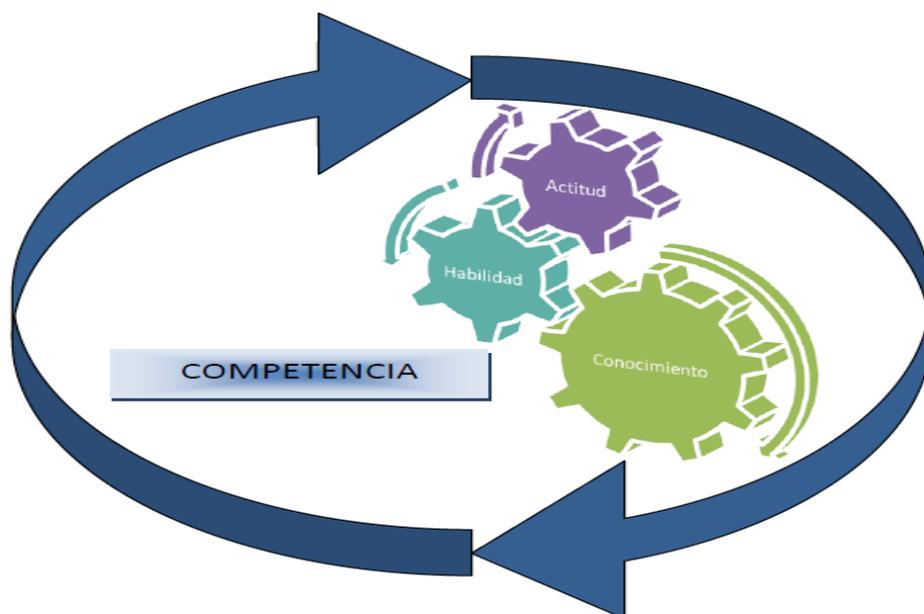


Figura 1. Competencia como conjunto de elementos movilizables para el logro de un fin

Como puede apreciarse son casi tantas como autores las definiciones de competencia que podemos encontrar. Cabe completar esta selección con las propuestas por Martínez, Cegarra y Rubio (2012, 378), que aportan el siguiente cuadro a modo de resumen:

Tabla 2. Resumen de definiciones recogidas por Martínez, Cegarra y Rubio (2012, 378)

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson y Yorke	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
2001	Weinert	Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo.
2004	Perrenoud	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón et al.	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizándolo los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

Fernández-Salineró (2006, 138-139) tras hacer un recorrido por diferentes concepciones abordadas desde la filosofía griega, la lingüística, la filosofía moderna, la sociología, el mundo laboral, la psicología cognitiva, la psicología laboral o la pedagogía y teniendo en cuenta el origen etimológico del término y otros términos relacionados (aptitudes, rasgos de personalidad, cualificaciones profesionales, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes) define las competencias (teniendo en cuenta las aportaciones de Gallego, 1999) como:

estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad. Integran el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), el saber estar (participación y trabajo colaborador) y el saber ser (automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y las condiciones de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica y espíritu de reto, asumiendo al mismo tiempo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en definitiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos), así como también por procesos públicos y demostrables, que permitan elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad.

El que existan un gran número de conceptos relacionados con el de competencia (cualificación, capacidad, destreza, habilidad, actitud, objetivos, logro de aprendizaje) es lo que para García-San Pedro (2009) dificulta hacer una definición precisa del término competencia en el ámbito educativo, ya que se entrelazan las propuestas centradas en la enseñanza y las que lo hacen en los resultados del aprendizaje. Es por este motivo que destaca una definición sobre las demás, al considerar que ayuda a conferir a las competencias un estatus propio y las diferencia del conocimiento profesional propio de cada disciplina y de las habilidades técnicas desarrolladas en la educación superior, definición que contempla cualidades y capacidades de diferentes ámbitos:

Es un término ampliamente usado para designar un rango de cualidades (qualities) y capacidades (capacities) que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior. Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional),

persistencia, tolerancia e integridad. Esta “colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior” (Hager et al. 2002, 3 citado en García-San Pedro, 2009, 14).

Para Martínez, Gallastegi y Yániz (2012, 7) se utiliza el término competencia cuando “se pretende incidir en la aplicabilidad de la formación y con ella se destaca la eficacia de la misma para lograr aprendizajes que culminen en la realización exitosa de aquello para lo que se están llevando a cabo”, pero también se utiliza tanto para designar la cualificación que es necesaria para realizar de manera efectiva una función como para las realizaciones de las mismas. Para estos autores, el análisis de las diferentes acepciones del término les lleva a concluir que todas describen una misma realidad o proceso pero desde diferentes puntos de vista: “el del perfil del puesto, el de la cualificación de las personas, y el de la formación necesaria para adquirir esa cualificación y actuar en consonancia con el perfil descrito”.

Hemos de tener presente que “las competencias no son características estables – rasgos– de la persona. Más bien son demostración de una actuación adecuada en determinadas condiciones situacionales” (Echeverría, 2010a, 78), y que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” como también se indica en el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005, 3).

Para Sarramona (2007, 32) las competencias “son la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten actuar de manera eficaz ante una situación”, siendo pertinente para el autor resaltar que cuando se actúa de forma continuada en un ámbito, y se hace con deseo de mejora, se puede llegar a ser cada vez más competente. Rodríguez Moreno (2006, 36) señala que el término competencia “ha sustituido las precedentes y clásicas nociones de aptitud, de capacidad y de cualificación y ha integrado en ella la idea de movilización, de motivación, de desempeño o de corresponsabilidad, recuperando la antigua referencia behaviorística del comportamiento observable desde el exterior o respuesta comportamental”.

Como aportación a la definición del término competencia, realizada por el grupo nominal utilizado en su investigación, Ortiz, Vicedo, González y Recino (2015) señalan el establecimiento de los siguientes componentes más estables en la precisión del término: se trata de un sistema de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que deben existir de forma integrada, a los que hay que añadir que las competencias incluyen capacidades, que el desempeño se produce en condiciones reales y que implican la resolución de problemas.

Como podemos observar en la mayoría de las definiciones se resalta el hecho de que la competencia va más allá de la capacidad, ya que pone en juego una serie de

elementos combinados (conocimientos, procedimientos, actitudes) que precisan de su movilización para alcanzar el éxito en una situación concreta. En este sentido, Pinilla-Roa (2012) identifica como componentes de una competencia:

- 1) los conocimientos, entendidos éstos como los saberes o conceptos que aprende significativamente el estudiante para ser aplicados (saber qué y por qué),
- 2) las habilidades o destrezas necesarias para ejecutar un procedimiento (saber hacer, cómo, cuándo y con qué fin),
- 3) las actitudes, de acuerdo a determinados valores o virtudes (saber ser, convivir, emprender) y establece la utilidad de la competencia en la acción profesional para poder resolver problemas con diferente nivel de dificultad en contextos específicos.

Para esta autora las competencias profesionales son dinámicas, ya que se inicia su desarrollo en la educación formal y continúa a lo largo de la práctica profesional, aunque puede ser empleada en cualquier actividad a lo largo de la vida.

Echeverría (2010a) identifica tres grandes enfoques en los que pueden agruparse las diferentes definiciones de competencias:

- a) Conductista. Hace especial incidencia en las tareas desempeñadas, en los comportamientos observables. El desempeño competente se ajusta a unos cánones establecidos.
- b) Atribucional. Se centraría en las cualidades o atributos personales. Implica una definición de competencia basada no solo en el saber y el poder hacer, sino también en el querer.
- c) Holístico. Tiene una visión integradora y dinámica, en la que juegan un papel importante no solo el cúmulo de atributos personales movilizado, sino el contexto en el que se ponen en juego.

De forma similar Gonczi (1994, citado por Tejada Fernández, 1999 y Navío, 2005) identifica los enfoques conductista, genérico e integrado o relacional que vienen a coincidir con los anteriormente enumerados, los enfoques funcionales, conductistas y constructivistas fueron los abordados por Poblete Ruiz (2006). Pinilla-Roa (2012) en cambio asocia más el concepto de competencia en educación con el paradigma constructivista por tener una visión más holística, frente al positivista que tiene un carácter más conductista y funcionalista y se centra más en la adquisición de destrezas instrumentales de manera más mecánica.

Mertens (1998), en su aproximación conceptual a la competencia laboral desde la perspectiva de la empresa o unidad productiva, señala dos enfoques posibles:

- 1) estructural, en el que se relacionan los atributos de la persona y los resultados. Desde esta perspectiva se contemplarían definiciones del tipo “la

capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, que puede o no convertirse en un avance efectivo” (Mertens, 1998, 16)

- 2) dinámico, complementario al estructural, parte de contemplar el contexto de las organizaciones y la evolución del mercado, la apertura de los mismos, su dinamismo, la mayor exigencia a la que se ven sometidas las empresas, con lo que supone para la empresa de adaptarse a estas condiciones o de diferenciarse del resto en un intento de supervivencia y desarrollo, pasando a convertirse en fundamentales las competencias clave de la empresa.

Este enfoque dinámico tiene un componente de comparación, “la empresa y la persona son competentes no tanto por cumplir un desempeño mínimo aceptado, sino por tener la capacidad de destacarse en el medio, gracias al desarrollo y movilización de las competencias únicas o claves que tiene a su disposición” (Mertens, 1998, 25). El autor enumera los enfoques abordados en un trabajo anterior que posibilitan expresar y delimitar la competencia laboral: el ocupacional, el funcional, el conductista y el constructivista (Mertens, 1997-1 citado en Mertens, 1998).

De la Orden (2011) realiza un análisis del concepto de competencia desarrollado por diferentes autores, agrupándolas en función del elemento central que contemple. En este sentido podría realizarse una definición atendiendo a la competencia como desarrollo exitoso de una función o rol, o bien como conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes.

Otra posibilidad de análisis para agrupar las definiciones existentes en categorías es el realizado por Sánchez y Arias (2009) que implicaría abordar el término desde cuatro perspectivas diferentes: político-económica, laboral y técnica-operacional, académica y de las disciplinas del conocimiento-intelectual, pedagógica y de la práctica educativa y filosófica como se caracteriza en la tabla 3 (Sánchez y Arias, 2009, 69):

Tabla 3. Categorías de análisis de la definición de competencia realizado por Sánchez y Arias, 2009, 69

Categoría	Competencia Político-económica, laboral y técnica Operacional	Competencia académica Disciplinas del conocimiento	Competencia Pedagógica, Práctica educativa del maestro Mundo de la vida	Competencia desde la Perspectiva Filosófica
Epistemología	Saber cómo (know-how)	Saber qué (Know-that)	Conocimiento reflexivo	Conocimiento de sí mismo
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas por campo intelectual	Definición abierta (con planteamientos múltiples)	Definición por la esencia humana

Tabla 3. Categorías de análisis de la definición de competencia realizado por Sánchez y Arias, 2009, 69

Categoría	Competencia Político-económica, laboral y técnica Operacional	Competencia académica Disciplinas del conocimiento	Competencia Pedagógica, Práctica educativa del maestro Mundo de la vida	Competencia desde la Perspectiva Filosófica
Foco	Resultados	Proposiciones	Diálogo y argumento como tal	Desarrollo de capacidades y proyección de vida
Transferibilidad	Metaoperaciones	Metacognición	Metacrítica	Autorreflexión
Aprendizaje	Experiencia	Proposicional	Metaaprendizaje	Autoconocimiento, autoconcepto, prospectiva
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria	Dialogística	Intrapersonal Interpersonal
Evaluación	Económica	De verdad	Por consenso	Autorreflexión Autoevaluación
Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina	El "bien común" (definido por consenso)	Conservación de la vida en todas sus manifestaciones y el equilibrio
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual	Normas prácticas del discurso	Leyes naturales
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva	Para la mejor comprensión práctica	Para la mejor comprensión de sí mismo y el entorno

Rodríguez Moreno (2006, 38) resume los modelos desde los que abordar la delimitación de las competencias y que presentamos en la tabla 4:

Tabla 4. Modelos desde los que abordar la delimitación de las competencias
(Rodríguez Moreno, 2006, 38)

Modelos de Estudio de la Competencia	Tipologías
<p>A. Unidimensionales:</p> <p>Son los que hacen coincidir el término competencia con una única dimensión que se considera como adecuada para expresar y representar exhaustivamente el concepto.</p>	<p>a1. Modelo aptitudinal</p> <p>a2. Modelo declarativo</p> <p>a3. Modelo procedimental o de desempeño</p> <p>a4. Modelo relacional</p>
<p>B. Multidimensionales:</p> <p>Reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo queda subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.</p>	<p>b1. Modelo cognitivo</p> <p>b2. Modelo metacognitivo</p> <p>b3. Modelo evolutivo</p> <p>b4. Modelo psicosocial</p> <p>b5. Modelo humanístico</p>
<p>C. Integradores:</p> <p>Son tentativas de definición que se proponen recuperar los aspectos sobresalientes de las anteriores perspectivas para, eclécticamente, llegar a conseguir una visión recompuesta y compleja del término.</p>	<p>c1. Modelos integrados</p> <p>c2. Modelos eclécticos</p>

En la tabla 5 podemos observar el análisis del concepto que realizan Van der Klink, Boon y Schlusmans (2007, 78) teniendo en cuenta el país en el que se desarrolla, la teoría del aprendizaje subyacente a la misma o el área en la que se aplica:

Tabla 5. Análisis del concepto de competencia en función del país, la teoría del aprendizaje y el área de aplicación (Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007, 78)

Perspectiva	Posición	Acentos en la definición
Área geográfica	Estados Unidos	Competencia (<i>competency</i>) remite a rasgos de comportamiento y personalidad que rigen el rendimiento (excelente).
	Inglaterra	Competencia (<i>competence</i>) remite al poder rendir de acuerdo con estándares preestablecidos.

Tabla 5. Análisis del concepto de competencia en función del país, la teoría del aprendizaje y el área de aplicación (Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007, 78)

Perspectiva	Posición	Acentos en la definición
	Alemania	Competencia (<i>kompetenz</i>) remite a las amplias capacidades de actuación que permiten a un individuo realizar una tarea laboral. En esta capacidad se incluyen también aspectos como el espíritu y la identidad laboral.
Teoría del Aprendizaje	Constructivismo	Enfatiza la importancia de convicciones, motivación y ambición como aspectos importantes del concepto de competencia; más interés en la implicación de los participantes en el desarrollo de las prácticas de aprendizaje basadas en competencias.
	Teoría del aprendizaje cognitivo	Mayor énfasis en los aspectos enseñables de la competencia, más interés en el enfoque de arriba abajo del desarrollo de las prácticas de aprendizajes basadas en competencias
Práctica	Reclutamiento y selección	Las competencias se componen de una combinación de potencias desarrollables, por una parte, y características personales no modificables o difícilmente modificables, por otra, para una escala de funciones.
	Aprender y educar	Se considera que las competencias se pueden aprender y seguir desarrollando.
	Evaluación de la función	Las competencias se definen en términos de tratamientos específicos dentro de una función.
	Recompensa por prestación	Las competencias se definen en términos de resultados deseados de una función. La competencia se considera como un pronóstico de las prestaciones laborales.

En síntesis, son muchas y variadas las definiciones existentes de competencia y múltiples las perspectivas desde las que abordar dicha definición, lo que sin duda dificulta llegar a un consenso y diseñar criterios e instrumentos de evaluación.

Caracterización del término

Para Bellier (1999, 2) el saber, el saber hacer, las actitudes son elementos de la competencia y no la competencia, residiendo la esencia de la misma en la movilización de estas capacidades de la manera adecuada en el momento preciso. Para la autora la competencia se reconoce por:

- “Su relación con la acción: se crea, se desarrolla y se actualiza en la acción, a través de la realización, de la producción.
- Su relación con el contexto: somos competentes en una situación dada para resolver un problema concreto y no en general. La transferencia de competencias es un problema todavía mal definido y no es evidente.
- Su naturaleza, que es la combinación, la integración de diferentes elementos: conocimientos, habilidades y actitudes, desde luego, pero también la comprensión de la situación, los modos de cooperación, los datos que caracterizan una situación en comparación con otra.”

A estos tres aspectos relacionados con el concepto de competencia, Corominas et al. (2006, 306) suman otros dos: “facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas y es educable”.

Las características fundamentales del término competencia son las siguientes (Fernández-Salineró, 2006):

- a) aplicación: se manifiestan en realizaciones encaminadas a resolver creativamente problemas en un contexto concreto,
- b) carácter dinámico: se desarrollan a lo largo de toda la vida,
- c) carácter transversal: se logran a través de la coordinación realizada desde diferentes materias y docentes,
- d) complejidad: suponen la integración de diversos componentes en estructuras intrincadas para el logro de un fin,
- e) contextualización: existe una interdependencia entre los contextos y las personas, ya que se influyen mutuamente interviniendo ambos en la formación de las competencias e influyendo unos sobre otros,
- f) idoneidad: capacidad de responder a lo demandado por la situación de acuerdo a normas o criterios establecidos,

La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa.

- g) integración: coordinación de intenciones, acciones y resultados,
- h) interdependencia: las competencias se entretajan al compartir conocimientos, habilidades y actitudes,
- i) procesamiento de la información: suponen una manera de organizar la información que permite realizar un trabajo o actividad o resolver un problema,
- j) resolución de problemas: ya sean específicos utilizando las estrategias y procedimientos contextualmente o bien generalizando lo aprendido a diferentes contextos
- k) transferencia: se considera que se poseen competencias cuando se es capaz de transferir a la resolución de problemas en diferentes contextos el bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que se posee.

En relación a la acotación del término, de acuerdo con Tejada y Ruiz (2016) algunas notas características en el concepto de competencia profesional son:

1. Integra, coordina y combina conocimientos, procedimientos y actitudes.
2. Solo pueden definirse bajo el prisma de la acción.
3. Va asociado a la noción de desarrollo
4. No pueden ser definidas sin tener en cuenta el contexto en el que se despliegan.
5. Es decir, el despliegue de una competencia es un proceso en el que se ensamblan diferentes elementos, que supone llegar a dominar una acción haciendo posible el uso de los recursos disponibles en diferentes contextos.

En este mismo sentido, tras analizar diferentes definiciones de competencia, Vargas Hernández (2001; 4) concluye que las competencias:

1. "Son características permanentes de la persona.
2. Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
3. Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
4. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
5. Pueden ser generalizables a más de una actividad."

Esto se complementa con la afirmación de que las competencias combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo psicomotriz o conductual y lo psicofísico o psicofisiológico, siendo necesario, para ser observadas, que la persona se encuentre en el contexto de la acción de un trabajo concreto; es decir, están contextualizadas.

Para Martínez, Gallastegi y Yániz., lo que caracteriza a las competencias son los “logros eficaces en diversos contextos” (2012, 9), siendo cuestionable para ellos considerar que una persona posee determinadas capacidades si no es posible constatar la efectividad de las realizaciones que las implican.

Massó y Lozares identifican los conocimientos, las aptitudes y los comportamientos o actitudes como los elementos que, combinados y articulados, conforman la naturaleza de la competencia; es lo que denominan “esquema básico de la competencia”, de acuerdo a lo indicado en la siguiente figura. Como otros elementos que caracterizan a la competencia señalan la “situacionalidad” y la “contextualización”, ya que está vinculada a una situación o tarea de trabajo dentro del contexto de una empresa u organización que posee sus propias reglas y cultura. En la figura 2 se ilustra la definición de competencia propuesta por Massó y Lozares (2010, 7 y 2012, 218).

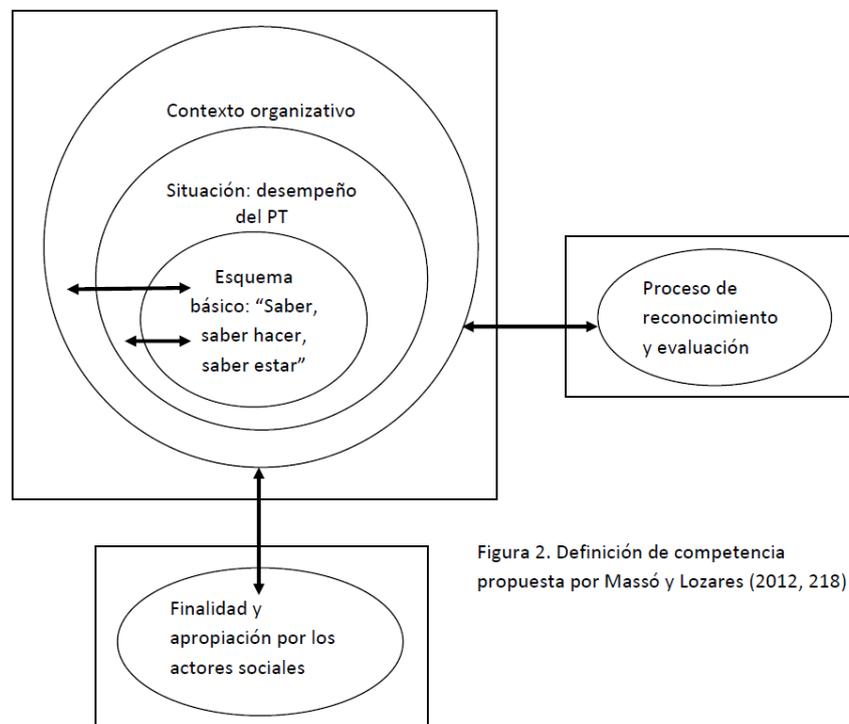


Figura 2. Definición de competencia propuesta por Massó y Lozares (2012, 218)

Como elementos que caracterizan a las competencias cabe enumerar que:

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos

ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.

- b) Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden: El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se "es" competente para siempre.
- c) Toman sentido en la acción pero... con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento (Cano García, 2008, 6).

Desde otra perspectiva, para Rey (1996, 26) "la palabra competencia evoca a la vez lo visible y lo oculto, lo exterior y lo interior, aquello que en una acción es lo más estandarizado y, al contrario, lo que parece lo más adherido a una persona y, por tanto, lo más singular y lo más indescriptible". Básicamente será en estos dos polos opuestos donde se sitúen las diferentes teorías sobre competencia; en este sentido, Chomsky (1968, citado por Rey, 1996) representará la visión oculta, no accesible a la observación exterior. En contraposición, la definición de competencia como serie de actos observables, de comportamientos específicos, pertenece a una teorización más difusa que cuenta con variantes y matices y que la encontramos en dos campos: la formación profesional y la literatura que concierne a los objetivos pedagógicos. Por tanto, la competencia es tanto "concebida como una potencialidad invisible, interior, personal, susceptible de engendrar una infinidad de desempeños, como es definida por comportamientos observables, exteriores, impersonales" (Rey, 1996, 27). La coexistencia de estos dos sentidos lleva a Rey a realizar un análisis de la competencia entendida como comportamiento y como función, la competencia como potencia generativa o "ciencia de la ciencia", la competencia y el saber.

Atendiendo a los diferentes componentes que la definen, "la competencia se basará en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se dan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes:

- Conceptuales: saber.
- Procedimentales: saber hacer.
- Actitudinales: querer hacerlo.

- Aptitudinales: capacidad y disposición para hacerlo.
- De control: capacidad para superar dificultades, es decir, poder hacerlo.
- Los relativos al desempeño: saber estar” (García-Bellido, Jornet y González-Such, 2012, 208).

El término competencia puede ser abordado desde muchos puntos de vista diferentes y eso implica que la caracterización del mismo pueda expresarse desde distintas perspectivas, es por ello que Pinilla-Roa (2012) se plantea las aportaciones al término considerando la competencia como aprendizaje con dominio cognitivo y cultural, como capacidad que se desarrolla, como aprendizaje para solucionar problemas y teniendo en cuenta la importancia que aspectos como la autonomía o el contexto tienen para desarrollarla o las diferencias existentes en el ámbito educativo y el empresarial. Basoredo (2011) analiza las definiciones en función de que sean aportaciones basadas en los atributos personales, dimensiones adaptativas que explican la interacción persona-tarea, entendidas como proceso, como conductas específicas o ventajas competitivas y como estándares de tarea.

A modo de ilustración, Aneas (2003) ofrece el siguiente cuadro como síntesis de los elementos que componen la conceptualización de competencia:

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de los formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Características de las Competencias. Pérez Escoda (2001, 138 en Aneas, 2003, 3)

Capuano (2004) señala que para que una competencia se muestre es necesario que una serie de elementos estén presentes e interaccionen, estos serían:

- a) Saber: conocimientos de carácter técnico o social relacionados con los comportamientos propios de la competencia.
- b) Saber hacer: habilidades técnicas, sociales, cognitivas que permiten poner en práctica los conocimientos que se tienen.
- c) Saber estar: actitudes, valores, creencias, normas acordes con el entorno en el que se desarrolla determinada actividad y que pueden favorecer o no un comportamiento específico.

La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa.

- d) Querer hacer: factores de carácter interno (motivación, identificación con la situación) o externo (dinero, vacaciones, beneficios sociales) que llevan a que una persona quiera o no mostrar una determinada competencia.
- e) Poder hacer: reúne factores relacionados con el punto de vista individual y el situacional.

Para Ortoll (2004), entre otros, los tres ejes básicos que sustentan la competencia son el saber, el saber hacer y el querer hacer, que identifica con conocimientos, habilidades y actitudes respectivamente, señalando la importancia de realizar esta distinción para poder establecer el tipo de formación y el proceso de aprendizaje que quiere desarrollarse.

Para Echeverría (2010a) la competencia se caracteriza por ser un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes en combinación dinámica, solo definible en la acción, ya que es necesario activar todos los recursos disponibles (de ahí su inclinación a denominarla *Competencia de Acción Profesional* cuando se refiere al ámbito laboral), que se muestra en un contexto determinado y que se desarrolla con la experiencia (Echeverría, 2010a).

Son tantas las definiciones que podemos encontrar de competencia que en un estudio bibliográfico realizado por Stoof, Martens y Van Merriënboer (2000, citado por Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007) concluyen que es un concepto que entraría dentro de la categoría de "*wicked words*" (palabras malvadas) por su dificultad de delimitación, lo que haría prácticamente imposible llegar a un acuerdo global sobre el mismo. No obstante, Van Merriënboer, Van der Klink y Hendriks (2002), establecieron seis dimensiones que podrían armonizar dicha conceptualización, tres de carácter necesario y otras tres relevantes. Las dimensiones necesarias en la armonización del concepto de competencia serían:

- Especificidad: La adquisición, aplicación y desarrollo de las competencias se lleva a cabo en contextos. Algunas son bastante genéricas y ampliamente aplicables, como las competencias de aprendizaje, mientras que otras son más específicas por estar vinculadas a contextos laborales concretos.
- Integración: Una competencia es un conjunto coherente de elementos necesarios para la resolución de problemas. Pudiendo variar la mezcla precisa de estos elementos (conocimientos, habilidades, actitudes y atributos) y su grado de integración.
- Sostenibilidad (duración): Una competencia se caracteriza porque posee un cierto grado de permanencia. Esta sostenibilidad en el tiempo no implica que el contenido de una competencia sea inmutable, al igual que la prioridad asignada a una competencia, que puede variar debido a los cambios en las actitudes de la sociedad.

En cuanto a las dimensiones relevantes para los propósitos educativos, ya que se refieren a las condiciones que son importantes para la adquisición de las competencias, serían (Van Merriënboer et al., 2002):

- **Orientación a la acción:** La resolución de problemas es condición necesaria para el desarrollo y prueba de una competencia. No es posible desarrollarlas en el vacío, sino que se deben dar una serie de situaciones que permitan entrenarlas. Acción también incluye las actividades mentales que no son observables, pero que fueron utilizadas en el proceso de revisión de la tarea y la hicieron comprensible. La acción debe interpretarse en sentido amplio, desde la adquisición de conocimiento (a través de la instrucción o la consulta de fuentes) hasta los resultados de las acciones (producto), así como en el método para llegar a ese producto.
- **Facilidad de aprendizaje:** No es posible transferir una competencia directamente, sino que se requiere esfuerzo y tiempo para desarrollarla. La capacidad de aprendizaje de una competencia varía en función de las características personales que se consideran esenciales para el dominio de una habilidad y de las competencias que se poseyeran previamente.
- **Interdependencia:** Las competencias tienen una cierta relación, que en muchos casos puede llegar a ser de dependencia. En un contexto de aprendizaje, para poder desarrollar una competencia, en muchos casos será requisito imprescindible poseer otras previamente.

Las competencias en el campo de la formación de profesionales

Como hemos podido observar, tanto en las definiciones de competencia como en la caracterización del término, aparecen aportaciones que nos sitúan tanto en el campo educativo como en el profesional. Centrándonos ahora en el educativo, considerando todos sus niveles, analizamos algunas aportaciones realizadas por diferentes autores.

En cuanto al origen pedagógico de la formación por competencias, Fernández March (2010) lo sitúa en el encuentro del cognitivismo y el constructivismo como corrientes teóricas de las ciencias de la educación. Del primero tomaría las estrategias que favorecen la construcción gradual de los conocimientos considerando todos los elementos (meta cognitivos, cognitivos y afectivos) y del segundo el contemplar al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando su autonomía e iniciativa en la construcción de los aprendizajes (saber, saber ser y saber hacer), y considerar la adquisición progresiva de los conocimientos relacionándolos con los logrados con anterioridad y favoreciendo el aprendizaje a través de la manipulación de los materiales y la interacción con los compañeros.

En el contexto educativo, las competencias “encierran diversas acepciones que se relacionan con distintas formas de definir el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, que unidos a la pedagogía, la didáctica, el currículo y la gestión, establecen formas particulares y contextuales de pensar y hacer en el proceso educativo” (Sánchez y Arias, 2009, 64).

Plantearse la formación por competencias implica considerar tres dimensiones importantes (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016):

- a) utilizar como referente del diseño curricular el perfil profesional,
- b) plantearse un espacio formativo integrado en el que estén presentes tanto la institución formativa como la sociolaboral,
- c) el tiempo en el que se desarrollará la formación, ya que la inicial no es suficiente y es preciso plantearse la formación continua a lo largo de toda la vida.

Monereo y Pozo (2007, 17) señalan como macrocompetencias que deben enseñarse las siguientes:

- “Relacionadas con el escenario educativo, competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje: ser un aprendiz permanente.
- Respecto al escenario profesional y laboral, competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional: ser un profesional eficaz.
- En cuanto al escenario comunitario, competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales: ser un ciudadano participativo y solidario.
- En relación con el escenario personal, competencias para la autoestima y el ajuste personal: ser una persona feliz”.

Las competencias pueden adquirirse a través de la experiencia, pero cuanto más específicas son más se hace necesario su aprendizaje a través de la educación, y su adquisición “depende, por un lado, de la correspondencia entre un clima estimulante y la instrucción cultural de la institución y, por otro, la motivación intrínseca de los estudiantes y su estilo de aprendizaje” (Kellermann, 2003, 110).

En educación, “trabajar por competencias significa que el alumno debe entender el aprendizaje como un circuito multidireccional donde tiene que tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje a todos los niveles para favorecer su formación integral. En este caso, el profesor es un guía o un «despertador de curiosidades» que acompaña al alumno en este trayecto” (Boix y Burset, 2011, 15). El uso del enfoque de la formación basada en competencias haría posible, al estudiante, “desempeñarse de forma eficaz en un mercado laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los rápidos

cambios y demandas sociales y, en definitiva, constituirse en agente activo en la construcción de la sociedad del conocimiento” (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010).

Las competencias “serían descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo *múltiples ingredientes* (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), implican la capacidad de *movilizarlos e integrarlos*, en orden a definir y responder adecuadamente a *situaciones o problemas* complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración *criterios sociales y éticos* establecidos” (Escudero, 2008, 8 y 2009, 71).

La formación en competencias en la formación profesional

En el desarrollo de la formación profesional el uso del término competencia ha aparecido unido a otras innovaciones como “la introducción del auto aprendizaje, la integración de teoría y práctica, la validación del aprendizaje previo y de las nuevas teorías de aprendizaje, tales como el aprendizaje auténtico, el constructivismo social y la construcción del conocimiento” (Mulder et al. 2008, 3), convirtiéndose en centro de interés para los objetivos y contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibiliten el desarrollo de los estudiantes y su intervención efectiva en la sociedad.

En el contexto de la formación profesional, Mertens (1998, 101) señala que “la formación por competencia laboral significa incorporar en el diseño del currículo no solo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica corresponda con las necesidades «estratégicas» de las empresas de la localidad, desde su ámbito de mercado y pasando por su base tecnológica, organizativa y cultural de las organizaciones”.

Cuando nos referimos a la formación en competencias en la formación profesional, nos encontramos con diferencias en la forma de abordarla en los distintos países. Así Mulder (2007) realiza un análisis comparado del concepto de competencia en el que se basa la formación profesional en diferentes países, concluyendo que en Inglaterra la utilización que se realiza se centra en la evaluación, en poder evidenciar de forma exitosa que se poseen ciertas capacidades y aptitudes, basándose el desarrollo de la formación en “objetivos de mejora de la productividad” (Mulder, 2007, 13). En Alemania prevalece como sistema de formación profesional la formación dual, en el que se combina la formación teórica con la práctica, en la que destaca la importancia del lugar de trabajo como espacio de aprendizaje. En Francia, en cambio, la gestión de competencias ha sufrido un proceso de regulación, lo que permite reconocer las adquiridas de manera informal y “fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida” (Mulder, 2007, 14), aunque realmente las evaluaciones suelen centrarse más en los títulos oficiales de FP que en las competencias adquiridas informalmente como plantea la gestión de competencias. Para este autor, en los Países Bajos, que también han “establecido un

sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas de manera informal” (Mulder, 2007, 15), la estructura de cualificaciones creada se centra tanto en las competencias, que se presta poca atención a los conocimientos, haciendo difícil la integración de conocimientos, aptitudes y actitudes.

Para Wesselink, Biemans, Mulder y Van den Elsen (2007, 43) “en la formación profesional basada en competencias, las disciplinas académicas ya no son puntos de partida para el desarrollo curricular. Sí lo es, sin embargo, la competencia necesaria para el trabajo práctico. Por lo tanto, se espera que los estudiantes, dado que están preparados para el mercado laboral basado en las competencias necesarias para el mismo, presentan un mejor rendimiento desde el principio en sus carreras profesionales”. Para los autores, el desarrollo de los estudiantes será posible si se cuenta con entornos que motiven e inspiren el aprendizaje, que permitan estimular todas sus posibilidades de desarrollo, lo que implicaría que fuesen responsables de sus procesos de aprendizaje.

En relación a los contenidos de la formación profesional basada en competencias, Cabrera de León y Rodríguez Pérez (sf) señalan que tanto el saber como el saber hacer y el saber estar son igualmente importantes, por lo que no deben ser trabajados por separado. Solo podrá desarrollarse la competencia profesional y los resultados de aprendizaje si se abordan de manera conjunta, por lo que no deberán programarse actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación diferentes para cada tipo.

Para Blas Aritio (2007), en la formación profesional basada en competencias, el objetivo fundamental de los programas formativos es la adquisición de competencias profesionales, lo que implica no solo adquirir conocimientos relativos a hechos y conceptos, sino también a actitudes y procedimientos.

Bunk identifica los métodos adecuados para la enseñanza/aprendizaje de competencias. A continuación presentamos en la tabla 6 cómo el autor relaciona estos métodos con la formación profesional (Bunk, 1994, 11) y establece que tanto para la transmisión de conocimientos como de destrezas básicas son adecuados los métodos reactivos, mientras que para la de competencia de acción se hace imprescindible el uso de métodos activos, ya que solo es posible aprender a actuar mediante la acción, no mediante la instrucción:

Tabla 6. Métodos y formas sociales de la formación profesional (Bunk, 1944, 11)

Métodos reactivos		Métodos activos	
Métodos verbales	Métodos de demostración	Métodos de comportamiento	Métodos de acción
Disertación	Demostración	Comportamiento de dirección	Métodos del descubrimiento
Dictado	Presentación	Métodos de toma de decisiones	Métodos del proyecto

Tabla 6. Métodos y formas sociales de la formación profesional (Bunk, 1944, 11)

Métodos reactivos		Métodos activos	
Métodos verbales	Métodos de demostración	Métodos de comportamiento	Métodos de acción
Conversación pedagógica	Método de imitación	Desarrollo personal	Métodos del texto conductor
	Método auxiliar		Experimentos tecnológicos
Enseñanza mediante formulación de preguntas	Adoctrinamiento	Técnica de conversación y debate	Enseñanza por desarrollo e investigación
Clase		Técnica de presentación	Simulación técnica
Laboratorio de idiomas		Técnica de moderación	Empresa simulada y de jóvenes
Instrucción		Dinámica de grupos	
Exposición		Técnicas de autoayuda	Procedimientos interactivos también con ordenador
		Técnicas de evaluación	Estudios de caso
		(Análisis-síntesis-trasformación-evaluación)	Juego de planificación
	Método de los cuatro niveles		Juego de roles
	Procedimientos de instrucción combinados		Métodos de la creatividad del desarrollo de ideas y de resolución de problemas
	Enseñanza programada		
	Superaprendizaje (superlearning)		Ejercicios artísticos

Tabla 6. Métodos y formas sociales de la formación profesional (Bunk, 1944, 11)

Métodos reactivos		Métodos activos	
Métodos verbales	Métodos de demostración	Métodos de comportamiento	Métodos de acción
Método Metaplan			Talleres de aprendizaje y Círculos de Calidad (Quality Circles)
Capacitación (métodos de adiestramiento)			
Formas sociales de la enseñanza y el aprendizaje, de la transición:			
Forma frontal - aprendizaje en grupo - aprendizaje en colaboración con un compañero - forma individual			

La formación profesional basada en la competencia normalmente se estructura en módulos formativos, y no en temas que constituyen asignaturas. Los módulos integran los contenidos necesarios para adquirir una unidad de competencia, o competencia mínima que permite ser reconocida y validada en el mercado laboral (Blas Aritio, 2007).

Una formación profesional orientada a la generación de competencias supone para la misma “el desafío de ser capaz de superar un papel preponderantemente transmisor de conocimientos y habilidades para asumir el de generar competencias, capacidades laborales, adaptación al cambio, raciocinio, comprensión y solución de situaciones complejas” (Vargas, Casanova, Montanaro, 2001, 69). Para estos autores esta formación no sería posible si no existe una fuerte relación con el sector productivo, con la empresa y la tecnología con la que cuenta. El profesor se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por:

- ✓ Formación flexible y personalizada, de acuerdo a los requerimientos del alumno.
- ✓ Contenidos y estrategias en entorno flexible.
- ✓ Rescata el saber del trabajador.
- ✓ El alumno es activo: analiza, investiga, aporta su saber.
- ✓ Formación para la empleabilidad.
- ✓ Formación integral (Vargas et al., 2001, 72).

La formación en competencias en la Universidad

Escudero achaca la irrupción de las competencias en la universidad española a la aparición de los Libros Blancos de ANECA que se basaban en la concepción de competencias subyacente al Proyecto Tuning, y que respondían a las propuestas de la Declaración de Bolonia en junio de 1999, en la que iban ligadas al “concepto de economía del conocimiento, la innovación tecnológica y las demandas del mercado” (Escudero 2008, 5 y 2009, 69). Es en el contexto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que se “propone formular los objetivos de la enseñanza como resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales para los que preparan los estudios” (Fernández-Salineró, 2006, 133), resaltando igualmente la autora las aportaciones del proyecto Tuning y de ANECA a través de sus convocatorias para el estudio y propuestas de titulaciones. En esta misma línea, García-San Pedro (2009, 12) indica que es en este contexto en el que “surge el discurso de las competencias como el lenguaje capaz de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la Educación Superior”. Las competencias pasan a convertirse en el aspecto clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la “piedra angular” del mismo en todos los niveles educativos (Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013). García, Terrón y Blanco (2010) indican que esa adaptación al EEES ha supuesto diseñar las asignaturas basándose en las competencias, y esto afecta tanto a la metodología como a la evaluación. En este nuevo espacio educativo, en el que se habla de competencias específicas y genéricas dirigidas al logro de una mayor empleabilidad y ciudadanía, estas últimas se convierten en indicativo de flexibilidad y adaptabilidad para enfrentarse a los cambios del siglo XXI en un mundo globalizado (Hué García, 2008).

En referencia específica a los egresados, es común que se afirme que “la competencia debería constar de una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes (que incluyan valores) que permitan desempeñar tareas no solo en un contexto dado, sino que sean trasladables a otros, similares o no. Las competencias han de dotar a los titulados superiores de una serie de capacidades, de herramientas, que les permitan enfrentar esas demandas complejas, así como crear otras nuevas que les permitan tener un papel transformador en el entorno. Es decir, que los titulados sean verdaderos ciudadanos activos, participantes del cambio que afecta a sus propias vidas y a las del entorno en el que van a desarrollar sus actividades profesionales” (Escrich, Lozano y García, 2015, 4).

En el trabajo de investigación realizado por Ortiz et al. se concluye que la mayoría de los profesores identifican competencia “con conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, responsabilidad, actitudes y valores; también la asocian con calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, responsabilidad, excelencia, acciones para lograr satisfacción en la prestación de servicios; integración de conocimientos, habilidades y actitudes para dar respuesta exitosa. Dentro de sus componentes los más

señalados fueron los conocimientos, habilidades y destrezas, aptitudes y actitudes” (Ortiz et al. 2015, 29)

Martínez, Cegarra y Rubio (2012) indican en su trabajo que el objetivo de la formación por competencias es desarrollar en las personas capacidades que les permitan adaptarse en las situaciones de cambio a través de procesos de aprendizaje y desaprendizaje. Para ellos la educación superior, más allá de promover una unión de habilidades, destrezas y conocimientos, debe favorecer que se desarrollen competencias profesionales.

Para Córdova, Moreno, Stegaru y Staff (2015) la necesidad de lograr una educación de calidad es lo que hace que surja como respuesta la educación basada en competencias, haciendo también que, en el ámbito universitario, las políticas educativas se hayan orientado a formar profesionales en un escenario que implica la colaboración con otros profesionales a la hora de pensar, trabajar y tomar decisiones para resolver problemas de forma eficiente (Orozco, 2000 citado en Córdova et al., 2015). “El enfoque de competencias va a definir, a su vez, el formato de la formación. Es decir, ciertas competencias van a requerir determinados contextos, distintos a los actuales. El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y la de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la gestión, requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes” (Moreno Olivos, 2010, 80).

En el proyecto Tuning las competencias son entendidas como “conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y aprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)” (González y Wagenaar, 2003, 80) y describen el grado con el que una persona es capaz de desempeñar esa combinación de atributos. Para Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013), al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debemos tener en cuenta que a la hora de redactar las competencias se considerará que las mismas están configuradas por conocimientos si hemos utilizado verbos del tipo entender, saber, interpretar, comprender, conocer... o su correspondencia nominal. Indicarán capacidades las que basan su formulación en verbos como (y sus equivalentes nominales) elaborar, identificar, resolver, aplicar, realizar, analizar, utilizar... Cuando las competencias están referidas a actitudes, en su enunciado encontraremos palabras como ética, compromiso, sensibilidad, apreciar, valorar.

En cuanto al aprendizaje basado en competencias en el ámbito universitario, podríamos decir que no persigue solo mejorar la formación de los estudiantes para su desempeño laboral, sino su formación integral. Por tanto, este aprendizaje “consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos

científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional” (Villa Sánchez y Villa Leicea, 2007, 17). Para Poblete Ruiz (2006) las competencias son una herramienta para llegar al paradigma en el que la educación es planteada desde el estudiante en lugar del profesor, y no un paradigma en sí mismo como pensaba antes. Para el autor esto supone realizar un programa considerando que el estudiante posee datos, que es capaz de encontrar información y construir conocimientos que, una vez compartidos, llegarán a conformar sabiduría y contribuirán al acervo cultural de nuestra sociedad, además de convertir al estudiante en responsable de su proceso de aprendizaje y perseguir no su inserción social como profesional experto en su materia, sino como un “profesional ciudadano” capaz de resolver problemas.

Martínez y González (2016, 3 en prensa) subrayan que, con la intención de conectar el binomio formación-empleo, tanto el RD 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (con las diferentes modificaciones sufridas), como el RD 1027/2011 en el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, se incorporan referencias a las competencias específicas, propias de un campo disciplinar concreto, y se desarrollan las competencias transversales, que “se entienden como una necesidad social y profesional incipiente, burocráticamente aceptada para gestionar y reaccionar ante el cambio y la empleabilidad”.

Tanto en la formación profesional como en la Universidad las competencias tienen una mayor relación con el desempeño social y profesional. Para Yániz y Villardón (2006) la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad. Para ellos, el perfil de egreso de cada titulación define las características deseadas en la persona titulada para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano. El perfil profesional define las competencias profesionales que permiten desempeñar adecuadamente sus funciones, y el perfil ciudadano supone un “estar en la sociedad” de una forma proactiva y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás, siendo un referente para la formación universitaria dicho perfil de egreso.

Para el Colegio Vasco de Economistas (2009), utilizar un modelo competencial en el diseño de la formación es considerado un punto de partida esencial para poder determinar el perfil de egreso realmente demandado por la sociedad, que debiera ser el propuesto en los programas formativos a desarrollar por las universidades. En este sentido, Tejada y Ruiz (2016) ponen de manifiesto que utilizar dicho modelo en el diseño de la formación la conecta con el perfil profesional (funciones y realizaciones profesionales) y que el mismo opta por la consideración de unidades de competencia, conectadas entre sí y derivando de las mismas los resultados de aprendizaje como referente formativo, lo que es de aplicación a los procesos de evaluación de la competencia profesional, ya que resuelve qué evaluar

tomando como referencia los resultados del aprendizaje y los criterios de realización.

La Universidad de Cambridge, al igual que otras universidades anglosajonas, en su portal *Competencias Clave* o llave (*key skills*), señala las siguientes como transferibles: competencias intelectuales, de comunicación, de organización, interpersonales, de investigación, numéricas, informáticas e idioma extranjero, (<http://www.skills.cam.ac.uk/undergrads/skills/>). Para que una competencia llegue a ser seleccionada como *key skills* debe cumplir las siguientes condiciones: ser multifuncional (deben servir para resolver problemas en contextos diferentes), ser transversales (válidas y útiles en diferentes ámbitos: personal, familiar, social, laboral, político), con un nivel de complejidad mental alto (autonomía de pensamiento) y multidimensionales (deben contener una forma propia de hacer las cosas, con sentido analítico y crítico, con sentido común y habilidades cognitivas) (Poblete Ruiz, 2006)

Pallisera, Fullana, Planas y del Valle (2010) indican que en el ámbito universitario, plantear una formación basada en competencias profesionales implica diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta no solo los conocimientos, sino también los contenidos procedimentales y actitudinales ligados a la conformación de las competencias profesionales. Esto supone planificar actividades de aprendizaje y de evaluación que contemplen los tres tipos de contenidos, con la dificultad que implica convertir las competencias profesionales en contenidos de aprendizaje (teniendo en cuenta que en principio solo pueden desarrollarse y observarse en contextos profesionales reales) y garantizar que los discentes han adquirido dichas competencias con un nivel suficiente. En este sentido cabría plantearse la utilidad que pueden tener los Planes de Acción tutorial, ya que

pueden favorecer el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje más comprensivos e integradores al facilitar: a) la detección de necesidades de formación, orientación y apoyo al alumnado; b) la coordinación entre los contenidos de las diferentes materias; c) el desarrollo integral de la competencia de acción en el alumnado (conjugación de saber, saber-hacer, saber-ser-y-estar); d) la inclusión de la diversidad cultural, de la perspectiva de género; e) el aprendizaje de la elaboración de proyectos profesionales y vitales; f) el desarrollo de un aprendizaje significativo y con sentido para el/la estudiante; g) la permeabilidad y la transferencia entre la Universidad, el mundo laboral y el entorno social; i) el reconocimiento del alumnado como persona-con-una-historia vital... (Romero Rodríguez et al., 2009, 64)

En la investigación realizada por Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013) se analizan los resultados obtenidos en cuanto al peso que conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores, tienen en la redacción del diseño de los diferentes grados analizados (27 grados de 31 universidades) y de los documentos

de ANECA y los proyectos Tuning y Alfa Tuning. En la misma concluyen que el peso de las competencias relacionadas con el saber (conocimientos) es del 33,4%, las referidas al saber hacer (capacidades, habilidades, destrezas) suponen el 56,9% y las que incluyen el saber ser o estar (actitudes, valores) el 9,7%. Lo que contrasta significativamente con los resultados obtenidos por De Miguel (2006, como se cita en Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013) cuando recoge la opinión de una muestra de profesores sobre el peso que deberían tener los tres elementos en los, entonces futuros, planes de estudio y que establecían en un 41,96%, 34,73% y 23,71% respectivamente.

El informe ejecutivo de ANECA (2007) *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* avanza un paso más, ya que establece que la necesidad que han experimentado los países europeos de realizar cambios en sus sistemas educativos se ha debido no solo a la exigencia del mercado laboral de graduados con conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también con capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional, no siempre relacionados con su campo específico de estudio (el profesional flexible).

García-San Pedro (2009), partiendo de las aportaciones de otros autores, señala como características propias de las competencias en el contexto universitario las siguientes:

1. deben partir del acuerdo entre todos los miembros de la comunidad universitaria,
2. deben permanecer estables durante el tiempo que el estudiante realiza sus estudios, tanto a la hora de enseñarlas como de evaluarlas,
3. superan el propio conocimiento de una disciplina,
4. preparan para el desempeño profesional atendiendo a la dimensión deontológica,
5. están vinculadas a una determinada área de saber,
6. posibilitan el intercambio entre disciplinas al abordar los problemas de forma transversal,
7. permite profundizar en el conocimiento generando nuevos aprendizajes.

Cada vez es mayor la escasez de medios y la competencia en el mercado de la enseñanza superior, por lo que poseer buena reputación y reconocimiento se convierte en un bien muy importante. Van der Klink et al. (2007) estiman que este es otro de los factores que ha ayudado a que la enseñanza orientada a las competencias tome relevancia, y coinciden con Van der Klink y Boon (2003), al citarlos, en identificar cuatro variantes no excluyentes de uso del concepto en el ámbito universitario:

1. Como *window dressing* (escaparatismo), se emplea el nombre para dar esa imagen en el mercado de oferta de enseñanza universitaria, pero solo es una

etiqueta que no se ha traducido en una modificación real de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no superándose la enseñanza de capacidades.

2. Cuando se quiere mostrar una innovación didáctica en la que se integran conocimientos y capacidades, habitualmente con el uso de casos, proyectos o problemas más o menos próximos a la realidad.
3. Si se ha producido un estrechamiento de las relaciones con el mercado laboral (creación de comisiones de consulta, prácticas docentes, redacción de perfiles laborales).
4. Indicador de la integración que se produce entre la renovación pedagógica y la mejor relación posible con el mercado laboral.

En el análisis de posibilidades de enseñar competencias, Rodríguez Moreno (2006) analiza los aspectos discutidos en los foros universitarios y analiza tanto los factores internos (personalidad, capacidad de aprendizaje, convicciones personales) como externos que pueden influir en dicha posibilidad. Para Lévy-Leboyer (2003) competencias de dirección, de relación, de trabajo en equipo, de resolución de conflictos, de mantenerse sereno en situaciones de estrés, tienen cada vez mayor importancia en las exigencias que se señalan para caracterizar un puesto de trabajo, pero no pueden enseñarse en la escuela como transmisora de conocimientos, sino que deben adquirirse a través de la experiencia, que es formativa y permite adquirirlas a lo largo de toda la vida: “Las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor de la enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (Lévy-Leboyer, 2003, 27). Es cuando se vinculan a la resolución de problemas reales cuando los aprendizajes son más efectivos, ya que se percibe su utilidad, lo que sirve de motivación en el proceso de aprendizaje, y aumenta su aplicabilidad.

También crece la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo, a la vez que genera retos emocionales, fortaleciendo así el aprendizaje y el desarrollo de competencias en sus dimensiones social, emocional y cognitiva (Tejada y Ruiz, 2013).

En relación al debate existente sobre la posibilidad de que las competencias puedan enseñarse por estar vinculadas a situaciones concretas en un momento determinado y por los métodos utilizados en el sistema educativo, Zabala y Arnau (2007) señalan que en educación la aplicación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre se realiza en el futuro, y que, por tanto, siempre es impredecible y es por eso que resaltan que en la enseñanza de competencias lo “que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de unas disciplinas académicas, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades reales” (Zabala y Arnau, 2007, 42).

Gairín, García-San Pedro y Silva (2009) aportan como resultado de su estudio que definir las competencias generales y específicas de los diferentes títulos universitarios ha permitido que el profesorado tenga más claro qué se pretende alcanzar, lo que le ha permitido organizar su trabajo, y los estudiantes han convertido en referente de aprendizaje dicha definición. Además, también se desprende que para los profesores el trabajar con competencias ha supuesto un cambio en el paradigma pedagógico, otorgándose más peso al aprendizaje que a la enseñanza y en el que se hace necesario centrar la atención en los estudiantes, convirtiéndose la evaluación en un proceso formativo que precisa de la implicación de los alumnos en los sistemas de evaluación. Un estudiante no realizará esfuerzo alguno por aprender lo que no es evaluado y calificado, de ahí la necesidad de decidir qué competencias se pretende que los alumnos consigan en su periodo formativo, para lo que habrá que establecer el qué y cómo se aprende y evalúa cada competencia (García García, Fernández Sanz, Terrón López y Blanco Arcilla, 2008). Esta idea coincide con lo señalado por Moreno Olivos (2010) para el que el hecho de que los alumnos lo que quieren es aprobar, sin importarles qué enseña el profesor o qué se intenta que aprendan, supone un reto para la enseñanza de competencias y la evaluación de las mismas, ya que habrá que evaluar todas las competencias que se consideren importantes en la formación del estudiante, y las que no sean valoradas desaparecerán del currículum real por desinterés de los estudiantes. Con todo, hay que extremar el cuidado ante la necesidad de garantizar que el alumno adquiera todos los conocimientos clave de su futura profesión.

García-San Pedro (2009), como resultado de su investigación, concluye que algunos docentes universitarios contemplan este cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje, fruto de la inclusión de las competencias en el contexto educativo universitario, como una oportunidad de mejora de la calidad educativa y una posibilidad de fortalecimiento de la identidad de las titulaciones, con la consiguiente posibilidad de revalorización de la cultura del centro, pero también se aprecian ciertas reticencias y resistencias debido a la confusión que genera, desde el punto de vista organizacional y metodológico, y a la falta de directrices claras sobre cómo actuar. Además, los profesores tampoco tienen una idea clara de qué son las competencias, identificándolas indistintamente con habilidades, objetivos o actitudes y haciendo patente el temor de que no se trate más que de una moda que proviene del campo terminológico de la Pedagogía.

Pero, siguiendo a Le Boterf (2011) este matiz profesionalizante que implica el aprendizaje de competencias no debe sustituir las misiones tradicionales que tenía la universidad. A la investigación, la transmisión de conocimientos actualizados de alto nivel, el favorecer una sólida cultura general, promover la capacidad de reflexión crítica, de aprender a aprender, de abordar las grandes cuestiones sociales, la universidad debe sumar la dimensión profesionalizante como un valor añadido, como un plus que es necesario añadir a las funciones que ya desempeñaba.

Tras analizar la posibilidad de enseñar habilidades y estrategias desde la educación formal, que el estudiante deberá coordinar en una competencia al enfrentarse a problemas reales, Monereo y Pozo (2007, 18) concluyen que la formación permanente tendrá un papel muy importante, ya que la competencia solo podrá consolidarse en un contexto de uso, debido a la gran cantidad de complementos circunstanciales que posee y deben estar presentes en el proceso de enseñanza y evaluación, como el “para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc.”. También Barceló et al. (2013, 24) señalan la importancia de la formación permanente para que pueda producirse una actualización de conocimientos y una mejora de las competencias, cuestionando si solo la formación inicial es la que puede realizar la formación en competencias básicas como “finalidad formativa que requiere el compromiso de los profesionales y la forja de una identidad con la disciplina y la profesión para lograr una auténtica conexión entre los conocimientos”.

Las competencias en el campo profesional

El que cada vez se haga más difícil predecir la situación económico-social en el futuro y, como consecuencia, la inseguridad que se crea en relación a las capacidades necesarias, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, para desenvolverse en ese contexto cambiante, es lo que hace que las empresas opten por la flexibilización del trabajo, con lo que supone en la modificación del concepto de trabajador, convirtiéndose el mismo en gestor de su carrera profesional y en trabajador del conocimiento, pasando a ser competente por anticiparse y aprender, por mejorar y renovarse, y aplicar lo aprendido en productos y servicios (Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007). Se desplaza el centro de gravedad de la empleabilidad al sujeto, en lugar de la institución, pasando a radicar la seguridad del empleo en la valía del individuo y no solo en la empresa o entidad en la que desempeñe su profesión (Poblete Ruiz, 2006).

Bunk (1994) analiza cómo a lo largo del tiempo se ha producido un cambio en cómo se consideraba que debía ser el trabajador, tanto en el campo de la empresa como de la formación profesional. Así, inicialmente se hablaba de capacidad, para posteriormente pasar a considerarse la cualificación profesional. Para el autor esto supone un paso cuantitativo, que se convirtió en cualitativo al considerarse la competencia profesional, ya que supone contemplar aspectos como la organización y la planificación. Se modifica el papel del trabajador competente, que en este nuevo paradigma permite la propia organización del trabajo y hace posible que los impulsos de trabajo ya no tengan que producirse, exclusivamente, de arriba abajo. En este sentido, la competencia profesional, al igual que ocurría con las capacidades y las cualificaciones profesionales, está basada en conocimientos, destrezas y aptitudes que se encuentran vinculados a una profesión, pero a diferencia de las mismas, participa en el entorno de trabajo y en la organización y

planificación del mismo. Por tanto, “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, 9). Hemos pasado de un contexto laboral en el que lo relevante eran las profesiones a otro en el que lo importante es el desempeño de los trabajadores en su puesto (Hué García, 2008).

A partir de la década de los 80 el término de competencia ha ido desplazando paulatinamente al de cualificación y el desarrollo del concepto de competencia refleja no solo cómo se ha ido transformando el entorno económico de la empresa, sino cómo han evolucionado las relaciones empresario-trabajadores y sus relaciones de poder (Rigby y Sanchís, 2006). Aunque estos autores también señalan que dentro de una empresa pueden tener mayor o menor peso tanto las cualificaciones como las competencias en función del tipo de empresa de que se trate, del producto que desarrolle o del puesto ocupado por el empleado.

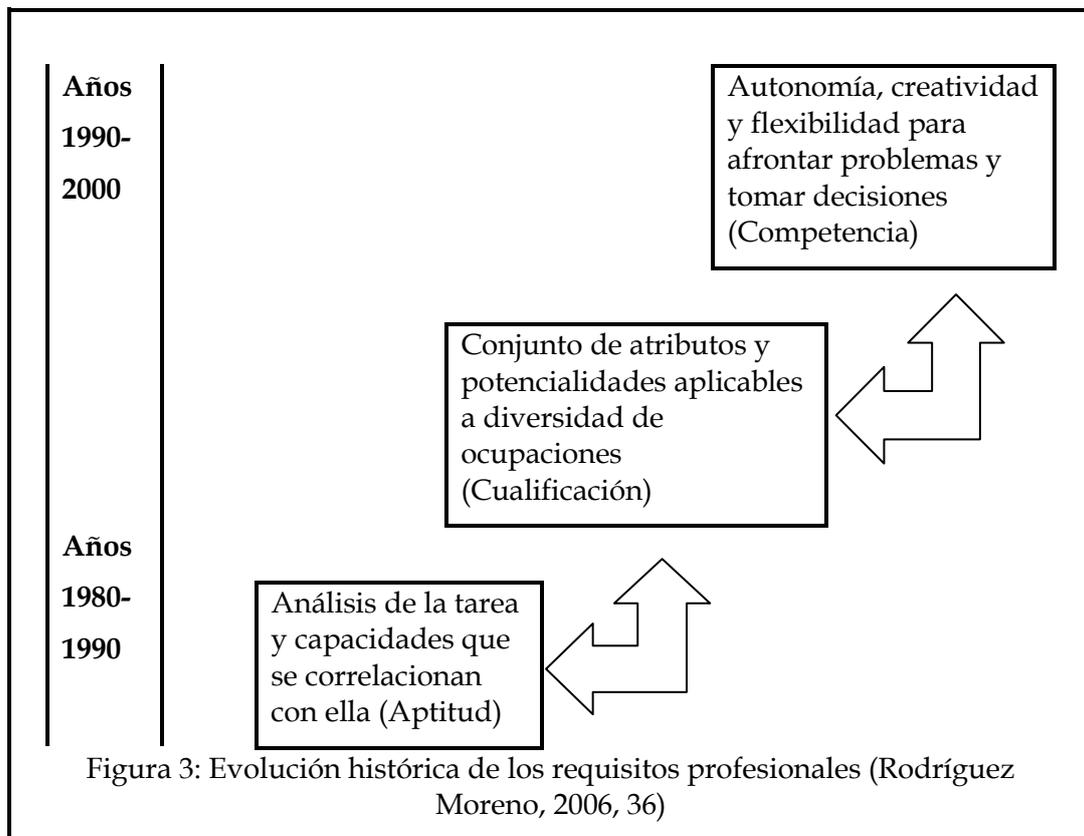
Para Marsden (1994) las competencias están concebidas para, en virtud de su normalización y certificación, ser transferibles, y se encontrarían entre los dos extremos que conforman las destrezas de tipo profesional, que incluyen conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la escuela o en el trabajo y las destrezas específicas desarrolladas en cada empresa que solo incluirían conocimientos prácticos útiles en trabajos muy concretos. El alcance de las competencias sería más limitado que el de las destrezas de tipo profesional, pero mayor que el de las específicas. Expresar y tipificar una competencia laboral como un listado exhaustivo de tareas no tendría tanto sentido como hacerlo a partir de funciones a desarrollar, lo que no implica olvidarse de las tareas, sino que habría que ir buscando una síntesis de las mismas entrando en detalles solo cuando se trate de elementos clave en el proceso (Mertens, 1998).

La definición de competencia, desde la perspectiva laboral, tiene para Navío (2005) un doble referente: social e individual. El social vendría determinado por los requerimientos que surgen de la organización del trabajo, del propio contexto productivo, en tanto que el individual consideraría los “atributos personales que se manifiestan de forma combinada e integrada” (Navío, 2005, 217).

En la definición aportada por el IBSTPI (International Board of Standards for Training and Performance Instrucion, 2005, citado por Schmal y Ruiz-Tagle, 2008, 149) no parece apreciarse tanto el aspecto de combinación de diferentes elementos simultáneamente, pues la define como “conocimiento, habilidad o actitud que habilita a una persona para desempeñar efectivamente las actividades asociadas a una ocupación o función de acuerdo a los estándares esperados en el empleo”.

Ese fluir que se ha producido desde las capacidades, pasando por las cualificaciones hasta llegar a las competencias ha contribuido a mejorar los procesos de selección de personal, pero también ha supuesto una mayor exigencia para los métodos de formación tanto dentro como fuera de la empresa, ilustrando

Rodríguez Moreno (2006, 36) esta evolución histórica de los requisitos profesionales con la figura 3:



Cada vez es más habitual que en materia de selección de personal, de evaluación, de gestión de la carrera o de orientación profesional se indique que no importa tanto poseer un diploma, o incluso experiencia, como tener la personalidad, el comportamiento adecuado o las competencias sociales (Bellier, 1999). Para Pacheco, Vilanova, Arias, Garrote y Leiva (2006) la competencia supone mucho más que desarrollar una habilidad, ya que implica la capacidad de ajustarse y adaptarse a la diversidad de situaciones que la vida profesional impone, y Aneas señala que fundamentalmente las "competencias son las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto de trabajo que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político y económico concreto, etc.)" (Aneas, 2003, 3), lo que pone de manifiesto la importancia del binomio competencia-contexto.

En las empresas, las competencias poseídas por sus trabajadores (recursos humanos) son clave para su consolidación, proyección e incluso supervivencia (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008, 2009). Para que sea posible el desarrollo de las competencias es necesario que se produzca una colaboración trabajador-organización, ya que el individuo realiza sus aportaciones al proceso, pero la empresa puede facilitarle el desarrollo de las mismas ofreciéndole, por ejemplo, espacios de reflexión y el tiempo para llevarlas a cabo, oportunidades para cumplir

con el grado de responsabilidad otorgado, etc. (Tejada y Ruiz, 2013). La actuación profesional realizada de forma eficiente, responsable, ética y autónoma solo es posible si la competencia profesional ha sido construida y desarrollada de forma continua a lo largo del proceso de formación y el posterior desempeño profesional del sujeto, lo que convierte el desarrollo profesional en un proceso de formación permanente (González Maura, 2006).

Vargas Zúñiga (2000) resalta que en el actual contexto de organización empresarial las competencias no son únicamente individuales, sino que también hay que hablar de competencia colectiva, aspecto que cada vez adquiere más relevancia, de tal manera que “la competencia como acción colectiva es definida como un proceso generado de un producto: el desempeño” (Vargas Zúñiga, 2000, 16).

Como consecuencia del desempeño en una actividad laboral, “la competencia profesional solo cabe explicarla desde el desempeño de las tareas. Esto es, una competencia es un estilo de trabajo o un estilo de desempeño que da buenos resultados y, en este sentido, desempeño competente y competencia son conceptos sinónimos. La competencia de una persona se manifiesta por medio de unas conductas específicas, exitosas para una organización determinada, cuya naturaleza es idiosincrásica y que son producto de la combinación de los recursos del individuo y del entorno para la realización de una tarea” (Basoredo, 2011, 465).

Para González Maura (2006) la competencia profesional posee una estructura que contiene tanto componentes motivacionales como intelectuales, de ahí que se trate de una configuración psicológica compleja en la que sus componentes regulan la actuación profesional de la persona con diferentes niveles de desarrollo funcional. “Un profesional es competente no solo porque posee conocimientos y habilidades que le permiten resolver eficientemente los problemas profesionales sino también, porque manifiesta una motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales, y dispone de recursos psicológicos que le permiten funcionar con flexibilidad, reflexión personalizada, iniciativa, perseverancia, autonomía, perspectiva futura en su actuación profesional de manera tal, que posibilitan un desempeño profesional eficiente, ético y responsable” (González Maura, 2006, 179). Para esta autora es en la actuación donde se manifiesta la competencia profesional, ya que la misma es regulada de forma integrada, buscando solución a los problemas profesionales, por los conocimientos, hábitos, valores, sentimientos y por la motivación. “En la estructura de la competencia profesional participan, por tanto, formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, autovaloración); afectivas (emociones, sentimientos), que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto, en la que participan recursos psicológicos tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada; y la posición activa, que asume el sujeto en la actuación profesional” (González Maura, 2006, 179), manifestándose la actuación del profesional en un plano interno, relacionado con la propia reflexión y vivencia, y otro externo unido a la conducta. Dada la posibilidad de existir diferentes niveles de desarrollo de la

competencia, considera que un profesional es competente, es decir, que su actuación es eficiente, ética y creativa, cuando no solo se hace evidente que posee una serie de conocimientos y habilidades, sino que se produce un proceso reflexivo que pone en juego también sus motivaciones, habilidades, valores, ética, flexibilidad, dedicación, perseverancia para resolver problemas profesionales de forma adecuada.

En la misma línea, del Pozo (2013, 17) considera que el desarrollo de competencias profesionales debe basarse en la acción y debe relacionarse con situaciones reales de trabajo con el fin de que el desarrollo de la competencia sea significativo. Considera que las competencias básicas, transversales y específicas forman un trinomio indivisible, “de forma que para el desarrollo eficaz de una actividad profesional deben movilizarse de forma integrada competencias de cada uno de los tres grupos”; solo sería posible ser un profesional competente si se dispone de un amplio repertorio de competencias de los tres tipos. La Competencia de Acción Profesional implica no solo saber actuar, debido a la formación, el entrenamiento o la experiencia, sino también querer actuar, impulsado por contar con un contexto que estimule a ello cuando se posee una buena autoestima, y poder actuar cuando se cuenta con una organización laboral que lo permite, se cuenta con los recursos necesarios y con las atribuciones que legitiman la acción (Echeverría, 2010a).

La competencia no reside en el acto mismo, sino en cómo actuar teniendo presente las consecuencias de hacerlo. Tener en cuenta la forma de actuar hace posible introducir el matiz de decisión, ausente cuando hablamos de listados de competencias. Saber actuar va más allá de saber hacer, ya que intervienen la iniciativa, las decisiones y las emociones, siendo la gestión de estas últimas muy importantes en el profesional competente, no solo controlarlas o inhibirlas, sino saber utilizarlas (Le Boterf, 2011).

Para Guerrero Serón, (1999) las características comunes que tenían las diferentes definiciones de competencias profesionales que analizaba señalaban como rasgos resaltables: conocimiento práctico y autonomía individual.

Al igual que con el término competencia, no existe un concepto único para definir la competencia laboral, por lo que Vargas Zúñiga (2000, 21) identifica las siguientes características comunes a las diferentes definiciones:

- “Está orientada al desempeño en el trabajo.
- Bajo situaciones laborales definidas.
- Usualmente contrastables contra un patrón o norma de desempeño esperado.
- Incluye un grueso acervo de capacidades personales; y
- La capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse”.

La delimitación de las competencias profesionales, junto con la de los ámbitos de actuación y las funciones, es lo que nos acerca al perfil profesional, que es la “descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional” (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011, 76). Además, la “utilidad de la competencia profesional está en la capacidad que tiene para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios” (Navío, 2005, 217).

Por su parte, siguiendo el modelo de selección estratégica, las competencias que se demandarán a los empleados de forma habitual serán: “la capacidad de aprendizaje, la innovación y la creatividad, la capacidad de trabajar en equipo, su capacidad de adaptación y flexibilidad, automotivación, orientación de su trabajo al servicio del usuario actual y potencial de la organización, orientación hacia la calidad, destrezas para el trabajo en equipos virtuales, destrezas para el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, conciencia, estabilidad emocional, habilidades de comunicación e idiomas” (Salgado, 2010, 11).

Tipos de competencias

En este contexto en el que conviven multitud de definiciones y perspectivas desde las que abordar sus características, no es extraño encontrar la agrupación de las competencias en diferentes tipologías tanto desde el ámbito educativo como desde el laboral. Fernández, Galarreta y Martínez (2007) proponen un modelo que parte de un esquema de tres grandes áreas:

- Competencias Técnico-profesionales. Se refieren a los contenidos ligados a una especialidad profesional, específicos de una profesión concreta.
- Sociolaborales: Tienen que ver con las relaciones sociales (competencias sociales e interpersonales) y con la forma de enfrentarse a las tareas (competencias metodológicas). Estas competencias no son específicas de una profesión concreta, sino que son necesarias en diversas profesiones.
- Personales: No están referidas exactamente al desempeño laboral, aunque pueden influir en el mismo, son más aspectos personales que influyen en el proceso de incorporación social.

Bunk (1994, 10-11) parte de los grupos de cualificaciones profesionales en que se estructura el conjunto de requisitos personales, estos son: cualificaciones técnicas, metodológicas, social-personales y participativas. Para este autor, quien disponga de estas cualificaciones también contará con las correspondientes competencias:

Posee competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Posee competencia metodológica aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a

las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

Posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

Bunk (1994) considera estas competencias tratadas aisladamente como parciales, siendo la unión de las cuatro la que conforma la indivisible competencia de acción. En la tabla 7 pueden observarse los contenidos de las competencias:

Tabla 7. Contenidos de las competencias (Bunk, 1994, 12)

Competencia técnica -Continuidad- Conocimientos, destrezas, aptitudes	Competencia metodológica -Flexibilidad- Procedimientos	Competencia social -Sociabilidad- Formas de comportamiento	Competencia participativa -Participación- Formas de organización
Transciende los límites de la profesión	Procedimiento de trabajo variable	Individuales Disposición al trabajo	Capacidad de coordinación Capacidad de organización
Relacionada con la profesión	Solución adaptada a la situación	Capacidad de adaptación	Capacidad de relación
Profundiza la profesión	Resolución de problemas	Capacidad de intervención	Capacidad de convicción
Amplía la profesión	Pensamiento, trabajo, planificación, reutilización y control autónomos	Interpersonales	Capacidad de decisión
Relacionada con la empresa	Capacidad de adaptación	Disposición a la cooperación Honradez Rectitud Altruismo Espíritu de equipo	Capacidad de responsabilidad Capacidad de dirección
Competencia de acción			

Competencias técnicas y competencias generales son las que propone De Ansorena (1996, citado en Agut y Grau, 2001), siendo las técnicas las que hacen referencia a habilidades específicas ligadas a un contexto o puesto concreto y las generales las que se refieren a las que no están unidas a una acción concreta, sino al comportamiento general del sujeto. Agut y Grau (2001, 22) concluyen que las competencias incluyen, por tanto, “conocimientos, habilidades y otras características individuales y además implican poder desempeñar con éxito tareas específicas propias del puesto de trabajo. Esto hace referencia a las denominadas competencias específicas (...). Por otro lado, ser competente también consiste en saber desenvolverse en situaciones menos programadas en un entorno complejo e inestable. Esto hace referencia a las denominadas competencias generales o universales”.

Las cuatro categorías de competencias que identifica Kellermann (2003), relacionadas con los estudios universitarios, son:

- 1) *Habilidades intelectuales-académicas*. Pertenecen al dominio cognoscitivo. Consideradas básicas, son requeridas para el estudio y el trabajo y pueden desarrollarse desde los dos ámbitos. Más que formar parte de un plan de estudios, están presente en la parte oculta de los mismos.
- 2) *Conocimiento científico-experto*. También corresponden al dominio cognoscitivo. Conforman el eje fundamental y central de los planes de estudio universitarios.
- 3) *Habilidades profesionales-operativas*. Referidas a habilidades psicomotrices o al dominio y posibilidades físicas de una persona. Son las exigidas para responder a las demandas físicas y operativas de una profesión. Los ejercicios y prácticas de los planes de estudios contribuyen a su adquisición.
- 4) *Competencias sociales y emocionales*. Relacionadas con las capacidades interactivas-sociales, no suelen incluirse en los planes de estudios, ya que su enseñanza es difícil por ser necesarias situaciones sociales adecuadas para su desarrollo. El autor resalta el hecho de que competencia siempre tiene una interpretación positiva y significativa.

Bisquerra (2003), a modo de resumen, y tras analizar diferentes autores como Echeverría (2002), Le Boterf (2001), Lévy-Leboyer (1997) o Mazariegos et al. (1998), expone que en las competencias de acción profesional se pueden identificar técnicas, que hacen referencia al saber, metodológicas, relacionadas con el saber hacer y otras que según los autores han recibido diferentes denominaciones como “competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.” (Bisquerra, 2003, 22). Sin embargo, para Capuano (2004) existen dos grupos de

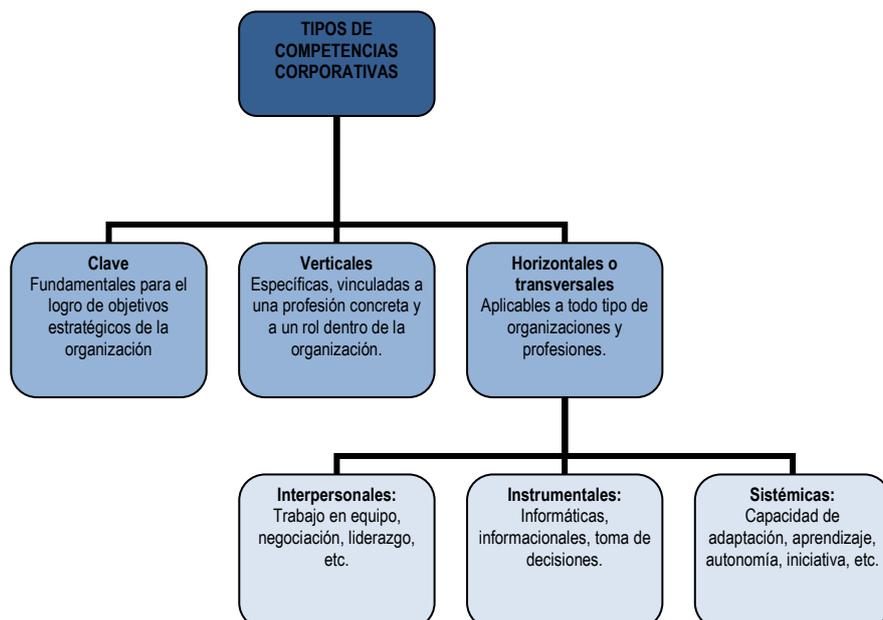
competencias: visibles (destrezas y conocimientos), y no visibles (concepto de uno mismo y rasgos de la personalidad).

Para Guerrero Serón (1999) las competencias profesionales presentan la siguiente tipología:

- A. Básicas. Imprescindibles para incorporarse al mundo del trabajo, son comunes a todas las ocupaciones. Son facilitadas en la etapa de formación básica por el sistema educativo. Implicarían las competencias relacionadas con las siguientes áreas: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencia y tecnología, cultura y sociedad, y subjetivas.
- B. Técnico-profesionales. Son adquiridas en el nivel de formación que corresponda, ya que son las específicas de una profesión. Incluyen las técnicas, las metodológicas o procedimentales, las sociales y las participativas y organizacionales.
- C. Transversales. Son comunes a distintas ocupaciones atendiendo al nivel de realización profesional.
- D. Claves. Son esenciales para poder formar parte de la organización laboral de forma activa y efectiva. Se caracterizan por ser genéricas, esenciales, marcar las diferencias y tener un contenido diferente en función del rendimiento esperado.

Arias, Portilla y Florez (2007, 380) hablan de competencias generales, específicas y laborales, siendo estas últimas las que posibilitan “el logro de los objetivos de la organización o negocio”. En un intento de clasificar las competencias que definirán los puestos de trabajo dentro de una organización (competencias corporativas), Ortoll (2004, 341) identifica tres grupos, que hemos representado en la figura 4:

Figura 4. Competencias corporativas (Ortoll, 2004, 341)



En la tabla 8 se muestra otra propuesta de clasificación de las competencias teniendo en cuenta los ejes de amplitud/alcance/nivel de abstracción y participantes realizada con las aportaciones de diferentes autores:

Tabla 8. Clasificación de las competencias (Fernández Salinero, 2006)

ORDENACIÓN DE LAS COMPETENCIAS QUE ORIENTAN PERFILES PROFESIONALES	
Fernández-Salinero, 2006	
POR RAZÓN DE SU AMPLITUD	POR RAZÓN DE LOS PARTICIPANTES
<p><i>Competencias clave o básicas.</i> Fundamentales para desenvolverse eficazmente en diferentes contextos laborales y sociales. Asociadas a conocimientos fundamentales, permiten la resolución de problemas de la vida cotidiana, aunque abren la puerta al mundo laboral (se podrían identificar tres tipos: cognitivas, argumentativas y propositivas).</p> <p><i>Competencias genéricas o transversales.</i> Comunes a diferentes ocupaciones o profesiones permiten un desempeño adecuado y la adaptación en contextos laborales cambiantes. Se consiguen a través de procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje e integran aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y valores.</p> <p><i>Competencias técnicas o específicas.</i> Tienen un alto grado de especialización y se adquieren en procesos de formación específicos, ya que son las propias de una ocupación o profesión determinada y su transferencia a otros contextos no es tan fácil (se clasifican en fundamentales, obligatorias, optativas y adicionales).</p>	<p><i>Competencias individuales o personales.</i> Incluyen las enumeradas en el eje amplitud pero haciendo referencia a diferentes condiciones y con peculiaridades dependiendo de la persona que las adquiera y ejecute.</p> <p><i>Competencias colectivas u organizativas.</i> La competencia colectiva aparece como resultado de la cooperación y la sinergia que se produce entre las individuales.</p>

García-San Pedro (2009) proporciona una clasificación muy similar a la realizada por Fernández-Salinero en función de la amplitud, aunque habla de alcance y/o nivel de abstracción y añade un tipo más, las meta-competencias, meta-qualities o meta-skills, que son competencias generales de alto nivel que favorecen la adquisición de otras competencias y su desarrollo, son de carácter más abstracto y requieren un mayor nivel de madurez para ser adquiridas. Además a las competencias básicas también las denomina instrumentales; a las genéricas o transversales intermedias, generativas o generales; y a las específicas, técnicas especializadas. Rodríguez Esteban (2007) contempla las competencias básicas o clave y para él incluyen a las genéricas o transversales, a las personales y a las sociales o interpersonales, analizando posteriormente las descritas en el proyecto Tuning.

En el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2005) las competencias clave tienen un valor particular, ya que son necesarias para todos y son útiles en muchas áreas. Por ello, para determinar si una competencia es clave debe cumplir tres condiciones:

- 1) tener beneficios mensurables, tanto para fines económicos como sociales e individuales,
- 2) ser aplicables a diferentes áreas de la vida, es decir, traer beneficios en diferentes contextos como el mercado laboral, las relaciones privadas, la participación política,
- 3) deberían ser importantes para todos los individuos, por lo que reducen la importancia otorgada a las de uso específico para un oficio, ocupación o forma de vida.

Establece para ello un sistema de clasificación de estas competencias en tres categorías: usar herramientas de manera interactiva, interactuar con grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Se enfatizan, por tanto, las competencias transversales a las que cada uno debería aspirar a desarrollar y mantener, que son las que se consideran clave.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea definen las competencias “como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”, siendo las competencias clave “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, estableciendo como competencias clave: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y expresión culturales (Parlamento Europeo, 2006, 13).

Rey (1996, 16) analiza la complejidad de las competencias transversales, de las que inicialmente indica “que se trata de saber hacer o de los talentos que podríamos descubrir o intentar construir con los alumnos y que serían comunes a muchas disciplinas o, al menos, que no serían específicas de una en concreto”, para después resaltar lo que esta definición, aparentemente sencilla implica, ya que a la vez posibilita que formen parte del sujeto, que se produzcan por una maduración psicológica o enseñadas en distintas disciplinas. Al hablar de saber hacer o de talentos también se está abordando una doble naturaleza de la competencia como efecto externo o como organización interna del individuo. Este autor resalta que una competencia, para ser digna de ese nombre, debe poder ponerse en práctica en otras situaciones diferentes a aquellas en las que fue aprendida. En este sentido, toda competencia real es transversal por su utilidad en una serie de situaciones (desde el punto de vista de la psicología cognitiva, la transferencia de competencias de una a actividad a otra de la misma disciplina no necesariamente es menos problemática que la de una disciplina a otra). Tras realizar un análisis del origen de la palabra competencia, con su original sentido jurídico, y de los usos que se realiza de la misma, habitualmente como la delimitación de los trabajos que la misma permite realizar bien, se podría concluir que toda competencia es por esencia limitada y unida a un objeto o dominio, lo que parece excluir la transversalidad, ¿no sería, por tanto, contradictoria la noción de competencia transversal?

Partiendo del trabajo realizado por Gómez Gras, Galiana, García, Carrasquilla y Romero (2006) varios autores llegan a elaborar la siguiente definición de competencias transversales: “son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización” (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012, 380; Solanes, Núñez y Rodríguez, 2012, 514).

Encontramos más aportaciones en cuanto a los tipos de competencias, como la que establece que en el ámbito del trabajo las competencias pueden ser *laborales*, propias de obreros cualificados desarrolladas en estudios técnicos de formación profesional aplicables a actividades específicas y *profesionales*, pertenecen a profesionales con estudios de educación superior y son flexibles, amplias y capacitan para resolver imprevistos y problemas complejos (Tobón, 2004 citado en Fernández-Salineró, 2006).

De Ansorena (2007) habla de competencias conductuales técnicas como aquellas habilidades específicas ligadas al desempeño de un puesto concreto, y de competencias genéricas, no específicas de ningún trabajo determinado. Las competencias genéricas las clasifica como se muestra en la figura 5:

La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa.

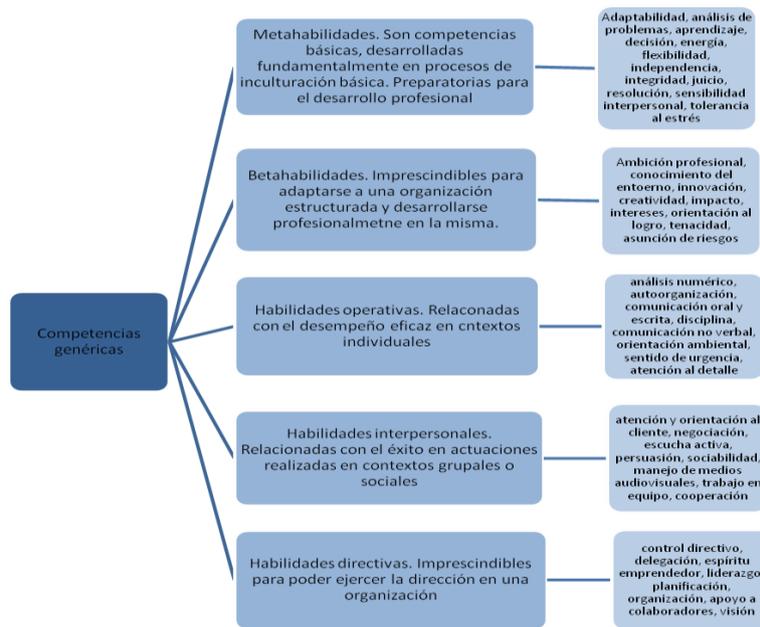


Figura 5. Competencias genéricas (De Ansorena, 2007)

Escudero aporta una propuesta de mapa explicativo de los diferentes tipos de competencias y sus relaciones que extrae de un trabajo anterior realizado con otros autores (Escudero et al. 2007, 13 en Escudero, 2008,10 y 2009, 73) como se muestra en la figura 6.

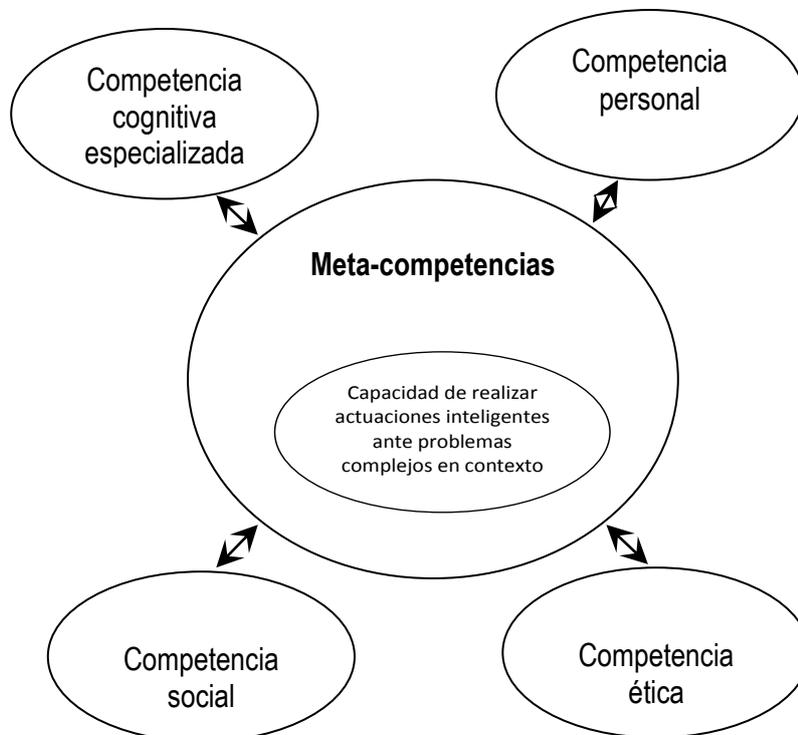


Figura 6. Mapa explicativo de los diferentes tipos de competencias (Escudero, 2009,73)

El proyecto Tuning elaboró un listado de competencias y destrezas genéricas, entendidas como aquellas que son compartidas por distintas titulaciones y consideradas importantes por diferentes grupos sociales, como instituciones de educación superior y compañías privadas, que fueron posteriormente clasificadas en tres grupos que resumimos en la tabla 9:

Tabla 9. Competencias Genéricas del Proyecto Tuning

(González y Wagenaar, 2003, 81-84)

TIPO DE COMPETENCIA	COMPETENCIA
<p>Competencias instrumentales. Tienen una función instrumental e incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidades cognoscitivas, supondrían la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. ○ Capacidades metodológicas, útiles para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. ○ Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información. ○ Destrezas lingüísticas como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad para organizar y planificar. • Conocimientos generales básicos. • Conocimientos básicos de la profesión. • Comunicación oral y escrita en la propia lengua. • Conocimiento de una segunda lengua. • Habilidades básicas de manejo del ordenador. • Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). • Resolución de problemas. • Toma de decisiones.
<p>Competencias interpersonales. Capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos facilitan los procesos de interacción social y cooperación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de crítica y autocrítica. • Trabajo en equipo. • Habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. • Habilidad para trabajar en un contexto internacional. • Compromiso ético.

Tabla 9. Competencias Genéricas del Proyecto Tuning
(González y Wagenaar, 2003, 81-84)

TIPO DE COMPETENCIA	COMPETENCIA
<p><i>Competencias sistémicas o integradoras.</i> Conciernen a los sistemas como totalidad. Implican una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que posibilita que la persona vea cómo se relacionan y agrupan las partes de un todo. Incluirían la habilidad de planificar los cambios para que se puedan realizar mejoras en los sistemas y diseñar otros nuevos. Estas competencias requieren haber adquirido previamente instrumentales e interpersonales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. • Habilidades de investigación. • Capacidad de aprender. • Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. • Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). • Liderazgo. • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. • Habilidad para trabajar de forma autónoma. • Diseño y gestión de proyectos. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Preocupación por la calidad. • Motivación de logro.

Cuanto más listados de competencias se consultan atendiendo a diferentes criterios de clasificación más evidente se hace que cada uno denomina de forma diferente a competencias que, si son definidas, pueden resultar muy similares. García, Terrón y Blanco (2010) ponen de manifiesto en su investigación que, precisamente por ser posible la utilización de diferentes denominaciones para una misma competencia, se hace necesario realizar un listado con las que se utilizarán en una titulación determinada, de acuerdo con el perfil profesional, para que tanto profesores como alumnos sepan a qué corresponde una denominación determinada.

En la investigación coordinada por González y Wagenaar para el proyecto Tuning, señalan cómo empleadores y graduados universitarios en toda Europa coinciden en señalar que las competencias que se deben desarrollar prioritariamente por su importancia son: “la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la habilidad para resolver problemas; la capacidad de aplicar el conocimiento; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la preocupación por la calidad; las destrezas para manejar la información y la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo” (González y Wagenaar, 2003, 40).

CAPÍTULO 2
LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Consideraciones iniciales

Si aceptamos que la competencia profesional surge en un contexto social y laboral cambiante, sería normal asumir que la misma evoluciona y que, por lo tanto, es necesaria su evaluación, ya que ser competente en un momento y contexto determinado no significa que se sea si los mismos cambian (Tejada Fernández y Navío Gámez, 2005).

Si ya es difícil que dos evaluadores coincidan al calificar cuestiones instrumentales (más o menos concretas) de una disciplina, la complejidad se eleva exponencialmente cuando se trata de evaluar competencias. Veamos algunas consideraciones relativas al ámbito universitario y al laboral.

Ramos, Beresaluce y Peiró (2016) entienden la evaluación de competencias, en el contexto universitario, como un proceso de reflexión y mejora dirigido a la formación y la autorrealización personal, que puede ser abordado tanto cualitativa como cuantitativamente y que permite valorar conjuntamente varios aspectos a la vez, lo que facilita identificar dificultades encontradas por los estudiantes, afrontando, analizando y resolviendo los problemas encontrados y reconduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando sea conveniente. “El enfoque de evaluación basada en competencias: enfatiza el desempeño, exige una mayor variedad de evidencia que la requerida por los enfoques tradicionales y busca métodos de evaluación directa” (McDonald, Boud, Francis y Gonzi, 2000, 55).

Se ha producido, en las universidades españolas, un aumento progresivo de actuaciones dirigidas a la evaluación de las competencias y los resultados de aprendizaje debido, en gran medida, a la necesidad de rentabilizar los esfuerzos formativos y los recursos para aumentar la competitividad institucional. En nuestro país, este interés educativo y público se hace patente, por ejemplo, en las convocatorias del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, que hasta 2011 mantuvo en sus líneas de investigación la definición y evaluación de aptitudes y competencias de los estudiantes universitarios en España o la evaluación de competencias de los estudiantes universitarios de los títulos de Grado de las Universidades españolas.

En su análisis de la evaluación en la formación universitaria Villardón Gallego (2006) indica que tradicionalmente ha cumplido una doble función, sumativa o de certificación de los aprendizajes logrados y formativa que favorece el logro de los aprendizajes. La evaluación de competencias en la universidad no escapa a esta doble vertiente, ya que son enfoques necesarios y complementarios de la evaluación. Para desempeñar la función sumativa, al no ser posible la observación directa de la competencia, será necesario recoger evidencias, suficientes en cantidad y calidad, que permitan inferir la competencia en base al desempeño. En relación a la función formativa, para el desarrollo de competencias, la autora resalta la necesidad de participación del estudiante en la aplicación y transferencia del

conocimiento e identifica, como elementos que contribuyen al desarrollo de competencias por favorecer y potenciar dicha participación, los siguientes:

- 1) Actividad. Debe evaluarse la movilización que realiza el estudiante de sus recursos (conocimientos, habilidades, actitudes) en contextos, lo más reales posibles, vinculados con el ejercicio de la profesión.
- 2) Mejora. La evaluación debe desarrollarse de forma continua para así favorecer el progreso y la toma de decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que redundará en la utilidad de la evaluación y su dimensión ética.
- 3) Información. Entendida esta en su vertiente más amplia, teniendo en cuenta quién es el emisor y el receptor y la finalidad de la misma. Así, se puede considerar la previa que ofrece el profesor sobre el sistema de evaluación, la que se da durante el proceso y la que se facilita al final del mismo para que el estudiante conozca el nivel de logro alcanzado.
- 4) Reflexión. Promover que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje permite que sean conscientes de sus estrategias y les entrena en su uso, ya que la reflexión sobre la propia práctica sirve de base al desarrollo profesional.
- 5) Autoevaluación. Se trata de un objetivo de aprendizaje, ya que los estudiantes deben ser capaces de evaluar su propia práctica para ser profesionales competentes capaces de mejorar. Permite desarrollar la capacidad crítica, la autonomía, motiva para el aprendizaje y proporciona estrategias de desarrollo profesional y personal.
- 6) Colaboración. La participación de los compañeros en el proceso de evaluación favorece el desarrollo del pensamiento crítico, siempre que se realice con fines formativos y el profesor se asegure de enseñar a realizar las valoraciones atendiendo a criterios y evidencias.

Según García Jiménez (2015, 7),

las tareas de evaluación en la Educación Superior tendrían que ser tareas auténticas, es decir, deberían acercar a los estudiantes al mundo profesional y a las competencias que en ese mundo necesita poner en juego, generando un impacto en el aprendizaje del estudiante (“validez consecuencial”), de modo que cuanto más auténtica es una tarea y más auténtico el contexto al que se refiere más probable es que los estudiantes se centren en lo que es significativo, que relacionen nuevos conocimientos con conocimientos previos, relacionen conocimientos de diferentes cursos, relacionen ideas teóricas con experiencias de la vida diaria, etc.

La evaluación de competencias en el marco de las organizaciones laborales “puede entenderse como un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan estas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda

formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo” (Gil Flores, 2007, 87), pudiendo realizarse esta evaluación tanto durante el proceso de selección como a lo largo de toda su permanencia en la organización. “El perfil de competencia vincula las competencias y su nivel de ejecución a un rol determinado, por lo tanto permite entender y definir los resultados que se esperan de ese rol” (Ortoll, 2004, 341); para esta autora el perfil de competencia permitiría establecer las diferencias entre el grado de ejecución real de una competencia y el que se considera adecuado, además de ser de utilidad en los procesos de selección de personal.

En relación a la evaluación de competencias “no podemos limitarnos a los tests clásicos, y es necesario definir situaciones muestra en que la observación de los comportamientos permita apreciar las competencias adquiridas. En otras palabras, tendremos que distinguir los métodos de evaluación que interpretan «signos», y que sirven para evaluar las aptitudes y los rasgos de personalidad que caracterizan al individuo, de aquellos que constituyen «muestras», y que permiten observar al individuo en situaciones características de su actividad profesional” (Lévy-Leboyer, 2003, 66).

La mayoría de los autores consultados coinciden en señalar lo difícil de la tarea de evaluar competencias, ya sea en el ámbito educativo o en el laboral. Para Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) la dificultad reside no solo en el propio proceso de evaluación o la cantidad de instrumentos, dispositivos, estrategias o finalidades que es posible considerar, sino en el mismo objeto de evaluación, que son las competencias profesionales. “Se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser y el estar” (Alsina, 2011). De la Orden (2011) identifica las competencias como un objeto de evaluación de gran complejidad tanto objetiva como subjetiva, dado la polisemia del término y la dificultad de realizar una definición precisa y la inexperiencia que muchas veces tienen los docentes en relación al enfoque de Educación Basado en Competencias. Para Monereo y Pozo (2007, 13) “evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos”, ya que para estos autores ser competente, va más allá de mostrar habilidad en la ejecución de determinadas actividades o tareas tal como se ha aprendido (ya sea en la escuela o no), es ser capaz de enfrentarse a nuevos retos y tareas que superen lo aprendido, aunque partiendo de las habilidades adquiridas.

Se hace patente que es de vital importancia, como indica Le Boterf (2008), conceptualizar las competencias, ya que no es posible evaluarlas como tales. Lo evaluable es lo que denominamos como competencia, pues los conceptos no son neutros, como tampoco la instrumentalización y las condiciones de evaluación.

Esa “combinación de comprensión global, sentido común, conocimiento de los demás que permite a la persona adecuar cada parte del proceso en integrarlo en un todo de manera global” (Armengol et al., 2011, 77) que es la competencia, es lo que hace que su evaluación de forma completa solo se haga posible si la misma se pone en práctica, ya que la competencia “sólo adquiere valor si se demuestra en la

acción” (Arnau y Montané, 2010, 1294), acción que no solo permite que se demuestre poseer la competencia, sino que también ayuda a perfeccionarla de cara a ejecuciones posteriores.

Tejada Fernández (2006) señala que, a poco que se caracterice la evaluación de competencias, se observará que se trata de una evaluación formativa, ya que se concibe como un proceso, se encuentra ligada a la práctica laboral, centrada fundamentalmente en los resultados (desempeño), basada en la recogida de evidencias sobre una norma ya acordada (se conocen a priori los resultados que se deben alcanzar), contrastadas estas evidencias con la actividad de las personas y no con la de sus iguales, con dictamen de competente/no competente, acordada entre los que evalúan y los evaluados y basadas en guías que eviten usar distintos criterios cuando se utilizan varios evaluadores.

Cuando nos referimos a la acreditación de competencias, “el equipo evaluador actúa como agente que provee homogeneidad y coherencia al proceso de evaluación, promoviendo el consenso en los principios de intervención, en los criterios de evaluación y en la realización de un registro amplio de evidencias” (Martín y Miranda, 2009, 176)

Para Echeverría (2004, 288) “la identificación de las competencias de una persona permite no solo orientar la formación que más le convenga y en las mejores condiciones, al estar fundamentada en las competencias adquiridas con anterioridad, sino también facilitar la explotación y reconocimiento de las mismas en el mercado de trabajo”. Además, la evaluación de la competencia laboral que es requerida para un puesto concreto, con lo que implica de valoración de los conocimientos, habilidades y valores que la integra, debe desarrollarse en situaciones, lo más reales posibles, de desempeño laboral (Gil Flores, 2007).

Según Le Boterf (2001) se pueden contemplar tres enfoques-criterios de los que partir a la hora de evaluar las competencias y que para el autor resultan complementarios: evaluación de los resultados, análisis de las prácticas profesionales y recursos. Partiendo de la observación de los resultados se inferiría si una persona es o no competente, siempre que sea posible relacionar la eficacia individual con los resultados, sin olvidar la influencia que puede tener la confluencia de competencias individuales (competencia colectiva) y la intervención que pueden tener factores como la organización, la tecnología, la información, etc., ya que la competencia no actúa sola. Con el segundo enfoque se considerará que una persona es competente si sabe aplicar los criterios necesarios para desarrollar la actividad profesional, lo que supone definir y dar a conocer las diferentes formas de desarrollar una actividad profesional, en este caso la evaluación se realizaría a partir de la observación de situaciones que se consideren críticas, es decir que sean importantes y significativas, analizando cómo la persona interpreta esos criterios de realización, esas diferentes formas de la actividad. El tercer criterio o enfoque, los recursos que posee una persona, son de utilidad también para poder valorar los recursos con los que cuenta una empresa u organización, si bien este enfoque es

limitado, ya que poseer los recursos no implica que se pondrán en juego y combinarán correctamente para actuar de forma competente. Los recursos que posee una persona, como son los conocimientos, capacidades, aptitudes..., pueden evaluarse tanto directamente, a través de pruebas o test, o indirectamente por las prácticas profesionales, ya que una buena práctica implica poseer y utilizar bien los recursos de que se dispone. El autor considera que el uso de estos tres enfoques implica una coevaluación en la que intervienen múltiples actores (el sujeto, su responsable, recursos humanos de la empresa, clientes, compañeros, expertos en evaluación de competencias).

Estrategias para la evaluación

En la evaluación de competencias es de gran importancia decidir qué tipo de desempeños serán los adecuados para poder tener evidencias suficientes y de calidad para poder valorar la competencia de un sujeto, ya que la competencia no es observable de forma directa, sino que a través del desempeño se hace posible su inferencia, y en ningún caso podrían realizarse juicios absolutos (McDonald et al., 2000). Para estos autores se puede seguir una estrategia que favorezca que los juicios sobre la competencia sean razonables:

- Hacer la selección adecuada de métodos de evaluación que posibilite una evaluación integrada de la competencia. Dada la variedad de elementos que conforman una competencia (conocimiento, resolución de problemas, actitudes...), los métodos integrados serían los que posibilitan evaluar una serie de estos elementos. La observación en el aula permite evaluar en un mismo momento diferentes aspectos, pero no puede ser el único método utilizado, ya que habrá momentos en los que el conocimiento, por ejemplo, sea preciso evaluarlo sin unirlo al desempeño.
- Elegir los métodos que sean más relevantes y evalúen de forma más directa aquello que estamos evaluando. Esto es necesario para asegurarnos de que la inversión de fuerza de los alumnos en el proceso de aprendizaje está bien dirigida y para garantizar que los criterios de evaluación están claros para los alumnos.
- Utilizar gran cantidad de evidencias para inferir si se posee o no una competencia. Para ello será conveniente utilizar una mezcla de métodos que aporten evidencias con los que poder deducir el logro.

Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016, 28) establecen una estrategia para la evaluación de competencias fundamentada en cinco puntos:

1. *Establecimiento de las competencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes.*
2. *Identificación de situaciones de aprendizaje (profesionales) relevantes y de su estructura para la evaluación de la competencia profesional.*
3. *Extracción de los criterios de mérito.*

4. *Obtención de las evidencias suficientes de competencias.*
5. *Fijación de los niveles de logro de las competencias: elaboración de escalas de competencia.*

En el modelo de formación por competencias, Fernández March (2010, 21) señala que la complejidad se encuentra en el centro del mismo, ya que “ser competente significa gestionar lo complejo, porque la vida, los grupos de individuos o el entorno son en sí mismos complejos”. Es por eso que la autora establece una serie de condiciones que debe tener la actividad de aprendizaje-evaluación para poder ser considerada compleja: en la evaluación es necesario definir bien los criterios para observar diferentes situaciones y dimensiones, para favorecer la transferencia de los aprendizajes es necesario utilizar más de una situación en el proceso de aprendizaje-evaluación (“familia de situaciones”), la actividad utilizada debe ser auténtica, lo más cercana a la realidad posible, debe implicar la movilización de diferentes recursos, tanto internos como externos, debe suponer el uso riguroso del juicio del estudiante que le lleve a discernir la actuación correcta, tienen que estar definidas las estrategias de seguimiento que se van a utilizar para conocer qué progresión ha seguido el estudiante, así como tener prevista la regulación de la misma, es decir, tener establecidos los indicadores de desarrollo y niveles de dominio, y, por último, en el proceso de evaluación tienen que participar diferentes agentes (profesor, estudiantes, otros evaluadores), lo que permitiría establecer la concordancia de los diferentes juicios. Esto implicaría diseñar o seleccionar un número suficiente de situaciones con una dificultad equivalente, para que el estudiante pudiese ejercitarse y el proceso de aprendizaje observarse adecuadamente, y hacer que la complejidad vaya aumentando progresivamente para que tengan que hacer uso cada vez de más recursos, que tengan que movilizarlos y combinarlos. Las actividades de evaluación que más directamente se relacionan con la práctica profesional, teniendo en cuenta su proximidad al contexto real de transferencia de lo aprendido, son: “trabajo en equipo, trabajo autónomo, gestión de la información, comunicación oral o escrita, casos, problemas, proyectos simulaciones, prácticas reales y complejas, etc.” (Fernández March, 2010, 23).

A la hora de realizar la evaluación de competencias, especialmente cuando existe un propósito laboral, es necesario tener en cuenta cinco aspectos según Vargas Hernández (2001): las variables a incluir en la evaluación (cuántas y cuáles), cómo se define la variable tanto conceptualmente como operacionalmente, cómo crear las condiciones necesarias para que puedan manifestarse las conductas que se asocian a la variable, qué significado se va a otorgar a dichas manifestaciones y qué decisión tomar en base a los resultados obtenidos.

Como fases del proceso de planificación y diseño de la evaluación, siguiendo el modelo planteado por Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011, como se cita en García-Bellido et al., 2012), se pueden señalar:

1. *Determinar y especificar el Dominio Competencial de aquellos procesos necesarios en el desarrollo de la competencia a evaluar.*
2. *Definir criterios de evaluación.*
3. *Especificación previa de un estándar de ejecución.*
4. *Sistematizar el proceso de recolección de evidencias.*
5. *Determinar el sistema de evaluación, instrumentos, recursos y técnicas de recogida de información: indicadores.*
6. *Definición de un sistema de comparación de evidencias con el estándar.*
7. *Determinar el proceso de formación de la decisión. Con el objetivo de establecer las puntuaciones de corte que delimitarán los diferentes niveles de competencia.*
8. *Concretar los procesos de información a audiencias, definiendo cómo se va a realizar el informe de resultados.*
9. *Diseño de mecanismos o criterios de calidad del propio sistema de evaluación.*

En el contexto laboral, Bellier (1999) señala que para validar una competencia es necesario centrarse en:

1. Elegir las situaciones que caracterizan los requisitos del trabajo de forma más adecuada, es decir las que son claves o críticas.
2. Tener en cuenta la forma en que se proponen dichas situaciones: si se trata de una situación real y habitual, si es un balance de un periodo de experiencias más o menos largo, si se está realizando en una situación de reconstrucción lo más próxima posible a la realidad, si es una simulación más o menos próxima al contexto.
3. El análisis de las interacciones en las que tienen lugar los comportamientos, más que en los mismos de forma aislada.
4. La valoración de resultados que realiza el cliente, ya sea niño, anciano, desempleado, comprador, consumidor.
5. La forma en que en el equipo, el grupo, la organización se actualizan las habilidades de cooperación y colaboración y se organizan para producir un resultado.

Como estrategia para la evaluación de competencias en el contexto laboral Lévy-Leboyer (2003) se basa en tres puntos:

1. Seleccionar los métodos que nos permitan realizar una lista de competencias pertenecientes a un puesto. Como condición previa a la evaluación debe realizarse el análisis de puesto, identificando tanto las competencias como las aptitudes y los rasgos de personalidad que son requeridos para el mismo, así como los comportamientos que surgen de estas cualidades. Podrán utilizarse métodos no estructurados como la observación, la entrevista, los incidentes críticos o la cuadrícula de Kelly, o estructurados como determinados cuestionarios (ej.: PAQ, WPS o F-JAS).

2. Seleccionar los métodos de evaluación. Es necesario diversificar los métodos para poder evaluar competencias, aptitudes y rasgos de personalidad. Los test clásicos ya no son suficientes, sino que es necesario definir situaciones muestra en las que sea posible desplegar las competencias para su observación. Es por ello que podemos identificar dos tipos de métodos complementarios: los que interpretan “signos”, válidos para la evaluación de aptitudes y rasgos de personalidad y los que suponen una “muestra” que permite la observación del sujeto en condiciones lo más próximas posibles a la realidad de una actividad profesional, sin olvidarnos de las aportaciones que pueden realizar las “referencias”.
3. Difundir los resultados. Sería conveniente que tanto la empresa como el sujeto tuviesen acceso a los resultados. La información es necesaria para el sujeto cuando el objetivo de la evaluación de competencias es poder establecer un marco de acción para el desarrollo individual, y para la empresa especialmente cuando el objetivo es la selección o contratación de nuevo personal o cuando quiere realizar un inventario de los recursos con los que cuenta en relación a las competencias que poseen o pueden llegar a tener.

Niveles de dominio

En los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias se hace imprescindible establecer la norma de competencia, ya que la misma es la “expresión estandarizada del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para un desempeño competente de una determinada función productiva o de servicio (...), es un patrón de comparación obtenido a través de un análisis funcional del trabajo, que permite aproximarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva” (Echeverría, 2010b). Este concepto también es abordado por Martínez, Cegarra y Rubio (2012) cuando indican la importancia de definir el estándar de desempeño, ya que para ellos, desde la perspectiva de la evaluación por competencias, ya no es tan importante la comparación entre sujetos, aunque no desaparezca, sino que adquiere valor la comparación de cada persona evaluada con el estándar de desempeño establecido, que supera a la adquisición de conocimientos.

Le Boterf (2001) establece tres niveles de profesionalidad en función de las competencias adquiridas: nivel de principiante, confirmado y experto que caracterizan su gestión/modo de intervención, la contextualización del saber, los metaconocimientos, la gestión del tiempo, el grado de autonomía, la imagen propia y la fiabilidad. Estos niveles de profesionalidad van desde el profesional que aún es poco competente aunque tiene éxitos puntuales (principiante), pasando por el que tiene cierto grado de autonomía que le permite tomar la iniciativa y tiene cierta maestría en el dominio de las diferentes dimensiones que conforman el proceso de

construcción de competencias (confirmado), hasta llegar al nivel de experto, en el que el profesional no solo tiene pleno dominio de sus competencias, sino que puede construirlas sobre la marcha a tenor de una gran comprensión de las situaciones.

Para ilustrar los niveles de ejecución de una competencia Abell y Oxbrow (2002, como se citó en Ortoll, 2004) identifican los siguientes:

1. Nivel básico: la competencia se utiliza en situaciones de rutina con un nivel muy básico de desempeño.
2. Nivel profesional: se utiliza de forma más reflexiva y con cierta técnica.
3. Nivel experto: la competencia se utiliza en situaciones complejas, poco usuales o en continuo cambio.
4. Nivel estratégico: la persona que posee este nivel de competencia realiza aportaciones a la implantación de nuevos objetivos en el desarrollo de tareas concretas, ya que es creativa a la hora de ejecutar la competencia y esto la convierte en punto de referencia.

En cuanto al nivel de adquisición de competencias, el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales establece cinco niveles de gradación en la cualificación que enumera del 1 al 5, y no se considera baladí esta cuestión cuando en el Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, se establece que los cambios en el nivel de las unidades de competencia no se consideran modificaciones de aspectos puntuales. En el Anexo II del RD 1128/2003 se realiza la siguiente definición de los niveles de cualificación que se pueden obtener en función del dominio de la competencia que se tenga:

Nivel 1: competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

Nivel 2: competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Nivel 3: competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Nivel 4: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

Nivel 5: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

La percepción del nivel de competencia que se posee también puede variar por los sujetos a lo largo del tiempo; así, en la investigación realizada por Alcaraz et al. (2014) se observa cómo los recién egresados valoran positivamente el nivel adquirido en determinadas competencias genéricas, mientras que con el tiempo esta valoración no es tan general, sino que se va adecuando a cada competencia concreta, lo que atribuyen, fundamentalmente a la posible experiencia en el mercado laboral, con lo que implica de posibilidad de despliegue de las competencias adquiridas. En un estudio anterior ya se había evidenciado que los requerimientos en el trabajo eran de superior nivel al adquirido por los graduados en la carrera, constatando que nuestros graduados entendían que su nivel de adquisición de competencias, como el dominio informático, los idiomas o la capacidad de trabajo en circunstancias de presión, era más bajo que el que tenían los de otros países europeos y que existía un gran déficit de formación en las competencias como liderazgo, toma de decisiones, asunción de responsabilidades, trabajo en equipo (Mora, 2003 como se cita en Corominas et al., 2006).

En relación a la percepción que tienen los egresados sobre las competencias adquiridas durante sus estudios universitarios, Villa Sánchez y Villa Leicea (2007) señalan que, con las reservas propias de la composición de la muestra utilizada en la investigación, existen diferencias en función del sexo de las valoraciones realizadas. Los hombres parecen estar más centrados en competencias como el liderazgo, mientras que las mujeres otorgan mayor importancia a competencias académicas y de planificación, a factores relacionados con el compromiso y las relaciones sociales y los valores. Para los autores del trabajo la diferencia tal vez podría encontrarse en el modo de ejercer el liderazgo, mientras que los hombres ejercen un liderazgo más activo o siguen una línea más jerárquica, las mujeres se basan más en la flexibilidad y las relaciones interpersonales.

Funciones

En el entorno laboral la evaluación de competencias puede cubrir diferentes funciones y tener mayor o menor utilidad dependiendo del enfoque utilizado para

su análisis, ya sea sobre qué aporta a la propia organización, a los empleados o a los que realizan y supervisan dicha evaluación. A modo de resumen se presenta la tabla 10:

Tabla 10. Resumen de funciones de la evaluación de competencias en el contexto laboral

UTILIDAD Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES	
(Gil Flores, 2007, 88. Basándose en las aportaciones de Grados, Beutelspacher y Castro, 2006)	
Para la organización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para fundamentar la planificación de los recursos humanos. ▪ Como base para la selección de nuevo personal. ▪ Como parte de la evaluación del personal. ▪ Para informar a la dirección sobre las actividades del personal. ▪ Como base para la adopción de criterios en materia de política de personal (motivación, promoción, salario, corrección de deficiencias en el trabajo, etc.). ▪ Como forma de determinar el grado de integración del personal con las finalidades y con la cultura de la organización. ▪ Para motivar al trabajador hacia un mayor entendimiento de los principios y objetivos de la empresa. ▪ Para propiciar la comunicación jefe-subordinado acerca del puesto de trabajo y de la realización de las tareas propias del mismo. ▪ Para identificar necesidades de capacitación y desarrollo personal.

Tabla 10. Resumen de funciones de la evaluación de competencias en el contexto laboral

UTILIDAD Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES	
(Gil Flores, 2007, 88. Basándose en las aportaciones de Grados, Beutelspacher y Castro, 2006)	
Para los trabajadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para conocer su situación en relación con las competencias exigidas por el puesto de trabajo que ocupa. ▪ Como punto de referencia para identificar competencias que deben mejorarse o desarrollarse. ▪ Para comprobar que sus competencias laborales son apreciadas por la organización. ▪ Como medio para lograr una mejor situación dentro de la organización. (promoción, mayores beneficios, incentivos, etc.).
Para los supervisores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como vía para una evaluación sistemática de las personas. ▪ Como medio de comprobar que el desempeño de los trabajadores contribuye a los fines y metas de la organización. ▪ Para valorar el potencial de las personas y lo que puede esperarse de ellas. ▪ Para la adopción de decisiones imparciales a la hora de determinar incrementos salariales, ascensos, traslados, etc. ▪ Como coadyuvante para lograr mejores relaciones y mejor comunicación con los subordinados

En la formación profesional, la evaluación basada en competencias sería un enfoque muy adecuado, ya que, de acuerdo con McDonald et al. (2000), serviría para:

- Garantizar que tanto la enseñanza como la evaluación se centran en la obtención de los resultados requeridos.
- Posibilitar el reconocimiento de las competencias que han sido adquiridas en otros contextos.

- Facilitar que los estudiantes sepan qué se espera de ellos si quieren tener un buen rendimiento durante el curso.
- Asegurar la fácil comprensión de los potenciales empleadores de qué implica tener una calificación concreta.

Por su parte, Echeverría (2010b) señala que en el entorno laboral la evaluación por competencias se caracteriza por:

1. servir de base para certificar las competencias profesionales,
2. cimentarse en estándares que delimitan cómo debe ser una competencia profesional y nos ayudan a identificar niveles óptimos de realización de un trabajo,
3. no comparar trabajadores,
4. ofrecer al trabajador información sobre su nivel de competencia,
5. ejecutarse en contextos reales de forma preferente,
6. ser más un proceso que una cuestión puntual,
7. no tener que estar ligada a que finalice un proceso de capacitación,
8. implicar también la admisión de aquellas competencias que se han adquirido a través de la experiencia laboral y
9. ser una herramienta útil para establecer las necesidades de aprendizaje del trabajador de cara al desarrollo de sus capacidades y habilidades.

En el mundo empresarial realizar una evaluación de competencias permite planificar objetivos que busquen el progreso y la innovación (*evaluar para evolucionar*), lo que solo es posible si se conocen los niveles de competencia que tiene el conjunto de los recursos humanos de la empresa (Rodríguez Moreno, 2006).

Técnicas para la evaluación de competencias en la transición escuela-empresa

En el contexto educativo, las pruebas tradicionales de evaluación son adecuadas para valorar conocimientos, capacidades e incluso habilidades y destrezas, pero para la evaluación de competencias será necesario diseñar pruebas no convencionales que permitan valorar el desempeño en toda su complejidad, asumiendo que utilizar este tipo de pruebas puede suponer cambios en la organización universitaria con lo que pueden implicar de duración o espacios de realización (Poblete y Villa, 2011).

Factores como las actitudes, los intereses, las motivaciones o los valores son difícilmente valorables con los instrumentos tradicionales de evaluación educativa, y sin embargo son elementos habituales en la evaluación de competencias. No es posible garantizar la evaluación de competencias si se hace una sola evaluación a lo largo del curso, si solo se valoran conocimientos y destrezas, si se usa una única

técnica de evaluación, si los estudiantes desconocen cuál será el sistema de evaluación y calificación empleado y si no hay comunicación entre el profesor y el estudiante sobre cuál es el dominio de la competencia que se va consiguiendo (Poblete y Villa, 2011).

En el mundo laboral, son muchas las técnicas posibles de utilizar para la evaluación de competencias; en este sentido, si lo que se pretende evaluar es el desempeño práctico de las mismas, basándose en la observación, se pueden utilizar instrumentos como las listas de verificación, las escalas de observación, el registro de incidentes críticos, las simulaciones, situaciones de prueba con ejercicios prácticos. Si lo que se pretende evaluar son las características personales y la experiencia previa del trabajador será de utilidad el uso de tests, las historias de vida, las entrevistas más o menos estructuradas, el portafolios. Pero también se puede contar con instrumentos que nos aporten información sobre la valoración realizada por el propio empleado o por otros miembros de la organización, como pueden ser informes de autoevaluación, el balance de competencias o la evaluación de 360 grados (Tejada Fernández, 2006; Gil Flores, 2007; De la Orden, 2011).

En este sentido, revisando posibles sistemas de evaluación de las competencias en el contexto laboral, Capuano (2004) analiza las posibilidades del 360° Feedback Premium como un sistema integral de evaluación del desempeño en el que participan tanto clientes como proveedores, compañeros, jefes o subordinados en el proceso de evaluación de una persona, que también realiza su propia autoevaluación. El grado de fiabilidad de este sistema aumenta cuantos más evaluadores haya, siendo fundamental que, una vez finalizada la evaluación, se produzca un feedback de la misma tanto a la persona evaluada como a los que realizaron la evaluación. Este sistema favorece que la persona evaluada tenga una mayor información sobre su desempeño que le posibilite desarrollar al máximo sus competencias al poder tener una visión más clara de sus fortalezas y debilidades.

Rodríguez Moreno (2006) identifica como posibles instrumentos para evaluar las competencias los siguientes: los tests (de inteligencia, aptitudes, resolución de problemas), los inventarios de personalidad y de autoconcepto, los cuestionarios de autoevaluación de competencias, los inventarios de intereses o preferencias profesionales, la entrevista, los instrumentos y técnicas desarrollados para analizar la experiencia, las pruebas de grupo (utilizadas fundamentalmente para valorar la facilidad para trabajar en equipo, la negociación y el liderazgo), el balance de competencias o los portafolios, haciendo mención a otras técnicas como el análisis ocupacional (talleres DACUM, AMOD, SCID), el análisis funcional, la observación y la dinámica de grupos o la estrategia evaluadora de Miller a la que presta una especial atención.

Lévy-Leboyer (2003) relaciona las técnicas e instrumentos de evaluación con el tipo de datos que se recogen, así para los *signos* considera que son útiles los test estandarizados (inteligencia, motricidad, personalidad). Para las *muestras* aconseja los ejercicios de grupo, los ejercicios in-tray o in-basket, los ejercicios de rol, las

presentaciones orales o escritas, las entrevistas “situacionales” o “casos pequeños”. Para las *referencias* en cambio se pueden utilizar instrumentos como los biodata, el historial de logro (Hough, 1984 citado por Lévy-Leboyer, 2003) o la entrevista. La autora también señala la aportación que pueden realizar los centros de evaluación, que combinan tanto el uso de test clásicos con test de situación y entrevistas estructuradas y que pueden utilizarse tanto en los procesos de selección como para la gestión de la carrera profesional.

No es fácil, como en cualquier proceso de evaluación, realizar una valoración de las competencias que sea totalmente exacta en el ámbito laboral, ya que son muchos los errores que pueden afectar a la misma. Gil Flores (2007) señala como posibles los siguientes:

1. el error de indulgencia o severidad,
2. la tendencia a quedarse en las valoraciones intermedias,
3. el efecto halo que puede tener la valoración de un aspecto concreto,
4. la contaminación que pueden producir otras competencias del sujeto que no son las propias del puesto y
5. no tener en cuenta toda la trayectoria profesional, sino primar las conductas, experiencias o hechos más recientes (efecto novedad).

Como medidas para mejorar la fiabilidad y validez de la evaluación y legitimar los resultados de la misma Gil Flores (2007) plantea las siguientes:

- a) realizar una descripción exhaustiva de las competencias propias de cada puesto de trabajo,
- b) favorecer que todos en la organización aprecien las bondades de la evaluación de competencias y la sientan como parte de la gestión de los recursos humanos,
- c) contar con evaluadores implicados en el proceso que cuenten con la formación necesaria para desempeñar esta labor,
- d) utilizar diferentes técnicas de medida que favorezcan la triangulación de evidencias y
- e) posibilitar que todos conozcan el sistema de evaluación y tengan la posibilidad de realizar sugerencias que hagan posible que el mismo permanezca actualizado.

En la evaluación de competencias se hace preciso que la misma tenga validez de medición, que se logrará contando con variedad de información obtenida en distintos momentos y con fuentes diferentes, de manera que se alcance una imagen más completa de cómo se domina la competencia. Igualmente, es preciso que también sea confiable, procurando que los jueces sean objetivos, lo que implica un serio proceso de sistematización tanto del método como del registro de evidencias,

para que midamos lo mismo en todos los casos y sujetos (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

Cualquier decisión que se tome sobre los métodos de evaluación a utilizar implican un riesgo, por eso los formadores y evaluadores seleccionan métodos y procedimientos de evaluación para que el riesgo de realizar una evaluación incorrecta sea relativamente bajo, o lo que es lo mismo, que el margen de error sea aceptable (McDonald et al., 2000).

Afirmar que un profesional es competente implica que se le considera bueno en su práctica profesional, lo que supone que su entorno social lo valora positivamente (Sarramona, 2007).

Desde una perspectiva de evaluación de competencias concebidas como desempeño efectivo y eficiente de funciones y roles hay que considerar que “el dominio de los conocimientos, destrezas y actitudes, supuestamente requisitos necesarios de una competencia, no es evidencia suficiente de la adquisición y dominio de la misma” (De la Orden, 2011, 11), ya que esta no se consideraría adquirida si no se cumple con éxito la función o el papel asignado. Desde esta perspectiva el autor considera útiles para la evaluación los siguientes métodos e instrumentos:

- ✓ Demostración práctica de la competencia. Los instrumentos a utilizar serían por ejemplo las listas de control y las escalas de valoración.
- ✓ Simulaciones. Se utilizarían los mismos instrumentos que en el caso anterior, aunque también podrían usarse sistemas automáticos de valoración y registro.
- ✓ Observación directa. En el caso de productos se recurriría a las escalas de producción, de no ser así listas de control y escalas de valoración.
- ✓ Observación indirecta. Evidencias aportadas por los compañeros, por los supervisores.
- ✓ Evidencia de formación anterior a través de certificados de cualificación, de portafolios.

Por supuesto este proceso de evaluación implicaría analizar los roles y funciones a desempeñar para poder determinar las competencias, definir operacionalmente las que se desean obtener como resultado del proceso de intervención educativa, transformarlas en objetivos, establecer criterios y estándares de éxito del desempeño, determinar las condiciones de la evaluación, utilizar los métodos señalados, valorarlas y otorgar una puntuación y determinar en qué valoración se encuentran los puntos de corte que indican el éxito en el desempeño (niveles de competencia) (De la Orden, 2011).

Desde una perspectiva de evaluación de competencias concebidas como combinación de conocimientos y destrezas, el objeto real de la evaluación lo

conformarían precisamente esos conocimientos, destrezas y aptitudes y el dominio de los mismos sería el que indicaría el dominio de una competencia (De la Orden, 2011). Se trataría por tanto de recoger evidencias que muestren que el sujeto ha alcanzado lo que esperábamos de él. Para la evaluación de realizaciones se utilizan con mucha frecuencia las rúbricas, ya que posibilitan valorar el nivel con el que un estudiante ha adquirido una destreza.

Tejada y Ruiz (2016, 32), basándose en la pirámide de Miller (1990), muestran en la figura 7 la relación entre dispositivos de evaluación y tipología de saberes, aunque no la consideran como aportación definitiva por no considerar explícitamente el saber ser y el saber estar:

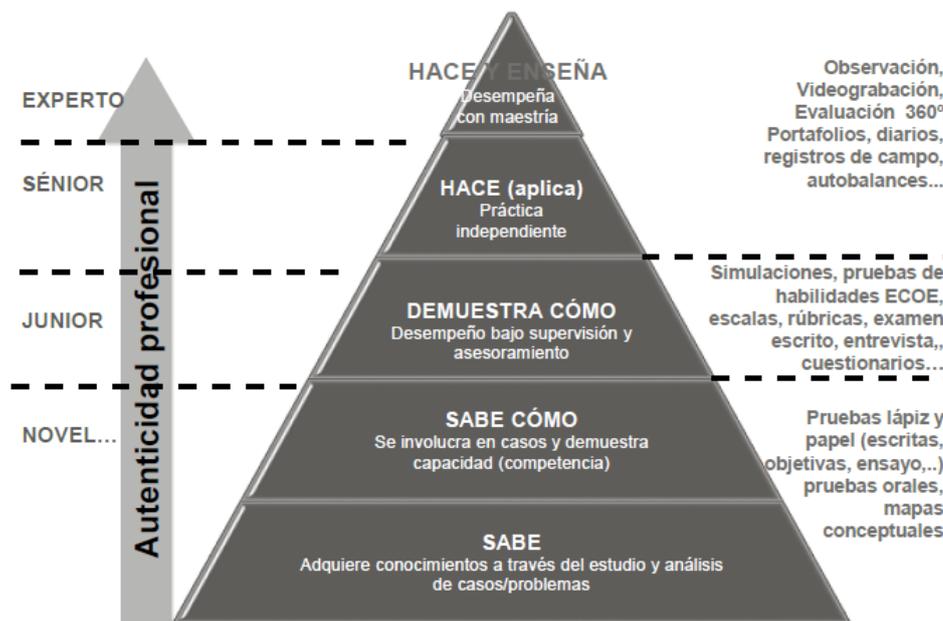


Figura 7. Relación dispositivos de evaluación-tipología de saberes (Tejada y Ruiz. 2016. 32)

Llegados a este punto cabe preguntarse: para poder enseñar y evaluar competencias, ¿hay que tener competencias? En el contexto educativo hay que considerar que mientras el profesor/tutor instrumental es imprescindible para la formación básica del alumno, el tutor competente resultará crucial para que el sujeto haga frente a la profesión. El primero podrá carecer de algunas competencias del segundo; y este, de los conocimientos detallados (aunque a menudo aplicados) del primero. En el entorno empresarial, al igual que en el educativo, es necesario que el evaluador esté adecuadamente capacitado para desarrollar la labor encomendada.

Es necesario validar los conocimientos instrumentales periódicamente, para ponerlos en conexión con la realidad. Igual de necesaria resultará la correcta adecuación de las competencias al ámbito profesional del sujeto, pues ya ha debido quedar claro que no requiere las mismas competencias un técnico de reparación de

lavadoras que una abogada de una consultora especializada en fusiones de multinacionales.

En la evaluación de competencias profesionales que se desarrolla en el seno de la empresa no será posible descartar, por muchos esfuerzos que se realicen en contra, la intuición como elemento de selección, como habilidad para percibir las competencias deseadas, sin intervención de la razón. No pierde vigencia por tanto la previsión de Einstein cuando afirmaba que “la única cosa realmente valiosa es la intuición”.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA ADAPTACIÓN AL CAMBIO. IMPORTANCIA EN EL ACTUAL CONTEXTO LABORAL

Análisis previo

El concepto de adaptabilidad no solo es importante a nivel de supervivencia biológica, con lo que implican las diferencias en la composición genética para que los organismos se adapten exitosamente a los cambios, sino que en las ciencias sociales también se convierte en un determinante clave para que los individuos asuman con éxito los cambios en el entorno social o de trabajo, aunque esta adaptación no sea tan fortuita como a nivel biológico, al existir cierta previsibilidad en la forma de afrontar dichos cambios (Ployhart y Bliese, 2006). A lo largo de este trabajo hablaremos tanto de adaptabilidad como de adaptación al cambio, ya que, como veremos más adelante, ambos son componentes indisociables del proceso que hace posible que el sujeto se adapte cuando las circunstancias que le rodean así lo exijan.

Como indicaba Howard en su obra *La naturaleza cambiante del trabajo* (citada por Anderson, Lievens, Van Dam y Ryan, 2004) la inestabilidad laboral es fruto, entre otros aspectos, de la existencia de estructuras organizativas que cambian rápidamente y se basan en equipos, la organización flexible del trabajo, la aparición constante de nuevos empleos y la dificultad de predecir escenarios futuros en las organizaciones.

Cada vez se producen cambios sociales y económicos con mayor frecuencia y rapidez. Para que en el futuro las organizaciones sean viables deben contar con la adaptabilidad y la capacidad innovadora como impulsores. Una empresa no podrá hacer frente a maniobras de marketing competitivas, ajustar sus productos a las necesidades de los clientes, responder a las amenazas del mercado, afrontar los cambios tecnológicos y la automatización, operar en un mercado global, aprovechar sus oportunidades y realizar los cambios necesarios para mejorar su posición comercial si no posee la capacidad de adaptarse.

La adaptabilidad es crítica para que se pueda innovar y responder a la presión competitiva (Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon, 2000; Pulakos et al., 2002; Reisel, Chia y Maloles, 2005; Pulakos, Dorsey y White, 2006; Arnau, 2011, 2013; Audibert y Pereira, 2015), lo que hace patente la importancia de contar con trabajadores que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios (siendo lo más óptimo que se pudieran anticipar a los cambios). Guerrero Serón (1999), a raíz de las entrevistas realizadas también identifica la necesidad de trabajadores adaptables para responder a los cambios producidos por las nuevas tecnologías y a la rápida evolución del mercado de trabajo, convirtiéndose esta competencia en una de las más demandadas por los empleadores. Señala también cómo esta competencia es imprescindible en un contexto en el que ya no existe la referencia del puesto de trabajo, sino de situaciones de trabajo, y cómo influye positivamente en la motivación al logro y se relaciona con la flexibilidad.

Los cambios que se producen en este mundo global influyen significativamente en la forma en que las personas buscan y hacen su trabajo, ya que los empleos están

menos definidos, son menos predecibles, más inestables, a menudo implican salarios más bajos y menores perspectivas de crecimiento de la carrera profesional, lo que implica enfrentarse a mayores desafíos para hacer frente a las transiciones laborales, ya que las habilidades profesionales necesarias son diferentes de los conocimientos y habilidades requeridas en el S. XX, debiendo las personas aceptar la flexibilidad y la necesidad de crear sus propias oportunidades sobre la estabilidad, pasando la iniciativa personal y la adaptabilidad profesional a ser aspectos claves en el desarrollo profesional (Savickas et al. 2009; Nota, Ginevra y Soresi, 2012; Savickas y Porfeli, 2012). Ya no sería válido pensar que cuando se llega a la madurez profesional la trayectoria en el trabajo futuro del individuo es en gran medida lineal y requiere de poco movimiento en relación a la revisión del autoconcepto y la exploración de oportunidades de formación profesional (Audibert y Pereira, 2015 citando el trabajo de Ambiel, 2014).

Tanto las organizaciones de trabajo como los empleados dentro de las mismas tienen que realizar cambios adaptativos debido a las presiones ambientales a las que se enfrentan. Los cambios tecnológicos han sido de los más importantes de los producidos recientemente por su variedad y continuidad en el tiempo, así como el paso de la producción de bienes a un trabajo basado en el conocimiento, que lleva a los empleados a actualizar constantemente sus habilidades y experiencia. Además, cada vez es más habitual que la realización de las tareas implique a varios empleados, lo que supone una adaptación a equipos de trabajo, que muchas veces funcionan por proyectos y desaparecen al finalizar los mismos, con lo que supone de adaptación a diferentes conocimientos e intereses (Ployhart y Bliese, 2006). El que en el actual mundo del trabajo sea habitual que las personas se seleccionen para puestos en los que se forme parte de un equipo, implica que el desempeño adaptativo sea requerido tanto a nivel individual como de equipo. Ya que los equipos no son solo la suma de sus partes, la creación de un equipo adaptable implica, más que reunir individuos, que lo sean (Pulakos et al., 2006).

Pulakos et al. (2000) indicaban la necesidad de realizar investigación a nivel de equipo y organización sobre la taxonomía que proponían, ya que identificar las dimensiones del rendimiento adaptativo del equipo podía resultar de utilidad para centrar los esfuerzos dirigidos al entrenamiento de la capacidad de adaptación del equipo y al estudio de los temas relacionados con la composición del equipo, aunque también puede dar sus frutos en la delimitación de las dimensiones del desempeño para la organización, lo que debería ayudar a proporcionar una hoja de ruta para mejorar la adaptación organizacional a diferentes niveles.

Cuando se producen cambios organizacionales formales, como el rediseño del trabajo o la introducción de alguna nueva tecnología o producto, es requisito para que los mismos se realicen con éxito que se produzca una adaptación de la tarea por parte de los empleados (Strauss, Niven, McClelland y Cheung, 2015). Si bien el carácter de las personas podría considerarse como un actor permanente relativamente estable durante toda la vida, las condiciones de trabajo cambian, lo

que les obliga a establecer un nuevo guion para poder adaptarse a la nueva configuración del empleo (Savickas, 2015).

Las personas pueden sufrir transiciones verticales y horizontales a lo largo de su vida profesional, tanto en la misma como en diferentes organizaciones. Cada vez es más difícil que un empleo pueda conservarse para toda la vida, por lo que es habitual que las transiciones puedan ser tanto a una nueva carrera como a un periodo de desempleo (Cedefop, 2014). A medida que la naturaleza del trabajo ha ido sufriendo cambios que han supuesto la demanda de una amplia gama de habilidades y capacidades, tanto interpersonales como para hacer frente a entornos competitivos inestables y a los cambios continuos en la tecnología, la adaptabilidad de los empleados se ha vuelto cada vez más importante para muchos empleadores (Charbonnier-Voirin y Roussel, 2012). En el actual mundo del trabajo caracterizado por la globalización y los cambios constantes, la capacidad de adaptación profesional ofrece un camino para proporcionar no solo un marco relevante para los resultados del mercado de trabajo, sino también para articular algo que puede residir en el individuo y ser dirigido por él (Wright y Frigerio, 2015).

Para operar de forma eficaz en los actuales entornos cambiantes y variados es necesario que los trabajadores sean cada vez más adaptables, versátiles y tolerantes a la incertidumbre, necesidad que irá aumentando en la medida en que siga creciendo el actual ritmo de cambio, es por esto que cada vez más investigadores y profesionales del mundo laboral (orientadores, seleccionadores, directores, gerentes...) realicen esfuerzos por comprender y mejorar la adaptabilidad en el lugar de trabajo (Pulakos et al., 2006).

La potencial naturaleza multidimensional del constructo de adaptabilidad viene sugerida por la cantidad de variables relevantes de la organización con las que se le ha relacionado, como las nuevas tecnologías, nuevas personas, equipos y problemas, culturas diferentes, condiciones físicas desafiantes (Pulakos et al., 2002). Arnau, en su tesis doctoral indica que dicha adaptación “sólo se puede entender en el marco de un proceso de desarrollo global que implica actualización y progreso profesional, puesto que permite identificar y gestionar nuevas oportunidades de carrera, no así de adaptación a la precarización y a la pérdida de calidad laboral” (citada en Arnau, 2011, 101).

Aproximación al concepto de adaptación profesional

Abordar la cuestión de la adaptabilidad no es una novedad en la literatura, siendo variados los términos utilizados para hacer referencia a la capacidad de los individuos de adaptarse a las situaciones cambiantes. A continuación realizaremos una aproximación al concepto de adaptación profesional revisando la aportación de diferentes autores.

Ya en los años ochenta, Super y Nasel (como citó Savickas, 1997) llegaron a identificar la adaptación como central y fundamental para comprender el

desarrollo profesional en los adultos. Este punto de partida es lo que lleva a Savickas (1997, 254) a definir la adaptabilidad profesional como “la disposición para hacer frente a las tareas predecibles de preparación y participación en el rol del trabajo y con los ajustes impredecibles provocados por los cambios en el trabajo y las condiciones del mismo”, basándose en una concepción de cambio interminable que lleva a responder a nuevas situaciones y circunstancias, no siendo ya válido el modelo madurativo, como etapa, que implicaba el dominio de un continuo previsible y lineal de tareas de desarrollo.

Son dos los factores significativos que han propiciado este cambio de paradigma de la madurez a la capacidad de adaptación: el alejamiento de las teorías basadas en el positivismo lógico (con su énfasis en la prueba y la generalización), para pasar a una perspectiva construccionista social en la que se prioriza la propia comprensión del proceso y pasa al primer plano la realidad que la gente construye para sí y su carrera, y los cambios estructurales en el mercado de trabajo, con menos estabilidad y transiciones más frecuentes (Wright y Frigerio, 2015).

Pulakos et al. (2000) realizan una definición preliminar de seis dimensiones constitutivas del rendimiento adaptativo que, tras su investigación, fueron complementadas por otras dos que terminaron constituyendo su taxonomía de ocho dimensiones. Para ello partieron de la taxonomía propuesta por Campbell, McCloy, Oppler y Sager (1993) en la que establecían que los componentes del desempeño incluían: a) competencia en tareas específicas del trabajo, b) competencia en tareas no específicas del trabajo, c) comunicación oral y escrita, d) demostrar esfuerzo, e) mantener la disciplina personal, f) mantener el desempeño de los compañeros y el equipo, g) supervisión/liderazgo, h) dirección/administración.

Los autores analizan las aportaciones realizadas en diferentes momentos en relación a la definición de rendimiento adaptativo y sus distintas denominaciones: adaptabilidad, rendimiento adaptativo, flexibilidad de rol, habilidad para gestionar las nuevas experiencias de aprendizaje (Borman y Motowidlo, 1993; Ilgen y Hollenbeck, 1991; Murphy, 1989; Organ, 1997). También consideran las indicaciones de Campbell (1999) sobre lo que podría suponer incluir un componente más, referido a cómo se adaptan bien los individuos a las nuevas condiciones y requisitos de trabajo. En base a todo lo anterior realizaron la propuesta que resumimos a continuación (Pulakos et al., 2000):

Manejo de situaciones de emergencia o crisis. Esta dimensión surge en la investigación por considerar que los incidentes relacionados con la misma son cualitativamente diferentes a los representados en otras dimensiones. Para los trabajadores supone:

- Tomar decisiones basadas en un pensamiento claro y enfocado.
- Mantener el control emocional y la objetividad mientras se mantiene centrado en la situación a la que se enfrenta.

- Reaccionar con la urgencia apropiada ante situaciones donde existan riesgos para las personas, que sean peligrosas o de emergencia.
- Analizar rápidamente las opciones para abordar el peligro o la crisis y sus implicaciones.

Gestión del estrés laboral. En muchas ocasiones es importante en el trabajo, ante situaciones de presión, poder resolver los problemas permaneciendo sereno y frío, aunque se esté sometido a presión, sin exagerar, manejando bien la frustración y actuando como una influencia tranquilizadora y de asentamiento para los otros. Se considera que se posee esta capacidad cuando se es capaz de:

- Mantener la calma pese a los horarios exigentes o la carga de trabajo coyunturales.
- No reaccionar exageradamente ante noticias o situaciones inesperadas.
- Manejar la frustración generando soluciones constructivas y no culpabilizando a los otros.
- Demostrar resistencia y un alto nivel de profesionalidad en circunstancias estresantes.
- Actuar con calma y seguridad convirtiéndose en la persona en la que los demás buscan orientación.

Solución de problemas de forma creativa. Para adaptarse a situaciones nuevas o dinámicas y cambiantes es habitual tener que resolver problemas nuevos y desconocidos. En las actuales situaciones y organizaciones de trabajo los empleados resuelven con distinta efectividad los problemas atípicos, mal definidos y complejos para llevar las situaciones al fin deseado, para lo que es necesario, en algunas ocasiones, desarrollar soluciones creativas. Esto implica:

- Realizar análisis profundos de las características de los problemas.
- Emplear tipos únicos de análisis y generar ideas nuevas e innovadoras en áreas complejas.
- Analizar los problemas desde diferentes puntos de vista para generar nuevas soluciones.
- Integrar información aparentemente no relacionada y desarrollar soluciones creativas.
- Buscar enfoques más efectivos abordando el análisis desde fuera de los parámetros dados.
- Desarrollar métodos innovadores para obtener o utilizar los recursos cuando no se cuenta con los suficientes para realizar el trabajo.

Hacer frente a situaciones de trabajo inciertas e impredecibles. Las situaciones inciertas e impredecibles pueden surgir de multitud de factores: reestructuración formal de la organización, cambio de las prioridades del negocio, reducciones o cambios en los

recursos disponibles, incorporación a una nueva organización o grupo. Los aspectos clave del desempeño que se relacionan con estos eventos son la facilidad con que los trabajadores se adaptan y manejan la naturaleza impredecible de estas situaciones, cómo de eficientemente y sin problemas pueden cambiar su orientación o enfoque cuando es necesario y hasta qué punto toman medidas razonables. Este aspecto está relacionado con la resolución de problemas de forma creativa, ya que esta podría emplearse en situaciones inciertas, pero en esta dimensión se hace referencia a la facilidad y efectividad con que se enfrenta y trata la incertidumbre, y esto conceptualmente es diferente. Esta capacidad se traduciría en:

- Ejecutar acciones efectivas sin contar con toda la información.
- Facilitar la adaptación al cambio, ajustar efectivamente planes, metas, acciones o prioridades para hacer frente a situaciones cambiantes.
- Adaptar su respuesta a acontecimientos y circunstancias impredecibles o imprevisibles.
- Concentrarse en uno mismo y en los demás cuando la situación cambia.
- No paralizarse por la incertidumbre o la ambigüedad.

Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas, tecnologías y procedimientos de trabajo. Supone aprender nuevas maneras de realizar un trabajo o aprender diferentes conjuntos de habilidades o tareas para adaptarse a un trabajo o una nueva carrera. Este aspecto debe su importancia, en gran medida, a la velocidad con la que se producen cambios tecnológicos y a la creciente importancia otorgada al aprendizaje continuo dentro de las organizaciones como medio para anticiparse a demandas futuras. Actualmente se consideran trabajadores eficaces aquellos que son capaces de anticiparse a las necesidades futuras y se adaptan a los requisitos cambiantes del trabajo aprendiendo nuevas tareas, tecnologías, procedimientos y roles. Esto implicaría:

- Mostrar entusiasmo por el aprendizaje de nuevos enfoques y tecnologías para llevar a cabo el trabajo.
- Mantener actualizados los conocimientos y habilidades.
- Aprender de manera rápida y competente nuevos métodos o cómo realizar tareas previamente no aprendidas.
- Ajustarse a los nuevos procesos y procedimientos de trabajo.
- Anticiparse a los cambios en las demandas de trabajo y buscando y participando en asignaciones o entrenamientos que preparen para estos cambios.
- Tomar las medidas para mejorar las deficiencias en el desempeño laboral.

Demostrar adaptabilidad interpersonal. Esta capacidad adquiere importancia en la medida en que los entornos de trabajo se vuelven más fluidos y se hace habitual la conformación de equipos de trabajo o de proyecto, contribuyendo también el cambio de las empresas orientadas a la manufactura hacia empresas orientadas al servicio. Esto implica la necesidad de contar con trabajadores flexibles que puedan ajustar su estilo personal para lograr una meta y adaptar su comportamiento para trabajar eficazmente con equipos, compañeros o clientes diferentes, a la vez que hacer de la organización un proveedor de servicios flexible y sensible que se pueda anticipar y satisfacer las necesidades del cliente eficazmente. Lo que se traduce en:

- Ser flexible y de mente abierta al trabajar con otros.
- Escuchar y considerar otros puntos de vista y opiniones cambiando la propia cuando sea oportuno.
- Trabajar correctamente con una gran variedad de personas.
- Estar abierto y aceptar las negativas desarrollando la retroalimentación en el trabajo.
- Demostrar un profundo conocimiento del comportamiento de los demás y adaptando su propio comportamiento para persuadir, influir o trabajar más eficazmente con ellos.

Demostrar adaptabilidad cultural. Actualmente vivimos en un entorno empresarial globalizado en el que los trabajadores cambian con frecuencia de empleo y de organización, lo que a menudo implica la adaptación a las demandas culturales dentro de una organización o un nuevo país. Es importante que los trabajadores puedan desenvolverse eficazmente en diferentes culturas y entornos, para ello será necesario que aprendan cosas como el lenguaje (desde un idioma en su totalidad a siglas, argot o jerga propios de una organización o cultura), las metas y valores (tanto reglas y principios formales como metas y valores informales, no escritos, que regulan el comportamiento en una organización, país o cultura), la historia (mitos, rituales, costumbres y tradiciones que expresan el conocimiento cultural) y la política (estructuras de poder que forman parte de la cultura, relaciones formales e informales). Pero va más allá de aprender sobre una nueva cultura o entorno, lo que implica es integrarse satisfactoriamente en ella con una plena comprensión y un comportamiento acorde a las costumbres, estructuras, valores y reglas vigentes. Para ello los trabajadores deberán:

- Tomar medidas para aprender y comprender el clima, la orientación, las necesidades y los valores de otros grupos, organizaciones o culturas; Integrar bien y estar cómodo con diferentes valores, costumbres y culturas.
- Ajustar voluntariamente el comportamiento o apariencia cuando es necesario para cumplir o mostrar respeto por los valores y costumbres de los demás.

- Comprender las implicaciones de nuestro comportamiento y ajustar el enfoque para mantener relaciones positivas con otros grupos, organizaciones o culturas.

Demostrar adaptabilidad físicamente orientada. Son muchos los trabajos que requieren una adaptación rápida y eficaz a diferentes condiciones físicas (calor, ruido, climas incómodos, ambientes difíciles, preparación física de las personas) como pueden ser los trabajos relacionados con la investigación en ciencias ambientales, trabajos en el extranjero, trabajos de aplicación de la ley (policías, militares), expediciones, trabajos relacionados con viajes, que en muchas ocasiones tienen que ir acompañados de la adaptación cultural. Pero no solo por el tipo de trabajo puede ser necesaria esta adaptación, dentro de una empresa también se pueden sufrir modificaciones en la temperatura, el ruido o la suciedad que pueden hacer incómodas las condiciones de trabajo. Poseer esta capacidad implica:

- Adaptarse a los desafíos del medio físico como calor extremo, humedad, frío, ruido, suciedad.
- Superarse ante tareas extenuantes o exigentes.
- Mejorar la condición física para ajustarse a las demandas del puesto.

Para los autores (Pulakos et al., 2000) los diferentes atributos individuales estarán asociados a las distintas dimensiones del rendimiento adaptativo, así si nos referimos a constructos cognitivos éstos pueden ser importantes para predecir dimensiones como resolver problemas creativamente y aprender nuevas tareas, tecnologías y procedimientos. En cambio, constructos de personalidad pueden ser mejores predictores de dimensiones como la adaptabilidad interpersonal, la cultural o manejar el estrés laboral. En cambio, las características físicas de los trabajadores pueden ser de singular relevancia en el manejo de situaciones de emergencia y la adaptabilidad físicamente orientada.

En un trabajo posterior, Pulakos et al. (2006), basándose en las aportaciones de diferentes autores, señalan que es previsible que las características individuales influyan en la adaptabilidad fundamentalmente haciendo que cuando se enfrentan a una situación nueva y cambiante lo hagan percibiendo más o menos estrés y afrontando estas situaciones con estrategias más o menos eficaces.

En la tabla 11 mostramos los principales atributos personales que consideran predictores de la adaptabilidad y la relación que establecieron con las ocho dimensiones del desempeño adaptativo, desarrolladas por Pulakos et al. (2000), tras someterlos a un juicio de expertos.

Tabla 11. Predictores de la adaptabilidad (Pulakos et al., 2006)

Etiqueta del predictor	Definición	Dimensiones
Habilidad cognitiva	La capacidad de entender y usar el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Manejar situaciones de emergencia o de crisis ◆ Resolver problemas creativamente ◇ Aprender las tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos
Inteligencia práctica	La capacidad de resolver problemas mal definidos, para lo cual puede haber múltiples soluciones y múltiples formas de obtenerlas; aprender y aplicar el conocimiento a problemas cotidianos y mal definidos.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejar situaciones de emergencia o de crisis ◆ Resolver problemas creativamente ◇ Tratar eficazmente situaciones de trabajo impredecibles o cambiantes ◇ Aprender las tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos
Originalidad	La capacidad de llegar a ideas inusuales o inteligentes sobre un tema o situación dada; la capacidad de desarrollar maneras creativas de resolver un problema.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Resolver problemas creativamente ◇ Tratar eficazmente situaciones de trabajo impredecibles o cambiantes
Conocimientos específicos	Conocimiento de un dominio de contenido específico que puede facilitar el manejo de una dimensión de adaptabilidad particular	En los resultados del juicio de expertos no aparece este predictor
Apertura	Es receptivo a nuevos entornos y eventos; es curioso y de mente abierta; muestra intereses generales	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolver problemas creativamente ◆ Tratar eficazmente situaciones de trabajo impredecibles o cambiantes ◆ Aprender las tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos ◆ Demostrar adaptabilidad interpersonal ◆ Mostrar adaptabilidad cultural

Tabla 11. Predictores de la adaptabilidad (Pulakos et al., 2006)

Etiqueta del predictor	Definición	Dimensiones
Flexibilidad cognitiva	Considera el cambio como un reto o una oportunidad para un mayor desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolver problemas creativamente ◆ Tratar eficazmente situaciones de trabajo impredecibles o cambiantes ◆ Aprender las tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos ◇ Demostrar adaptabilidad interpersonal ◇ Mostrar adaptabilidad cultural
Estabilidad emocional	Sigue siendo equilibrado, templado y tranquilo cuando se enfrenta con adversidades, frustraciones u otras situaciones difíciles	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Manejar situaciones de emergencia o de crisis ◆ Manejar el estrés laboral ◇ Tratar eficazmente situaciones de trabajo impredecibles o cambiantes ◇ Demostrar adaptabilidad interpersonal ◇ Mostrar adaptabilidad cultural
Cooperatividad	Trabaja eficazmente con otros hacia un propósito común; muestra la voluntad de dar y recibir un esfuerzo por alcanzar las metas del grupo; desarrolla relaciones constructivas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Demostrar adaptabilidad interpersonal ◆ Mostrar adaptabilidad cultural
Motivación por el logro	Muestra deseo de lograr resultados y tareas maestras más allá de las expectativas de los demás; establece metas difíciles y desafiantes y trabaja duro para lograrlas; muestra deseo de tener éxito (muestra un empuje para tener éxito)	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Resolver problemas creativamente ◆ Aprender las tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos

Tabla 11. Predictores de la adaptabilidad (Pulakos et al., 2006)

Etiqueta del predictor	Definición	Dimensiones
Sociabilidad	Se siente cómodo en situaciones sociales; es extrovertido (outgoing); disfruta conociendo gente nueva	♦ Demostrar adaptabilidad interpersonal ◇ Mostrar adaptabilidad cultural
Inteligencia social	Entiende el comportamiento social apropiadamente situacional; Entiende los sentimientos, motivaciones y comportamientos de los demás y actúa apropiadamente sobre ellos; encuentra soluciones a los problemas interpersonales	♦ Demostrar adaptabilidad interpersonal ♦ Mostrar adaptabilidad cultural
Habilidad física	Implica ajustarse a circunstancias ambientales desafiantes (por ejemplo, calor, ruido, frío), así como ajustar el peso y la fuerza muscular para llegar a ser competentes en la realización de tareas físicas.	♦ Demostrar adaptación físicamente orientada

Nota: En el juicio de expertos, ◇ denota combinaciones de dimensiones predictor/adaptabilidad con una clasificación media entre 2,5 y 3,5, y ♦ denota combinaciones de dimensiones predictor/adaptabilidad con una clasificación media superior a 3,5.

La adaptación en el desarrollo de la carrera

La adaptación en el enfoque "Life design"

La adaptación es un proceso, una "secuencia que se extiende entre la preparación adaptativa, los recursos de adaptabilidad, las respuestas de adaptación y los resultados de la adaptación" (Savickas, 2013, 157). Esta imagen de secuencia pierde

fuerza con la traducción, pero en definitiva busca reflejar cómo se trata de un continuum, que va desde poseer la capacidad de adaptación, poner en juego los recursos disponibles, diseñar las respuestas, ejecutar el proceso y obtener los resultados, es decir la adaptación en sí misma. No obstante, no todo el mundo cuenta con los mismos recursos para enfrentarse a los cambios pudiéndose encontrar estas fases en diferentes estados de activación “con cambios relativos en la armonía persona-entorno como causa y consecuencia de la activación” (Savickas y Porfeli, 2012, 662). Para Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori y Dauwalder (2012) la adaptabilidad profesional, entendida como un conjunto de recursos personales, tiene un importante impacto en los resultados obtenidos en la carrera o el trabajo, como son el éxito, la participación en el trabajo, la satisfacción o la permanencia en el empleo.

Savickas y Porfeli (2012, 662) entienden la construcción de la carrera profesional como una “serie de intentos de implementar un autoconcepto en los roles de trabajo”, lo que supone adaptarse a una serie de transiciones (de la escuela al trabajo, dentro del mismo trabajo o de un empleo a otro). El objetivo que guía y motiva la adaptación es conseguir la consonancia entre las necesidades internas y las oportunidades externas, siendo indicadores de haber logrado dicha consonancia, es decir, la adaptación, el éxito, la satisfacción y el desarrollo. Para los autores, el estar adaptándose en el contexto laboral implica dominar las tareas de desarrollo vocacional, hacer frente a las transiciones y adaptarse a los reveses y las circunstancias del trabajo.

Desde la perspectiva de la Construcción de la Carrera (career construction theory) (Savickas, 2013) los sujetos se adaptan a estos cambios impulsados, principalmente, por cinco conjuntos de comportamientos: orientación, exploración, asentamiento, gestión y desvinculación, formando las mismas un “ciclo de rendimiento adaptativo” (Savickas y Porfeli, 2012, 662) que, cuando el sujeto debe encajar en un contexto de cambio, se repite periódicamente. La eficacia de esta adaptación se verá incrementada si se ha producido de manera consciente y se ha buscado la información necesaria, es decir, cuando la toma de decisiones se haya producido de manera informada, lo que conduce a un compromiso más estable y perdurable en el tiempo.

En la teoría de la Construcción de la Carrera (career construction theory), la adaptatividad (adaptivity) es el rasgo de la personalidad que muestra la flexibilidad o la disposición al cambio, se trata de un rasgo con tendencia a ser estable y duradero que forma parte del núcleo mismo del sujeto. En tanto que la capacidad para adaptarse (adaptiveness) se muestra cuando el sujeto busca las respuestas adecuadas para enfrentarse a la transición, la adaptabilidad (adaptability) profesional es un constructo psicosocial que señala los recursos con los que cuenta un individuo para hacer frente a tareas actuales y futuras, a transiciones y a cambios en sus roles que, en cierta forma, alteran su integración social, siendo la adaptabilidad, entendida como recurso social o competencia

transaccional, más cambiante que los rasgos del sujeto. Es por ello que los recursos de adaptabilidad profesional deben entenderse como fortalezas o capacidades de autorregulación a las que una persona puede recurrir con el objeto de resolver problemas, como “competencias psicosociales que dan forma a estrategias adaptativas y acciones dirigidas a lograr los objetivos de adaptación” (Savickas y Porfeli, 2012, 662).

Wright y Frigerio (2015, 9) resumen en la tabla 12 los cuatro elementos del modelo de Savickas que se encuentran involucrados para que los individuos estén listos, dispuestos y capaces de adaptarse cuando sea necesario:

Tabla 12. Los cuatro componentes del modelo de Savickas (1997, citado por Wright y Frigerio, 2015, 9)

Adaptativo (adaptive)	Preparación	Ser adaptativo es poseer los rasgos de la personalidad de un individuo que es flexible y proactivo y preparado para responder
Adaptabilidad (adaptability)	Recursos	Recursos de ayuda, estas son las actitudes, competencias y creencias requeridas para procesar las transiciones. Los profesionales pueden ayudar a desarrollar estos recursos
Adaptando (adapting)	Respuestas	Los comportamientos que demuestran los individuos y las acciones que realizan los que se adaptan, como hacer aplicaciones o construcción de redes
Adaptación (adaptation)	Resultados	El resultado cuando la transición tiene lugar

Charbonnier-Voirin y Roussel (2012), tras analizar los trabajos realizados por diferentes autores, resaltan que la naturaleza tradicional del empleo y la estructura del trabajo han sufrido cambios que han llevado al uso de equipos de trabajo y/o proyectos autónomos, que han implicado una modificación en las responsabilidades de los trabajadores, en las relaciones laborales y en las asignaciones de tareas. Estos cambios suponen cada vez más cooperar con empleados de otras compañías, tanto nacionales como multinacionales, que los llevan a abordar nuevos desafíos y mantener una adaptabilidad tanto interpersonal como cultural, incrementando la necesidad de estas habilidades interpersonales las relaciones con los clientes. Cuanto más complejo y cambiante se torna el mundo del trabajo más capacidades de adaptación son requeridas, como establecer prioridades, manejar situaciones de emergencia, enfrentar nuevos problemas, acomodarse a los cambios en curso en las tecnologías. Además, las organizaciones pueden beneficiarse, adaptándose a un entorno laboral cambiante, al convertirse en más ágiles, ya que su fuerza de trabajo puede llegar a ser anticipatoria, creativa y adaptable.

Savickas (2013) sitúa preocupación (concern), control (control), curiosidad (curiosity) y confianza (confidence), dimensiones de adaptabilidad profesional, en el plano más alto y abstracto del modelo estructural de tres niveles que plantea en la teoría de construcción de la carrera (career construction theory) para definir las cuatro dimensiones globales de adaptabilidad profesional. Estas cuatro dimensiones “representan recursos de adaptación general y estrategias que los individuos usan para manejar tareas críticas, transiciones y traumas mientras construyen sus carreras” (Savickas, 2013, 158). En el nivel intermedio se encontrarían las actitudes, creencias y competencias específicas para cada una de las cuatro dimensiones, que son variables funcionalmente homogéneas y que constituyen los ABCs de la construcción de la carrera. Estas actitudes, creencias y competencias son las que dan forma a los comportamientos concretos de adaptación, que son los que utilizan los individuos para enfrentarse a tareas de desarrollo, a negociar transiciones o a resolver problemas de trabajo. Cabe considerar que las actitudes son variables afectivas, sentimientos que alimentan el comportamiento, y las creencias son variables o inclinaciones conativas que lo dirigen. Las competencias en cambio son recursos cognitivos que se utilizan para implementar las diferentes opciones, cuyo uso se encuentra determinado por las actitudes y creencias, y que configuran los comportamientos adaptativos o de afrontamiento a los cambios, que son los que realmente producen el desarrollo vocacional y construyen la carrera profesional, constituyendo los mismos el tercer nivel, y más concreto, del modelo estructural de adaptabilidad profesional. A continuación mostramos en la tabla 13 un resumen de dicho modelo.

Tabla 13 Dimensiones de Adaptabilidad profesional (Savickas, 2013, 158)

Dimensiones de adaptabilidad	Actitudes y creencias	Competencias	Conductas de afrontamiento	Problemas profesionales
Preocupación (concern)	Planificado	Planificación	Informado Implicado Preparado	Indiferencia
Control (control)	Decidido	Toma de decisiones	Asertivo Disciplinado Deliberado	Indecisión
Curiosidad (curiosity)	Inquisitivo	Exploración	Experimentación Asunción de riesgos Interrogando	Irrealismo
Confianza (confidence)	Eficaz	Solución de problemas	Persistente Esforzado Trabajador	Inhibición

Estas cuatro dimensiones constituyen los recursos de adaptación profesional y apoyan las estrategias de autorregulación. La preocupación (concern) por el futuro ayuda a las personas a mirar hacia adelante y prepararse para lo que podría venir a continuación, supone estar positivamente orientado hacia él, sentirse preocupado por él y por planificarlo uniendo al futuro el pasado y el presente. El control (control) permite que los individuos se vuelvan responsables de automoldearse y de intervenir en sus entornos para adaptarse en situaciones futuras, usando la autodisciplina, el esfuerzo y la persistencia. La curiosidad (curiosity) induce a una persona a pensar en sí mismo en varias situaciones, explorando escenarios alternativos y posibles roles a desempeñar, supone la propensión a explorar el entorno con el objeto de obtener información sobre uno mismo y el mundo exterior. Como resultado de estas experiencias de exploración y actividades de búsqueda de información se crea la confianza (confidence) en que la persona puede actualizar sus opciones para implementar su diseño de vida y perseguir sus aspiraciones, la confianza en las propias capacidades, enfrentando desafíos y superando los obstáculos y barreras que todos podemos encontrar en la consecución de nuestras metas. El trabajo realizado durante varios años por un equipo de investigadores de 13 países ha propiciado la elaboración de una Escala de Capacidades de Adaptación Profesional (CAAS) que mida los mismos constructos de igual manera entre países (Savickas y Porfeli, 2012).

Nota, Ginevra y Soresi (2012, 1558) indican que el propio Savickas, en una comunicación personal, a las cuatro dimensiones mencionadas suman la cooperación, la “capacidad de cooperar con otros en un mundo cambiante, compartiendo y actuando para el bien propio y el de los demás con el fin de aumentar la probabilidad de mejorar nuestros propios contextos de vida”, citando estos autores el trabajo de Sultana (2011), en el que se revela que la autodeterminación individual no es posible sin la solidaridad social, ya que la autodeterminación requiere tener la capacidad de desarrollar habilidades sociales, así como de establecer acciones de ayuda positivas y eficaces en contextos de apoyo. En esta línea “búsqueda del mayor beneficio para los ciudadanos”, el propio Sultana (2016, 33) señala la necesidad de identificar “qué tipo de intervenciones podrían ser las más propicias y «empoderadoras», no desde el punto de vista de un individuo privado sino, más bien, como en el *Contrato Social* de Rousseau, de un ciudadano responsable, donde la libertad es reconquistada dentro de una organización social”.

Para Rossier et al. (2012, 735) la adaptabilidad y sus componentes (preocupación, control, curiosidad y confianza) “se conciben como recursos o habilidades que permiten a los individuos ajustar sus comportamientos a las limitaciones de ambientes o situaciones específicas” y no debe ser confundida con la adaptatividad, a la que debe considerarse más un rasgo estable de la personalidad que está relacionado con la apertura y la flexibilidad personal. “La capacidad de adaptación de la carrera es una característica más general de la operación individual, en el que las dimensiones (preocupación, control, curiosidad y

confianza) son aspectos subordinados a este rasgo de orden superior” (Audibert y Pereira, 2015, 90). Una persona muestra su capacidad de adaptación cuando modifica voluntariamente sus planes y objetivos para hacer frente a situaciones cambiantes (Strauss, Griffin, Parker y Mason, 2015).

En un contexto en el que el mercado de trabajo, las organizaciones y los conocimientos subyacentes al mismo están sujetos a cambios considerables, los sujetos demuestran adaptabilidad profesional cuando tienen capacidad para realizar una serie de transiciones exitosas. Estas personas se caracterizan por tener una gran diligencia (personal agency), resistencia, autoeficacia y un fuerte compromiso con su propio aprendizaje y su desarrollo profesional (Bimrose et al., 2011).

Teoría de la Adaptabilidad Individual

De gran interés también es la teoría de la Adaptabilidad Individual (I-Adapt) desarrollada por Ployhart y Bliese (2006). Los autores definen la adaptabilidad individual como “la habilidad, destreza, disposición, voluntad y/o motivación de un individuo para cambiar o adaptarse a diferentes características de tareas, sociales y ambientales” (Ployhart y Bliese, 2006, 13), y señalan algunas características de esta definición que la diferencian de constructos anteriores. En primer lugar, para esta concepción la adaptabilidad reside en el individuo, por lo que refleja diferencias entre los mismos, se trata de una construcción individual que tiene cierta estabilidad y que influye en cómo una persona interpreta diferentes situaciones y responde a las mismas. Para los autores la adaptabilidad puede ser proactiva, es decir, el sujeto percibe la necesidad de realizar cambios aunque el entorno no haya sufrido modificaciones, o reactiva, cuando el sujeto percibe cambios en el ambiente. Como segunda característica señalan que la adaptabilidad no es lo mismo que el rendimiento adaptativo; en tercer lugar destacan que la adaptabilidad individual está determinada por un conjunto multidimensional de conocimientos, herramientas, habilidades y otras características (KSAOs) que hacen que la adaptabilidad se apropie de la varianza compartida de los mismos en la predicción del rendimiento adaptativo. Este conjunto multidimensional de forma general refleja capacidad cognitiva, algunos rasgos de personalidad, preferencias, estrés, habilidades de afrontamiento. Como cuarta característica diferenciadora los autores señalan que la definición resalta especialmente el cambio y/o ajuste, ya sea el mismo impuesto por la persona (proactivo) o por la situación (reactivo), lo que la convierte en una definición lo suficientemente amplia como para captar las sutiles diferencias entre afectar el medio (cambiar, modificar, alterar, etc), reconfigurarse (aclimatarse, acostumbrarse, familiarizarse, habituarse) y los posibles grados intermedios (ajustar, adaptar), es decir, la definición asume todos los sinónimos comunes de adaptabilidad. En quinto lugar resaltan cómo esta definición permite interpretar que el cambio puede producirse en diferentes dimensiones y de formas

distintas: tarea, social, medio ambiente. Los autores representan el continuo distal-proximal que implica la teoría de la adaptabilidad individual como se muestra en la figura 8:

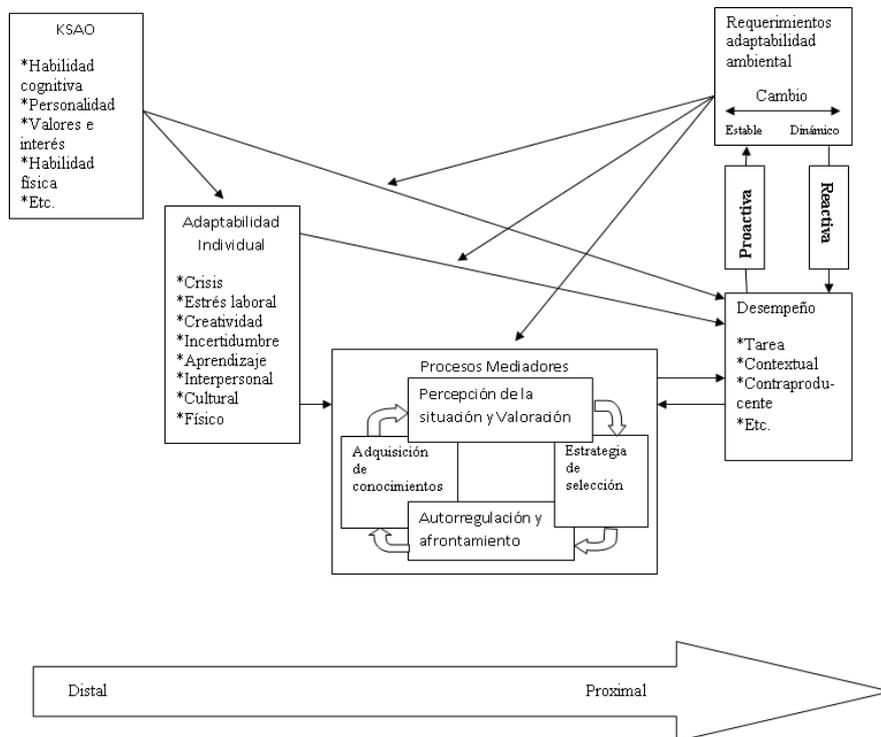


Figura 8. Teoría de la Adaptabilidad Individual (I-ADAPT). Ployhart y Bliese (2006, 16)

Las personas que poseen la capacidad de adaptarse se ajustan a la nueva situación con responsabilidad, por lo que asumen el aprendizaje de las habilidades necesarias para ser eficientes en esa nueva situación; es su naturaleza proactiva, ingeniosa y resistente lo que les permite adquirir estas habilidades por sí mismos con el apoyo de su organización, que buscan y usan, ya que su iniciativa aumentará la probabilidad de que reciban ayuda cuando la necesiten, así como la posibilidad de ser alentados y elogiados por sus superiores (Cullen, Edwards, Casper y Gue, 2014). Por tanto “la adaptabilidad se compone, como mínimo, de tres elementos: cognitivos, conductuales y emotivos” (Arnau, 2013, 200) que será necesario aplicar de manera integrada.

En el contexto universitario, Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2007) seleccionan adaptación al entorno, que identifican como competencia genérica interpersonal y que es muy similar a la que en el proyecto Tuning se denominaba capacidad de adaptarse a nuevas situaciones e identificaban como genérica, sistémica o integradora.

La adaptación al entorno podría definirse como la capacidad de “afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad” (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2007, 222). Para los autores se trata una

competencia que se desarrolla en un proceso continuo, en el que se pueden identificar tres niveles diferentes de dominio. En el primero la persona es capaz de mantener la calma en situaciones adversas, cierto grado de frustración puede ser un estímulo para mejorar, mantiene la dedicación a la tarea, es capaz de establecer prioridades y de no bloquearse cuando se enfrenta simultáneamente a diferentes trabajos. En el segundo supera las demandas externas planteándose objetivos y plazos, aprende de sus errores, recibe adecuadamente las críticas, la frustración le motiva a encontrar nuevas soluciones y controla la calidad de sus trabajos. El tercer nivel implica solicitar opiniones para hacer posible su mejora, le estimulan las situaciones adversas, sabe planificar correctamente y establecer prioridades y establece mecanismos de control de las tareas complejas. Identifican otras competencias vinculadas a la de adaptación al entorno como son la automotivación o la autoconciencia y señalan la necesidad de saber manejar los estados internos, conociendo y controlando los propios recursos, saber expresar sus emociones e identificar y comprender las de los otros, lo que la relaciona con las competencias interpersonales sociales como el trabajo en equipo o la negociación o con actitudes y valores como la autoestima, el respeto por el otro, el autocontrol.

Aspectos del desarrollo de la carrera profesional relacionados con la adaptabilidad analizados desde la investigación

En los trabajos e investigaciones relacionados con la adaptabilidad profesional encontramos vinculaciones con otros aspectos de relevancia relacionados con el desarrollo profesional. En este sentido, es habitual encontrar relaciones entre adaptabilidad y resiliencia, entendida esta como la capacidad de los individuos para adaptarse y hacer frente a circunstancias adversas (London, 1997, Parker, Jimmieson, Wlsh y Loakes, 2015). En los estudios realizados por Bimrose y Hearne (2012) la resiliencia se manifiesta en forma de atributos personales como ser tenaz, decidido, resuelto, flexible y adaptable, siendo la misma un factor importante en la capacidad de los individuos para superar una serie de barreras personales y estructurales. La resiliencia es fácilmente identificable a lo largo de la carrera profesional, ya que se demuestra poseerla siempre que se es capaz de superar contratiempos en el desarrollo profesional. La clave estaría en poder establecer medidas prácticas que ayudasen a los trabajadores a aprender continuamente y a superar reveses, en definitiva, a ser capaces de reinventarse en caso de necesidad (Cedefop, 2014).

Es beneficioso proporcionar a los empleados con poca resiliencia entrenamiento en el uso de estrategias adaptativas para afrontar los cambios: “La combinación de poseer como rasgo una alta resiliencia y tener un alto control del trabajo es un precursor importante para la adopción de más estrategias que favorecen la adaptación (es decir, la reevaluación positiva y el enfrentamiento centrado en el problema), lo cual permite un mayor dominio y rendimiento de las tareas

adaptativas cuando los empleados están involucrados en un trabajo exigente” (Parker et al., 2015, 602), quedando así alineados con el modelo transaccional del estrés y el afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984, como citan Parker et al., 2015).

Existe una significativa relación positiva entre adaptabilidad y motivación profesional. La motivación sugiere que las personas son capaces de estar involucradas con el presente y comprometidos con el futuro y son capaces de actuar con confianza, lo que sitúa a las personas motivadas muy cerca del individuo adaptativo (Pouyard, Vignoli, Dosnon y Lallemand, 2012). Estos autores también intentaron relacionar la adaptabilidad con la ansiedad, entendida la misma en su doble vertiente de estado emocional y de rasgo de personalidad, no obstante, los resultados no fueron concluyentes, aunque consideran que la ansiedad puede limitar la capacidad del individuo para construir recursos para adaptarse fundamentalmente a la hora de pasar a la acción (control y confianza) más que a la hora de pensar en sí mismo y en el futuro (preocupación y curiosidad).

Pulakos et al., (2002) resaltan la experiencia y el rendimiento previo en situaciones que precisaban de adaptación como predictores del rendimiento adaptativo futuro, cuando un trabajador tiene experiencia en adaptarse a un determinado tipo de situación o circunstancia debe tener éxito si precisa del mismo tipo de adaptación en situaciones futuras. También señalan que el interés que tienen los empleados en trabajar en situaciones que requieren adaptarse y la autoeficacia de las tareas para adaptarse también pueden ayudar a predecir dicho rendimiento.

Porfeli y Savickas (2012) estudiaron la relación entre la adaptabilidad profesional y la identidad vocacional, encontrando una fuerte relación entre ambas. Cuando existía una exploración de la carrera en profundidad y una identificación con los compromisos de la carrera también se daba una alta adaptabilidad. Mientras que Brown, Bimrose, Barnes y Hughes (2012) vinculan la adaptabilidad al desarrollo de la identidad, pudiéndose encontrar diferencias entre los individuos en la voluntad de involucrarse en una compleja trayectoria profesional en lugar de buscar la estabilidad.

Rossier et al. (2012) analizaron la relación entre la adaptabilidad en la carrera, la personalidad y el compromiso laboral. La personalidad puede servir al individuo de filtro que le ayude a interpretar el entorno y a activar los procesos de autorregulación para adaptarse mejor al mismo. Por tanto, la relación entre la personalidad y el compromiso laboral está mediada por la adaptabilidad. Es decir, la adaptabilidad profesional “sirve de mediadora y contribuye a regular la relación entre las disposiciones intrínsecas y los resultados relacionados con el trabajo” (Rossier et al., 2012, 741). Para estos autores la edad en general no parece tener un impacto en la capacidad de adaptación de las personas.

Duarte et al. (2012) en su análisis realizaron estudios diferenciales en un intento de explicar si, como resultado de diferentes procesos de socialización, la adaptabilidad como construcción social tiene diferente expresión en función del género, el nivel

de instrucción o la situación laboral. Los autores encontraron diferencias en preocupación, control y curiosidad entre los adultos desempleados y los que no lo estaban, obteniendo mayor puntuación los primeros. También existían entre hombres y mujeres jóvenes respecto a la preocupación y la curiosidad y las matriculadas en el sistema regular de educación tendían a expresar más preocupación y confianza en relación a la planificación del futuro. Rossier et al. (2012) ya encontraron puntuaciones superiores en las mujeres en la subescala de control, que explicaban siguiendo el trabajo de Bimrose de 2008 (Orientación para niñas y mujeres) en el que se indicaba que esto podía deberse a que las mujeres tienen que superar más barreras sociales que los hombres.

La capacidad de adaptarse se encuentra también vinculada a ser autónomo en el propio aprendizaje y desarrollo. Cuando una persona es capaz de aprender a adaptarse y continuar desarrollándose en el trabajo actual, aunque el mismo se desarrolle en circunstancias difíciles, posee cierta garantía de poder realizar con éxito transiciones en el futuro. Los sujetos pueden apropiarse del proceso de cambio ocupacional cuando poseen cierto grado de autocomprensión, son capaces de ser autónomos (personal agency), están motivados, son resistentes, eficaces y están comprometidos con el propio aprendizaje y desarrollo profesional, en definitiva, poseen la capacidad de utilizar sus propios recursos personales (vinculados a personalidad, habilidades, actitudes y valores) (Cedefop, 2014).

Strauss, Niven, McClelland y Cheung (2015) seleccionan la esperanza ("*hope*"), como concepto cognitivo y no como estado de ánimo, y el optimismo como dos capacidades psicológicas positivas relacionadas con las tareas adaptativas, ya que reflejan las expectativas para el futuro que tienen las personas y que son especialmente relevantes para dichas tareas. Parten de la base de que "es probable que los empleados esperanzados encuentren maneras alternativas de alcanzar sus metas a medida que cambian sus procedimientos de trabajo, pueden identificar soluciones alternativas cuando se enfrentan con obstáculos tales como recursos limitados, y es probable que aborden los cambios en su trabajo principal como un desafío más que como una amenaza" (Strauss, Niven, McClelland y Cheung, 2015, 735); así mismo, se plantean que es posible que el optimismo aumente las tareas adaptativas. Una vez realizado su estudio concluyen que efectivamente la esperanza realza las tareas adaptativas; en cambio, con el optimismo no pueden confirmar dicha afirmación, argumentando que quizás se deba a la idea del optimista de que todo irá bien o que las cosas funcionarán con independencia de la actuación de los implicados en el cambio, lo que hace que no tengan un papel activo en dichos cambios. El resultado de su trabajo les lleva a señalar que en entornos organizacionales en los que el cambio y la incertidumbre son notas características, puede resultar beneficiosa la promoción de la esperanza. Además, los plantean como dos elementos que se retroalimentan, ya que la esperanza aumenta la adaptabilidad y el superar con éxito procesos de adaptación puede llevar a los empleados a aumentar sus niveles de esperanza en el futuro.

Strauss, Griffin, Parker y Mason (2015) destacan cómo la adaptabilidad es crítica para adquirir conocimientos y permitir a los empleados que se adapten a los cambios en las metas, las normas y las estrategias de la empresa, si esta adaptación no se produce es probable que carezcan de los conocimientos adecuados para poder tener posteriormente un comportamiento proactivo, es decir, la adaptabilidad puede facilitar la proactividad, ya que posibilita que los empleados adquieran el conocimiento relacional, normativo y estratégico necesario para que la organización cambie. Consideran probable que la falta de adaptabilidad haga posible la generación de contextos en los que no se apoye la proactividad, provocando que los empleados no desarrollen este tipo de comportamiento. Los resultados de su investigación apoyan la idea de que dentro de una empresa la adaptabilidad ayuda a construir niveles más altos de proactividad, desempeñando un papel importante en el mantenimiento de estos niveles la satisfacción laboral. Además, es probable que la adaptabilidad haga que la autoeficiencia de los empleados durante el cambio se vea ampliada.

Cuando los empleados son capaces de adaptarse con éxito pueden percibir el cambio más que como una amenaza como algo positivo, lo que les puede animar a ser ellos los que inicien nuevos cambios en el futuro (Strauss, Griffin, Parker y Mason, 2015), siempre que se encuentren apoyados y dispongan de los recursos necesarios. Los autores citan las aportaciones de Weisz (1990), ya que entienden que sus hallazgos son consistentes con la idea de que la “adaptabilidad juega un papel en el apoyo a la conducta proactiva a lo largo del tiempo y sugiere que el cambio en los entornos organizacionales podría requerir una interacción entre el control primario (proactivo) y secundario (adaptativo) de nuestro entorno” (Strauss, Griffin, Parker y Mason, 2015, 69).

El apoyo organizativo, entendido este como la medida en que los empleados se sienten apoyados por la administración de su organización, incluyendo su supervisor directo, influye también sobre la adaptabilidad individual y su papel en la percepción de la satisfacción laboral y el desempeño en el trabajo (Cullen et al., 2014). Sin embargo, la inseguridad laboral reduce la adaptabilidad (Reisel et al., 2005).

Otros aspectos a tener en cuenta

Adaptabilidad y aprendizaje

La competencia de adaptación en el empleo es susceptible de aprendizaje, ya que cuando no se participa en procesos de formación, ya sea como aprendizaje formal o en el trabajo, que mejoren las cualificaciones que se tienen o supongan la adquisición de nuevas habilidades los individuos “corren el riesgo de ser ‘atrapados en’ una forma particular de trabajo y son más vulnerables si hay un cambio significativo en su trabajo o en sus circunstancias” (Brown et al., 2010, 68),

lo que cabría interpretarse como una reducción en la capacidad de adaptación si no se produce dicha formación.

Exponer a los empleados a situaciones que pueden encontrar en sus trabajos y que precisan adaptación puede ser una manera potencialmente efectiva para capacitarlos para dicha adaptación. Esto promovería la transferencia de la formación; además, el rendimiento adaptativo se vería reforzado por la obtención de experiencia en situaciones similares (Pulakos et al., 2000).

Como aportación de la investigación (Brown et al. 2012) surgen cuatro dimensiones clave en relación con el papel del aprendizaje en el desarrollo de las habilidades de adaptación profesional: el aprendizaje a través del trabajo desafiante, aprender a adaptarse mediante la actualización de una base de conocimientos sustantivos, aprender a adaptarse a través de las interacciones en el trabajo y aprender a adaptarse a través del aprendizaje autodirigido y la autorreflexividad. Los autores además relacionan estas cuatro dimensiones claves con las cinco competencias básicas de la adaptabilidad. En concreto, las personas pueden desarrollar el control mediante aprendizaje a través de un trabajo desafiante, ya que el mismo puede aumentar su influencia en las situaciones profesionales, también el compromiso, al poder experimentar con un conjunto más amplio de proyectos y actividades, así como la confianza y el interés. El control y la curiosidad, al ampliar horizontes explorando una gama más amplia de posibilidades, la confianza y el interés también pueden desarrollarse a través del aprendizaje mediante la actualización de una base de conocimientos sustantivos o el dominio de una nueva base de conocimientos sustantivos adicionales. Puede facilitar el desarrollo del interés, la curiosidad y el compromiso el aprendizaje a través de las interacciones en el trabajo. Al igual que aprender a volverse más autodirigido y auto-reflexivo puede ayudar a los individuos a desarrollar control, confianza e interés. En definitiva, las competencias de adaptabilidad profesional pueden ser facilitadas por una combinación de trabajo, aprendizaje y desarrollo.

El aprendizaje serviría, por tanto, para apoyar las transiciones en la carrera profesional y los cambios en el mercado de trabajo, ya que la adaptabilidad siempre puede desarrollarse, incluyendo la adaptación a la falta de oportunidades de empleo permanente. Pero el aprendizaje debe ser significativo, es decir, debe implicar un desarrollo personal sustancial o una transformación, lo que lo diferencia de otros aprendizajes que implican la adaptación a cambios menores, ya sean en el contexto, la organización, las prácticas y los procesos de trabajo, en los que permanecen sin grandes cambios los valores básicos, las actitudes y el comportamiento (Cedefop, 2014).

Adaptabilidad y orientación

También la orientación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la adaptabilidad. Cada vez nos encontramos con un mercado de trabajo más incierto

y navegar en el mismo puede verse facilitado por el desarrollo de habilidades de adaptabilidad profesional. La orientación profesional tiene el potencial de apoyar el aprendizaje para las transiciones, tanto en la carrera como en el mercado de trabajo, “inducir a los individuos a considerar los cambios de carrera desde el principio podría realmente ampliar la vida laboral de las personas” (Cedefop, 2014. 14).

Bimrose y sus colaboradores (2008, como se cita en Cedefop, 2014) indican que la orientación ayuda a las personas a ser más resistentes para superar barreras, sirviendo de catalizador para el cambio, y destacaron cinco maneras en las que los adultos encuentran útil su orientación: tienen acceso a información especializada, les ayuda a aclarar las ideas, es decir, a reducir la confusión, les proporciona nuevos conocimientos, les ayuda a confirmar ideas que tenían previamente, colabora en la construcción de su confianza, en definitiva, la orientación puede provocar como resultado un cambio directo y positivo, ya sea en la situación de los individuos, en su pensamiento y/o en sus planes futuros, ya que ofrece nuevas opciones que considerar.

Adquiere un papel relevante la figura del orientador o consejero en la empresa, rol que a menudo se encuentra desempeñado de manera informal, pero cuya labor suele ser central en el éxito de la organización. Tampoco debemos olvidar el papel del orientador como “profesional reflexivo que no solo sabe seleccionar, elaborar las técnicas que considere más adecuadas para cada situación, sino que sabe aprender a partir de su práctica, con sus aciertos y sus “errores”, partiendo de posicionamientos personales, filosóficos, epistemológicos de la educación, además de participar en su entorno comprometido con el cambio” (Álvarez Rojo y Romero Rodríguez, 2007).

Como citan Nota et al. (2012), Super (1980) sostuvo que las fases vitales (exploración –exploration–, establecimiento –establishment–, mantenimiento –maintenance– y declive –retirement–) delimitan una evolución esencialmente predecible, aún con las diferencias individuales, y destacó la importancia de que la orientación profesional examinara los diferentes roles que las personas juegan en diferentes contextos a lo largo de su vida (hogar, escuela, trabajo, comunidad) y las barreras contextuales que sufren en su desarrollo profesional (reestructuración empresarial, despidos, crisis económicas). La sociedad postindustrial ya no garantiza demandas ordenadas y secuenciales de carrera y hace necesario realizar transiciones de trabajo cada vez con más frecuencia, siendo una respuesta importante en esta situación la adaptabilidad propuesta por Savickas (1997, 2013, 2015), Savickas et al. (2009) y Savickas y Profeli (2012).

En el trabajo realizado por Arnau se pone de manifiesto cómo la participación en un programa de orientación para la mejora de la adaptación al cambio profesional puede mejorar la actitud hacia la adaptación a dicho cambio, haciendo patente la necesidad de incluir en los procesos de formación ocupacional para el empleo “información sobre cambios profesionales futuros, la práctica de hábitos y destrezas favorables al cambio y la integración de emociones positivas a través de

un clima de aprendizaje motivador y agradable para poder mejorar la actitud de adaptabilidad a los cambios” (Arnau, 2013, 200). La autora puntualiza que la adaptación al cambio decrece con la edad, ya que los adultos jóvenes muestran más interés y tienen una mayor facilidad para adaptarse.

Adaptabilidad y selección de personal

Anderson et al. (2004) se planteaban cómo podrían las organizaciones seleccionar miembros para roles de trabajo altamente cambiantes, trabajos recién creados y formas flexibles de organización del trabajo, y la evaluación de competencias planteada aquí a través de las prácticas en empresas podría ser la aportación de un grano de arena en esta montaña que supone la selección de los recursos humanos.

Cuando se aborda el tema de la selección de personal teniendo en cuenta la adaptabilidad de los seleccionados, Pulakos et al. (2006) señalan como posibles medidas para la selección, además de las pruebas de papel y lápiz, las entrevistas estructuradas centradas en dimensiones de comportamiento clave como el rendimiento adaptativo, ya que las mismas pueden realizarse con relativa facilidad y eficiencia. Estas entrevistas pueden complementarse con medidas cognitivas y de personalidad más generales, además de con ejercicios de evaluación y simulaciones de diferente graduación hasta llegar a la escala completa.

La selección efectiva de los trabajadores adaptables puede estar supeditada al primer diagnóstico de los requisitos particulares de rendimiento adaptativo de puestos de trabajo específicos y, a continuación, especificar los constructos de diferencias individuales que son más relevantes para predecir esas dimensiones de rendimiento adaptativo (Pulakos et al., 2000). Además, la experiencia en adaptarse, el interés por trabajar en situaciones que requieren adaptarse y la autoeficacia de adaptación son de utilidad para seleccionar una fuerza de trabajo adaptativa (Pulakos et al., 2002).

Es preciso considerar cómo condiciona el entorno interno de la empresa las posibilidades de adaptación de los individuos. Hay situaciones, propias de grandes empresas, y sobre todo de muchas administraciones, en las que los sujetos que muestran estas competencias son una excepción, y, a menudo, son objeto de la desconsideración de compañeros y jefes, cómodos en el conformismo y la seguridad del puesto, enfrentados no a la adaptación, sino a los cambios que podría motivar esta adaptación.

CAPÍTULO 4

LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS. UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Contextualización

Serían muchos los análisis posibles de realizar para contextualizar las prácticas en empresa. Desde la visión histórica para identificar sus inicios, que algunos situarían en la Antigüedad o en el siglo XII, con los aprendices de oficios y la existencia de los gremios (García Delgado, 2002; Tejada y Ruiz, 2013; Boudjaoui, Clént y Kaddouri, 2015), pasando por la comparada entre los sistemas adoptados por diferentes países, como los programas de entrenamiento cooperativos de Estados Unidos, la educación dual alemana o el aprendizaje en alternancia francés (García Delgado, 2002; Boudjaoui et al., 2015; Lentzen, 2015, 2016) o las soluciones adoptadas en los diferentes niveles educativos y los diferentes grados de integración formación-práctica (García Perea y García Coria, 2014; Lentzen, 2016).

Pero en este trabajo nos centraremos en el contexto universitario español y realizaremos un breve recorrido por la regulación que han sufrido a lo largo del tiempo. No es hasta la aparición del Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, que aparece la primera regulación normativa sobre las prácticas de los estudiantes universitarios. Esto no implica que con anterioridad no se realizasen prácticas en los estudios universitarios, ya que eran tradicionales en las áreas de educación, para la formación de maestros, y de salud (enfermería y medicina).

Esta primera regulación pone de manifiesto la importancia que tendría, para la formación integral del alumno universitario, un programa educativo que combinase teoría y práctica y se desarrollase de forma paralela en la universidad y en la empresa. Se establecen las bases para la cooperación Universidad-Empresa y los requisitos de los estudiantes para participar en los programas de formación. Estos requisitos fueron modificados por el Real Decreto 1845/1994 como consecuencia de lo establecido en el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecieron los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Martínez Gómez (2009) señala que ya en la Declaración de Bolonia (1999) se aprecia la vinculación de los estudios universitarios con el mercado de trabajo, indicándose que al final del primer ciclo la cualificación obtenida debe ser apropiada para acceder a dicho mercado. Esta formación para la empleabilidad vuelve a aparecer en la Declaración de Praga (2001) cuando se indica que los programas de formación deben tener varios perfiles que le permitan adaptarse a la diversidad del mercado laboral. En las posteriores reuniones de los ministros europeos responsables de educación, en las que se debate la situación del EEES (Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapest-Viena 2010, Bucarest 2012, Everan 2015), sigue apareciendo la importancia que para la enseñanza superior debe tener la formación para la empleabilidad y el establecer lazos con las empresas, que favorezcan la inserción laboral de los egresados y la adecuación de la formación a las necesidades del mercado laboral. En las últimas además aparece la

preocupación por el alto índice de desempleo de los jóvenes en Europa y por las características del actual mercado de trabajo que sufre continuos cambios, siendo un objetivo para la educación superior el mejorar las posibilidades de empleo y desarrollo personal y profesional de los egresados.

En nuestra ordenación actual, la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, señala en su exposición de motivos que los estudiantes de nuestras universidades, además de beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura como funciones de la universidad, también reciben en la misma la formación profesional adecuada. En su artículo 1.2.b. se recoge como función de la universidad la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. La importancia que se da a la relación de los estudios universitarios con la capacitación profesional es tal que esta ley prevé la posibilidad de validar la experiencia laboral o profesional a efectos académicos (artículo 36. d.). Experiencia que también podría tenerse en cuenta para acceder a los estudios universitarios sin poseer la titulación académica requerida (artículo 42.4.). Esta ley realiza mención expresa a la necesidad de establecer conciertos con las instituciones sanitarias y establecimientos sanitarios para poder garantizar la docencia práctica de Medicina, Farmacia y Enfermería y de otras enseñanzas que lo exijan.

La Ley 4/2007 en su introducción recoge que el Gobierno debe establecer las condiciones a la que deberán adecuarse los planes de estudios de los títulos que habiliten para el acceso al ejercicio de actividades profesionales, con el objeto de garantizar que “los títulos realmente acreditan estar en posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional”. Además indica que la “formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”. El proceso de Bolonia y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior hace necesaria una reflexión sobre cómo responder a una sociedad globalizada y cómo diseñar la formación universitaria para que sea posible la adquisición de competencias prácticas por los estudiantes que les capaciten para el ejercicio profesional (Montoro, Mora y Ortiz de Urbina, 2012).

Es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que indica en su introducción que “la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que

necesitarán en el futuro”. En su artículo 12.2. incluye las prácticas externas como aspecto a incluir en los planes de estudio de títulos de Graduado entre las opciones de formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir, señalando que si las mismas se incluyen “tendrán una extensión máxima del 25 por ciento del total de los créditos del título, y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios” (artículo 12.6.). También lo prevé para el diseño de títulos de Máster Universitario en el artículo 15.2., si bien en este caso no señala la duración máxima de las prácticas.

Lo que sí establece, en el Anexo I, es la necesidad de contar con procedimientos que garanticen la calidad de las prácticas externas en el Sistema de Garantía de Calidad del Título, así como “procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título”. Para García Mánjón y Pérez López (2008, 4) este decreto “destaca la importancia de las competencias profesionales y la empleabilidad como motor de cambio (...) dota de una importancia central al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional. (...) refuerza el papel de las prácticas externas como medio de potenciación de ciertas competencias profesionales y el compromiso de la empleabilidad de los estudiantes”.

Posteriormente, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 5 establece que las “Universidades desarrollarán las actuaciones necesarias para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas. Asimismo, las universidades incorporarán a sus objetivos formativos la formación personal y en valores”. Y en su artículo 8.d. reconoce que los estudiantes de Grado tendrán derecho a “recibir una formación teórico-práctica de calidad y acorde con las competencias adquiridas según lo establecido en las enseñanzas previas”, añadiendo en el apartado f) del mismo que tendrán derecho a “disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extra-curriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas”, todo ello con la debida tutela académica y profesional (artículo 8.g.). Recogiendo estos mismos derechos para los estudiantes de Máster en el artículo 9.d, f y g. El Estatuto del Estudiante Universitario otorga la suficiente importancia a las prácticas académicas externas como para dedicarle un artículo completo, el artículo 24, en el que se define qué son, cuál es su objeto, las modalidades existentes, la relación con las empresas, las características de las mismas, la tutela a realizar, la necesidad de garantizar la calidad de las mismas o la especificidad de las relacionadas con el ámbito de la salud.

Con objeto de recoger lo establecido en esta ordenación y dado lo obsoleto del Real Decreto 1497/1981, es por lo que surge el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por

el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes Universitarios. En la tabla 14 se realiza una comparativa de ambos en relación a los aspectos básicos:

Tabla 14. Comparación del RD 1497/1981 (modificado por el RD 1845/1994) y el RD 592/2014

	RD 1497/1981	592/2014
OBJETIVO	Introducción. Conseguir una formación integral del alumno universitario a través de un programa educativo paralelo en la Universidad y en la Empresa, combinando teoría y práctica	Art. 2.1. Permitir a los estudiantes universitarios aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento
REGULA	Art. 1. Programas de Cooperación educativa	Art. 1. Prácticas Académicas Externas
REQUISITOS DE LOS ESTUDIANTES	Art. 2. Alumnos de los dos últimos cursos. Modificado después por el RD 1845/1994 tener superado el 50% de los créditos necesarios para obtener el título	Art. 8.2. Estar matriculado en la enseñanza a la que se vincula la práctica, no tener relación contractual con la entidad donde se realizarán las prácticas (salvo autorización) y estar matriculado en la asignatura de prácticas en el caso de las curriculares
CARÁCTER DE LA PRÁCTICA	Introducción. Formativo sin vinculación laboral	Art. 2.3. Formativo sin vinculación laboral

Tabla 14. Comparación del RD 1497/1981 (modificado por el RD 1845/1994) y el RD 592/2014

	RD 1497/1981	592/2014
TIPOS DE PRÁCTICAS	No se regula	Art. 4. Las prácticas académicas externas serán curriculares y extracurriculares
OFERTA DE PRÁCTICAS	No se regula	Art. 17. Regula la oferta, difusión y adjudicación de las prácticas externas
DURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	Art. 3. No superior al 50% del tiempo íntegro que constituye el curso académico	Art. 5.1. Las prácticas curriculares la establecida en el plan de estudios y las extracurriculares preferentemente no superior al 50% del curso académico
HORARIO DE PRÁCTICAS	Art. 5. El establecido en el programa Art. 3. Deben asegurar la dedicación a los estudios	Art. 5.2. Se establecerán de acuerdo con las características de las prácticas y disponibilidad de la entidad colaboradora, procurando su compatibilidad con la actividad académica
REMUNERACIÓN ECONÓMICA	Art. 6. La empresa podrá aportar bolsa o ayuda al estudio para el estudiante	Arte. 7. e) Establece que en el convenio o sus anexos debe indicarse la existencia o no de bolsa o ayuda al estudio

Tabla 14. Comparación del RD 1497/1981 (modificado por el RD 1845/1994) y el RD 592/2014

	RD 1497/1981	592/2014
DERECHOS ADQUIRIDOS POR EL ESTUDIANTE	Art. 7. Al no existir vinculación laboral el tiempo de estancia no computará como antigüedad en caso de contratación, ni eximirá del periodo de prueba a menos que los establezca el convenio	Art. 2. 4. Al no existir vinculación laboral el tiempo de estancia no computará como antigüedad en caso de contratación, ni eximirá del periodo de prueba a menos que los establezca el convenio
TUTORIZACIÓN	Art. 5. El alumno realizará el programa con las condiciones acordadas bajo la supervisión del tutor que, dentro de la empresa, velará por su formación	Art. 10, 11 y 12. Establecen la existencia de un tutor de la entidad colaboradora y un tutor académico de la universidad, así como los requisitos para realizar la tutoría y los derechos y deberes de ambos tutores
SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS	No se regula	Art. 13 y 14 Regulan la realización del informe intermedio y final de seguimiento por el tutor de la entidad colaboradora y el informe intermedio y memoria final por el estudiante
EVALUACIÓN	Art. 8. No regula específicamente la evaluación, pero sí indica que el certificado debe hacer mención expresa del nivel alcanzado en su evaluación total dentro de la empresa, lo que deja entrever la necesidad de la misma	Art. 15. La evaluación recae sobre el tutor académico de acuerdo al procedimiento establecido en la Universidad

Tabla 14. Comparación del RD 1497/1981 (modificado por el RD 1845/1994) y el RD 592/2014

	RD 1497/1981	592/2014
RECONOCIMIENTO	Art. 8. Al finalizar el programa el estudiante tendrá derecho a la expedición de un certificado	Art. 16. Documento acreditativo de las prácticas, contenido del mismo e inclusión de las prácticas en el Suplemento Europeo al título
VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-EMPRESA	Art. 1. Convenio de Cooperación Educativa	Art. 7.1. Convenio de Cooperación Educativa
ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA	Art.4. Comisión de Relaciones Universidad-Empresa	No se regula

El Real Decreto 592/2014 viene a regular muchos aspectos que el de 1981 apuntaba pero no desarrollaba cómo hacerlo, además de los indicados en la tabla anterior, se delimitan los fines de las prácticas, el proyecto formativo, qué deben incluir los convenios de cooperación, los derechos y deberes de los estudiantes o la garantía de calidad de las prácticas externas.

Señalar que el Real Decreto 592/2014 recoge prácticamente todo lo que se establecía en el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. No obstante, la anulación de este último por Sentencia de 21 de mayo de 2013, de la Sala Tercera del Tribunal Supremo, lo hizo desaparecer de nuestro ordenamiento jurídico.

Importancia de las prácticas en el aprendizaje de competencias

Un elemento clave de cualquier sistema educativo debería ser la formación práctica de los futuros profesionales. Este aspecto va adquiriendo cada vez más importancia debido, en gran medida, a que los empleadores demandan cada vez más una formación práctica y a la instauración de los presupuestos del EEES que abogan por el desarrollo de competencias que favorezcan la inserción profesional de los egresados, lo que convierte a las prácticas en un eje central de proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad (Rodicio e Iglesias, 2011).

El acercamiento entre la universidad y la práctica profesional se hace cada vez más necesario por la creciente desconfianza en el saber científico y en los profesionales, y especialmente por las modificaciones sufridas por el mercado laboral, a raíz de la

globalización, como son: “precarización del empleo, exigencia de adaptabilidad, movilidad y desarrollo continuo, cualificación en el propio medio laboral...” (Ovejero et al., 2005, 165), lo que hace necesario un cambio de perspectiva. Pero en la formación inicial será difícil adquirir las competencias que definen a la persona competente “sin las condiciones para poder experimentarlas y sin los procesos para garantizar la interacción y confrontación del saber formalizado con la práctica” (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015, 282).

En este contexto “uno de los grandes retos que tiene planteada la Universidad actual es lograr una mayor conexión entre la formación y el desarrollo profesional del alumnado”, es por eso que los títulos a los que se tiene acceso desde la Universidad “deben estar en consonancia con la demanda social y potenciar el desarrollo de la profesionalidad de los egresados, de modo que se tracen puentes para la transición desde la formación a la ocupación” (Álvarez, González y López, 2009, 7).

Para Zabalza (2016) contar con prácticas en los planes de estudio supone una innovación curricular bastante importante. La universidad deja de ser el único contexto de aprendizaje, entrando a formar parte del proceso nuevos agentes de formación (entidades de acogida y profesionales). Esto produce un enriquecimiento de los contenidos de formación y de los escenarios, una modificación en las responsabilidades y roles del estudiante y un enriquecimiento y ampliación de los contextos de aprendizaje. Ya no solo se aprende a través de libros, explicaciones del profesor o actividades de laboratorio en la sede universitaria, sino que las experiencias de aprendizaje se desarrollan también en contextos reales de trabajo.

Solo sería posible una mejor conexión con el mundo del empleo (Álvarez et al., 2009) si la Universidad incluye en sus procesos de formación conceptos fundamentales del mercado laboral, lo que se ha convertido en una necesidad. Hay que procurar que los conocimientos aprendidos tengan aplicación práctica y sean útiles para la resolución de problemas, que el alumno tenga posibilidad de aprender experimentando. Deben ofrecérsele oportunidades para vivir procesos de socialización, antes de tener que incorporarse al mercado de trabajo, que le ayuden a comprobar que las competencias adquiridas son aplicables en diferentes momentos y situaciones de su vida. Estos autores ponen de manifiesto cómo existen voces que señalan que la importancia dada al desarrollo de competencias en la Universidad viene de la dependencia que se ha creado con el sector productivo. Aquellos que abogan por el carácter academicista de la enseñanza universitaria entiende que la misma no tendría que verse tan condicionada por lo que demanda el mundo empresarial, ya que la Universidad no es un servicio de colocación, y avisan del peligro que se corre de empobrecer el conocimiento científico si se reduce la formación a lo demandado por el sector productivo. También García Manjón y Pérez López (2008) se hacen eco de esas voces que se

plantean si la enseñanza universitaria debe contar, entre sus objetivos, con desarrollar la empleabilidad de sus titulados.

Pero las prácticas en empresa también se han visto impulsadas por el hecho de que, a la hora de tener acceso a un empleo, al igual que se valora conocer idiomas o poseer alguna formación complementaria a los estudios, las empresas tienen en cuenta el haber realizado prácticas (Álvarez et al., 2009). Además, esta formación en las empresas puede constituir, a medio plazo, un nicho de cara a futuras contrataciones, a la vez que puede contribuir a disponer de un profesional experto en el futuro (Boudjaoui et al., 2015).

García Delgado (2002) destaca que el someter a los estudiantes a la experiencia de las prácticas incrementa el aprendizaje de competencias, siendo este superior al que cabría esperar si la formación tuviese lugar exclusivamente en el “centro académico”. Este potencial formativo que tiene la empresa debe ser reconocido y aprovechado por la universidad, lo que implica la incorporación, con suficiente peso, de las prácticas a los planes de estudio, ya que no existen otras actividades que puedan producir un aprendizaje similar al que se desarrolla en la alternancia formativa institución educativa-empresa.

Para Espelt y Mañá (2011, 3) no tendría sentido que el estudiante realizase prácticas externas sin haber superado aquella parte del currículo que le permita disponer de los conocimientos básicos que le permitan participar de las tareas del puesto de práctica. “La realización de estas prácticas, a menudo en grupo, supone una primera aproximación a las tareas del profesional a la vez que contribuye a una mayor motivación del estudiante”, aunque las prácticas también pueden contribuir a que se desarrollen más las competencias tecnológicas y se reduzca la adquisición de valores profesionales (Ball, 2008 como se cita en Espelt y Mañá, 2011). No obstante para las autoras las prácticas externas favorecen el descubrimiento por el estudiante de todo lo que supone desenvolverse en un entorno de trabajo, como “el ritmo de la vida laboral, las condiciones laborales, los distintos roles, las relaciones, el ambiente, y también algunas de las contradicciones propias del mundo real” (Espelt y Mañá, 2011, 4), a la vez que favorece el aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades como la iniciativa, la adaptación a nuevas situaciones, la toma de decisiones, el trabajo en equipo o el compromiso ético. Las prácticas pueden facilitar la creación de redes de contacto y facilitar medios de apoyo de cara a la futura inserción laboral de los egresados. Es posible distinguir tres niveles en la aportación que realizan las distintas opciones de prácticas a la profesionalización del estudiante: “el conocimiento del mundo laboral en general, el de la profesión y el de las tareas realizadas” (Espelt y Mañá, 2011, 4).

Para Armengol et al. (2011) es lógico pensar que en las prácticas se desarrollen más competencias relacionadas con el saber hacer que con el saber, ya que estas últimas tienen más posibilidades de ser desarrolladas en el aula. Pero sería de gran importancia que durante los estudios universitarios se introdujesen contenidos específicos de los diferentes ámbitos laborales que mejorasen su formación antes de

tener un primer contacto con la realidad laboral, lo que les permitiría un mejor aprovechamiento de las prácticas. Además, Herrera Fuentes (2006) señala que la realización de prácticas en empresa permite a los estudiantes formarse realizando tareas profesionales reales y adquirir conocimientos teóricos a los que no se ha tenido acceso desde el centro de estudio, a la vez que les permite entrar en contacto con tecnologías que hasta ese momento les eran desconocidas. El autor resalta también los tres aspectos señalados por De Pablo (1994, citado por Herrera Fuentes, 2006) como contribución de las prácticas en empresa a la formación profesional de los estudiantes, que son: la socialización en el mundo del trabajo, la formación técnico-profesional y la posibilidad de insertarse laboralmente en el lugar donde realiza las prácticas.

Marhuenda, Bernad y Navas (2010, citando el trabajo de Gray de 2014) indican que en un contexto laboral como el que tenemos, en el que se espera que los trabajadores sean polivalentes, tengan capacidad de aprendizaje, flexibilidad y sepan todo lo posible, se confía en que la formación profesional no solo desarrolle competencias técnicas específicas, sino también otras de tipo transversal, cognitivo y social. En definitiva, que favorezca la empleabilidad de los estudiantes a través del desarrollo de “capacidades de comunicación y relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales, y de organización de los propios comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo” (Marhuenda et al., 2010, 143). Para los autores, las prácticas en empresa constituirían el mejor espacio para desarrollar las competencias relacionadas con la empleabilidad, ya que en las mismas se pueden hacer evidentes tanto las carencias personales como su potencial en el trabajo, ayudándonos a identificar tanto áreas de mejora como competencias adquiridas. Si las prácticas en su inicio fueron concebidas como una forma de aportar experiencia a los estudiantes y facilitar así su acceso al empleo, en la actualidad este objetivo ha pasado a segundo plano, siendo ahora primordial la formación y la mejora de la cualificación, de la empleabilidad. Este interés que muestra toda oferta formativa por ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar prácticas es lo que los autores han denominado profesionalización de las enseñanzas.

En este contexto, García Manjón y Pérez López (2008) y Marhuenda et al. (2010) realizan un análisis del concepto de empleabilidad a lo largo del tiempo desde su concepción como identificación de las competencias que eran necesarias para desempeñar un puesto específico de trabajo a las más actuales que la relacionan con el desarrollo de competencias que tienen valor en el mercado de trabajo y cuya adquisición mejora las posibilidades de encontrar empleo y mantenerlo de las personas que las poseen. La empleabilidad incluiría competencias como comunicación, relación interpersonal, resolución de problemas..., en definitiva, de adaptar los comportamientos a las exigencias del puesto.

No obstante, no podemos olvidar que los estudios universitarios dan acceso al mercado laboral, por lo que se hace necesario introducir en los planes de estudio

determinados contenidos que ayuden al estudiante a identificar la utilidad de lo aprendido para el desempeño profesional, ya que, como muestran los resultados del trabajo realizado por Álvarez et al. (2009), las características de los estudios cursados influyen en cómo el alumnado afronta los procesos de transición sociolaboral. En este sentido, los autores señalan que, en el estudio realizado, los estudiantes perciben que su preparación práctica es muy baja (el 86% de los encuestados piensan que la misma no es buena) y que tienen un escaso contacto con los profesionales del sector al que pertenecen sus estudios (así lo indican un 72%). Concluyen que ante una formación excesivamente teórica en la que no se aborda cómo aplicar lo aprendido a la práctica, el contacto con profesionales en ejercicio puede ayudar a desarrollar algunas competencias fundamentales en el contexto laboral, a la vez que favorece la socialización y la formación práctica básica para el ingreso en la profesión y la formación integral de los alumnos como futuros trabajadores.

Espelt y Mañá (2011, 10) señalan que los alumnos estiman necesario completar su formación académica con la práctica profesional, siendo esta especialmente útil para el “dominio de aplicaciones tecnológicas específicas, la aplicación de criterios y procedimientos en los procesos técnicos y la atención al usuario”. Y Marhuenda (1994) indica que los jóvenes que adquieren su primera experiencia con el mundo del trabajo a través de la formación en las empresas pueden adquirir valores relacionados con la integración, la inserción, la adaptación, el aprendizaje, la formación, la capacitación o el desarrollo local (citado por Herrera Fuentes, 2006).

De la Iglesia Villasol (2011) realiza un interesante estudio en el que los estudiantes muestran su percepción de las competencias que demanda el mercado laboral y la medida en que las mismas son desarrolladas durante su formación en la Universidad. Como dato relevante indicar que, de las 40 competencias analizadas, las que mayor desviación tienen entre el grado de demanda que perciben y el de aprendizaje son: liderazgo, comunicación oral y escrita en lengua extranjera, negociar de forma eficaz, capacidad de utilizar herramientas informáticas, resolución de conflictos o problemas, toma de decisiones, trabajo en un contexto internacional, iniciativa y espíritu emprendedor, confianza en uno mismo, creatividad, aplicar los conocimientos a la práctica, habilidad en relaciones personales, usar el tiempo de forma efectiva, adaptación a nuevas situaciones y diseño y gestión de proyectos. Para la autora la utilidad de este estudio reside en que ayuda al docente a tener un mejor conocimiento de la efectividad de sus acciones, ofreciéndole información sobre los puntos débiles y fuertes de su acción docente, favoreciendo adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo de competencias que favorezcan la adaptación del estudiante a su entorno laboral. No cabe duda que la realización de unas prácticas diseñadas adecuadamente ayudaría en este proceso de adaptación sociolaboral.

Desde la perspectiva de las empresas Montoro et al. (2012, 256), como resultado de su estudio, señalan que las mismas consideran que las competencias en las que mayor diferencia hay entre el nivel de adquisición de los alumnos y lo necesarias

que son para el trabajo son: “capacidad de análisis, capacidad de planificación y organización, comunicación oral en lengua extranjera, habilidad para analizar información de fuentes diversas, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para trabajar en un contexto internacional y en entornos diversos y multiculturales, capacidad de autocrítica, compromiso ético en el trabajo, trabajar en entornos de presión, capacidad de aprendizaje autónomo y sensibilidad ante temas medioambientales”. Para estos autores el actual mercado laboral busca personas que efectivamente tengan un determinado nivel de estudios, pero que a la vez sean competentes para gestionar información, a la vez que puedan trabajar autónomamente, tengan iniciativa y sean capaces de adaptarse a los continuos cambios del entorno, es por eso que las empresas valoran “aspectos como la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor y la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, buscar información y diseñar y gestionar proyectos” (Montoro et al., 2012, 256).

García Manjón y Pérez López (2008) citan el trabajo realizado por Cotton (2001) en el que señala cómo los empleadores se muestran más satisfechos con las competencias técnicas de los graduados universitarios que con las genéricas y de empleabilidad. También resaltan cómo hay autores que indican que el mercado de trabajo valora especialmente algunas habilidades prácticas y que estas “son adquiridas más eficientemente en situaciones prácticas que en contextos educativos puros” (García Manjón y Pérez López, 2008, 9). Para ilustrar esta afirmación hacen referencia a las conclusiones de la Scottish Council Foundation (2003) cuando afirma que existen evidencias de que poseer experiencia práctica en el contexto laboral es muy importante para que los egresados obtengan un empleo de forma más rápida. Es por todo esto que los autores entienden que el papel de las prácticas es fundamental para la adquisición de competencias clave para poder hacer frente al mundo del trabajo, ya que permiten aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos, con lo que se posibilita el desarrollo de competencias y habilidades importantes de cara a la empleabilidad de los egresados, todo ello en un contexto curricular. Hacen hincapié en que utilizar la empleabilidad como objetivo supone trabajar a más largo plazo que si el objeto es la inserción, y para ello los “planes de estudio han de potenciar el desarrollo de las competencias que desarrollen la capacidad de los estudiantes de integrarse en el mercado de trabajo y permanecer en él a lo largo del tiempo o incluso poder volver a él si lo abandonan temporalmente” (García Manjón y Pérez López, 2008, 10). Este trabajo a largo plazo supone una capacitación estructural, frente a la coyuntural que sería necesaria para atender al objetivo inmediato de la inserción. Para los autores esa capacitación estructural implica que los estudiantes adquieran competencias que les habiliten para el ejercicio profesional en el momento de su integración en el mercado laboral, que les faciliten su adaptación hacia las que requerirán en un futuro y que les posibiliten la movilidad a otros ámbitos profesionales diferentes.

Para Montoro et al. (2012, 242), partiendo de la base de que a los empresarios les gustaría que sus futuros trabajadores poseyeran una serie de competencias de tipo personal y conceptual, así como capacidades técnicas, “las prácticas en empresas cobran una especial importancia para que el alumno pueda utilizar las competencias que ha adquirido en su formación universitaria y desarrollar otras habilidades prácticas que faciliten su inserción en el mercado laboral”. Para los autores, con las prácticas externas se hace más fuerte el compromiso adquirido con la empleabilidad de los estudiantes en el momento de su graduación, haciendo más rica su formación en un entorno que les ayudará a tener un mejor conocimiento de las competencias que le serán necesarias en un futuro. Es a través de las prácticas que el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar determinadas habilidades prácticas que no pudo adquirir en la universidad y que le ayudarán en su inserción laboral. En este sentido los autores señalan que sería lógico que las competencias que aparecen en las guías docentes de los grados y las que van a necesitar para trabajar estén correlacionadas, pero indican que esta relación no es tan clara como debiera. La “experiencia de las Prácticas concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos (...). En el Practicum (...) se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace” (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011, 62).

Martínez Gómez (2009, 180) indica que las empresas que participan en el proyecto UE Converte (proyecto liderado por la Fundación Universidad-Empresa en el que colaboran dieciséis universidades de Madrid, la Cámara de Comercio e Industria madrileña, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y doscientas veinte empresas e instituciones) opinan que los títulos de Grado deberían integrar “en sus planes de estudios los contenidos y/o metodologías que faciliten la adquisición de habilidades lingüísticas, experiencia práctica en entornos reales de trabajo, y, sobre todo, las habilidades y competencias instrumentales, personales y sistémicas necesarias para desarrollar con éxito la actividad profesional en cualquier entorno de trabajo, tanto sea público o privado, en el ámbito empresarial, académico o de investigación”. En el proyecto UE Converte se pone de manifiesto el interés que despierta para las empresas la inclusión de prácticas en los planes de estudio, para más del 80% de los empleadores que participan en el estudio estas prácticas deberían ser: obligatorias, asociadas a créditos, remuneradas, centrarse en la adquisición de competencias clave (genéricas y específicas) y evaluadas a través de sistemas tanto cualitativos como cuantitativos. Deben realizarse durante el curso académico y su duración debe ser de entre seis y doce meses con una dedicación de entre 20 y 40 horas semanales. Más del 70% de las empresas que participan en el proyecto ya colaboraban con las universidades ofreciendo prácticas para sus estudiantes y consideran que hacerlo favorece la captación de talento, a la vez que constituyen una oportunidad para enriquecer a la organización por las nuevas visiones aportadas por los estudiantes. En cuanto a los contenidos que consideran clave desarrollar por la universidad, para que la formación se adapte mejor a los

actuales contextos laborales y profesionales, se encuentran los que están “relacionados con la gestión de proyectos, la calidad y la responsabilidad social corporativa” (Martínez Gómez, 2009, 188).

Para Rodicio e Iglesias (2011) es obvio que son muchas las competencias que pueden adquirirse a través de las prácticas, lo que unido a la afirmación de Pérez (2008, citado por Rodicio e Iglesias, 2011) de que no hay ninguna competencia que solo pueda adquirirse a través de la formación teórica durante la carrera, anima al uso de las prácticas en empresas como contexto de aprendizaje de competencias. Pero, como indican Armengol et al. (2011), la mayoría de las veces el estudiante acude a su centro de prácticas sin indicación de qué competencias exactamente son las que debe adquirir durante su estancia, lo que produce que el aprendizaje se produzca más por inmersión que por planificación, debido a la cantidad de dimensiones que el alumno se ve obligado a desplegar por el contexto en el que se encuentra, ya que las características del lugar de realización de prácticas, como pueden ser el tamaño de la empresa, el entorno geográfico, las relaciones sociales que se establecen en la misma, el tipo de clientes... implican que el estudiante tenga que poner en juego competencias diferentes o a distinto nivel.

Modalidades de prácticas

En el documento de la Comisión Europea (2012, 4) *Marco de calidad para los periodos de prácticas*, se define el “periodo de prácticas” como “prácticas laborales con un componente educativo (realizadas o no como parte de un plan de estudios) y limitadas en el tiempo. El objetivo de estos periodos de prácticas es ayudar a los becarios en la transición de la educación al trabajo, dándoles experiencia práctica, conocimientos y aptitudes para completar su educación teórica”, siendo de aplicación esta definición, principalmente, a “los periodos de prácticas que forman parte de los programas de enseñanza superior, así como en los periodos de prácticas (generalmente de postgrado) en los que solamente participan el becario y el empleador. Los periodos de prácticas transnacionales también están incluidos en el ámbito de aplicación de la presente iniciativa, que no será aplicable a los contratos de aprendizaje”.

Zabalza (2011), tras revisar el trabajo de diferentes autores (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcom y Borko, 2006; Zeichner, 1994; Darling-Hammond, 2006 o Collinson et al., 2009) resalta que, sin llegar a ser este uno de los aspectos más problemáticos, existe un gran número de términos diferentes para hacer referencia a las prácticas, como pueden ser prácticas de enseñanza, prácticas en empresas, inducción, pasantía, practicum, prácticas externas. En ocasiones estas diferencias llevan asociados matices en cuanto a su posición en el plan formativo, peso en el mismo, seguimiento, objetivo que persigue, etc.

Espelt y Mañá (2011, 4) señalan que la importancia que se da a las prácticas externas en el proceso de enseñanza-aprendizaje viene dada por su presencia o no

en los planes de estudio, que es donde se marca el carácter obligatorio o no de las mismas, la duración que tendrán o el momento de su realización, pudiéndose apreciar el modelo de prácticas curriculares que se sigue en función del “grado y tipo de supervisión otorgado a los estudiantes, los elementos del plan de evaluación y aspectos primordiales de organización, como la disponibilidad de empresas e instituciones adecuadas a los perfiles profesionales de los estudios”.

En nuestro actual contexto universitario es posible la realización de prácticas curriculares y extracurriculares, pudiéndose desarrollar las mismas dentro y fuera del territorio nacional. Las curriculares forman parte del plan de estudio y pueden ser optativas y obligatorias, existiendo grandes diferencias entre las distintas titulaciones en cuanto a su peso en créditos y existencia o no de las mismas. Las extracurriculares son de carácter voluntario y las universidades desarrollan su regulación a través de sus normativas de prácticas (en base a lo establecido en el RD 592/2014).

Formación dual y en alternancia

En el ámbito del EEES también encontramos diferentes denominaciones para la formación práctica, así por ejemplo, es habitual en Alemania hablar de formación dual y en Francia de formación en alternancia, dándose las mismas tanto en la formación profesional como universitaria. En nuestro país, en cambio, la formación dual está más desarrollada en la formación profesional, aunque cada vez son más las experiencias que se desarrollan a nivel universitario para algunas titulaciones concretas (como la que realiza la Escuela de Ingeniería Dual del Instituto de Máquina-Herramienta, adscrita a la Universidad del País Vasco o la Universidad de Burgos). Es por eso que a lo largo de este capítulo hablaremos tanto de formación dual, formación en alternancia, practicum, prácticas extracurriculares, etc. para describir las potencialidades del aprendizaje que se realiza en el contexto laboral.

En el análisis que realiza Lentzen (2015, 376) sobre la formación dual en Alemania, en el caso de los estudios de Grado, concluye que la dualidad teoría-práctica, busca “proporcionar a los estudiantes la madurez en las competencias de acción profesionales, en las que ambos elementos se relacionan: la competencia especializada de carácter científico y la capacidad de acción profesional para el mercado de trabajo”. En una formación dual los temas teóricos y prácticos a enseñar se encuentran compaginados y estrechamente ligados durante toda la carrera (Lentzen, 2016).

En el caso francés, Boudjaoui et al. (2015) hablan de cómo actualmente en Francia es habitual que el centro de los debates sobre la profesionalización sea la alternancia en la formación, incluso en la enseñanza universitaria. Alternancia que, en función de la colaboración que se establezca entre la institución educativa y la empresarial podrá desarrollarse con tres niveles distintos de integración entre las

situaciones de trabajo y las de formación: a) sin integración formación-trabajo, se da cuando se programan dos tiempos de formación diferentes y no relacionados entre sí, uno para el estudio y otro para el trabajo; b) con poca integración, se conciben como algo complementario, pero la institución educativa sigue considerando la empresa como un “laboratorio” en el que aplicar los conocimientos teóricos o metodológicos que enseña y c) con fuerte integración, en la que institución educativa y empresa trabajan conjuntamente proponiendo problemas, situaciones de aprendizaje y recursos a utilizar. La distinta lógica que poseen la organización educativa y la económica dificulta la cooperación entre ambas.

Para Coiduras, París, Torrelles y Carrera (2014, 31) “Uno de los principales retos de la formación en distintos escenarios se sitúa en la integración de aprendizajes. El estudiante suele experimentar tensiones derivadas de las diferencias y exigencias de los dos entornos, así como de la dificultad en vincular los marcos teóricos con las vivencias prácticas. La transformación de estas tensiones en conocimiento práctico requiere una articulación comprensiva entre experiencia y conocimiento, donde el saber disciplinar favorezca la comprensión de diversas realidades y el ejercicio profesional adquiera sentido y se transforme en conocimiento”. Coiduras et al. (2015, 280) consideran que la verdadera formación en alternancia es la integrativa, que “además de la combinación y sucesión de periodos de actividad en el escenario profesional y de periodos de actividad académica (aspectos organizativos), supone la adquisición de las competencias profesionales en la interacción de los procesos de inducción (de la práctica a la teoría) con los procesos de deducción (de la teoría a la práctica)”. Sería a través de la supervisión realizada en la universidad y en la empresa que el estudiante tomaría conciencia sobre los recursos y competencias que moviliza durante la actuación profesional, no limitándose a una simple observación y acción.

El Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas, en el marco de las actuaciones de los servicios públicos de empleo hace referencia a otra modalidad de prácticas que, aunque se desarrollan cuando el estudiante está fuera de la institución educativa, comparte alguna de las finalidades que pueden tener las prácticas educativas, como la mejora de la empleabilidad, ofrecer la oportunidad de tener un primer contacto con la realidad laboral o complementar la formación alcanzada durante los estudios. Estas prácticas están dirigidas a “personas jóvenes desempleadas inscritas en la oficina de empleo, con edades comprendidas entre 18 y 25 años inclusive, que posean una titulación oficial universitaria, titulación de formación profesional, de grado medio o superior, o titulación del mismo nivel que el de esta última, correspondiente a las enseñanzas de formación profesional, artísticas o deportivas, o bien un certificado de profesionalidad” y que carezcan de experiencia laboral o profesional o la misma no sea superior a tres meses, no suponiendo dichas prácticas vinculación laboral con la empresa y siendo los Servicios Públicos de Empleo los responsables de suscribir convenios con las empresas que posibiliten dichas prácticas.

Para Mercader (2014) las prácticas reguladas por el Real Decreto 1543/2011 son una modalidad atípica de formación dual, ya sean entendidas estas prácticas como complemento a la formación teórica recibida previamente, como aplicación de los conocimientos académicos o como vía para la adquisición de nuevos conocimientos que posibiliten la inserción laboral. Para el autor, la formación dual, al no posponer la transición al mercado laboral desde la institución educativa al final de los estudios, favorece que al finalizar el egresado, además de contar con un título oficial, pueda contar con mejores perspectivas laborales. Las condiciones de la formación dual, incluyendo la motivación que puede dar el contar con una remuneración y las posibilidades de permanecer después en la empresa, la convierten en una formación práctica, que atiende a las necesidades del mercado laboral.

En cuanto a la relación entre la institución educativa y la empresa en formación en alternancia la misma puede ser: a) dominante por la institución educativa, convirtiéndose la empresa en una proveedora de prácticas, b) dominante por la empresa, en cuyo caso la institución educativa se convierte en proveedora de mano de obra y c) paritaria, que sería la más cercana a una colaboración real (Boudjaoui et al., 2015). La potencialidad formativa de las prácticas puede variar en función del tipo de relación que se establezca.

El Practicum

En muchas titulaciones con tradición en la formación práctica de sus estudiantes (maestros, enfermería, medicina) la asignatura que se encargaba de la misma solía denominarse Practicum. Actualmente ya no es tan común encontrarnos con esta denominación, ya que existe mayor variabilidad en los planes de estudio de las distintas universidades (por ejemplo Rotatorio en el caso de Medicina, Prácticas Tuteladas en Enfermería o Prácticas Docentes en el caso de Educación Primaria), pero se sigue identificando el Practicum, con independencia de su denominación como asignatura, con la formación práctica curricular que se incluye en los planes de estudio con un peso considerable en los mismos. Es por eso que nos detendremos más específicamente en las consideraciones sobre el mismo.

El Practicum tiene la singularidad de que es una asignatura, con su programa formativo en el que se establecen las competencias a desarrollar y las actividades complementarias y de evaluación diseñadas para adquirirlas, y en la que el periodo de prácticas se convierte en el “elemento nuclear”, teniendo tanto el tutor profesional como el académico un papel importante. Aunque las prácticas externas se caracterizan por el aprendizaje autónomo, el Practicum sería la opción más dirigida dentro del mismo (Espelt y Mañá, 2011, 4).

Armengol et al. (2011, 73), tras analizar las aportaciones de diferentes autores, señalan la importancia del Practicum como una de las asignaturas más importantes de los estudios universitarios, y aunque en su caso se refieren concretamente a los

de los futuros profesionales de la educación, los argumentos dados pueden ser generalizables a otras disciplinas, ya que indican “que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no solo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas”.

En cuanto a los diferentes tipos de practicum posible Zabalza (2013) identifica cuatro:

- 1) Practicum orientado a la aplicación en contextos reales de lo aprendido en centros de formación: universidades, escuelas, etc.
- 2) Practicum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.
- 3) Practicum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos, teóricos y prácticos, con la experiencia en centros de trabajo.
- 4) Practicum orientado a facilitar el empleo.

Para Zabalza (2011) el practicum, al ser un componente más de la carrera, busca la integración de los aprendizajes académicos, tanto teóricos como prácticos, con la experiencia en centros de trabajo, experiencia que se encuentra vinculada a los aprendizajes académicos, lo que lo diferencia de otro tipo de prácticas en las que la alternancia o el empleo es más importante que la formación. Como componente curricular que es el practicum debe poseer las condiciones de coherencia, centralidad y complementariedad. Los objetivos y actividades previstos deben estar alineados con el proyecto formativo de la carrera, deben ser importantes para la profesión y reforzar el resto de las actividades planteadas para la carrera (Zabalza, 2016).

Concebir el practicum como una “estrategia para emplear los conocimientos adquiridos en la universidad en situaciones estructuradas y supervisadas en los ámbitos profesionales” provocaría una desvinculación de las actividades desarrolladas en los dos entornos, por lo que se aprovecharía mínimamente lo aprendido en la práctica cuando se produjese la vuelta a la universidad. Optar por una formación en la que lo central fuese la práctica sería igual de erróneo, por lo que lo adecuado sería establecer un sistema intermedio en el que tanto experiencia como conocimiento se encuentren articulados e integrados (Coiduras et al., 2015, 280).

Tejada (2005, 13, 2006, 129) señala que “la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de «nuevas competencias» e incluso los integra (...) Esto nos predispone a dotar de sentido el prácticum como espacio de

intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica desde el enfoque de las competencias". Pero "no sólo es espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional" (Tejada y Ruiz, 2013, 94).

Armengol et al. (2011) analizan las posibilidades del Modelo de Practicum Integrador, que haciendo uso de una metodología participativa, busca mejorar la formación teórica y práctica de los estudiantes, haciéndole enfrentarse a situaciones reales de trabajo que le hagan integrar los conocimientos adquiridos con las funciones y tareas prácticas. En este Practicum se hace necesario que tanto los tutores de prácticas, como los estudiantes y los profesores de la universidad compartan unos objetivos comunes y colaboren estrechamente en las actividades que se planifiquen y desarrollen. Para los autores el aprendizaje durante las prácticas debe producirse a través de la puesta en práctica de los conocimientos que previamente fueron aprendidos en el aula.

Para Ovejero et al. (2005) el Practicum, aunque cumple una función de inserción laboral, no deja de ser un componente curricular de los planes de estudio universitarios, ocupando en muchos de ellos un papel importante con una fuerte carga en créditos, y como elemento del currículo cualquier consideración que se haga sobre el mismo debe ser en relación al resto de elementos del programa formativo. Para los autores la mayoría de los planes de prácticas hacen poca referencia al resto de materias del título. La idea de que el aprendizaje se produce en dos fases, primero la teórica, que normalmente se identifica con lo que se enseña en la universidad, y después la práctica, que se produce con la inmersión en un escenario profesional real, produce una formación deficitaria, que puede incluso repetirse durante el proceso de desarrollo profesional que intentará seguir esta misma dinámica. En este escenario de contraposición teoría/práctica puede producirse una "socialización acrítica de la profesión", ya que llevado por las necesidades inmediatas el estudiante tenderá a reproducir las conductas del tutor, sin preocuparse por descubrir otras formas de actuar. El carecer de referentes profesionales durante la formación previa hará que construya "su identidad profesional desde los recuerdos de su biografía y a partir de las observaciones de su tutor y de otros profesionales" (Ovejero et al., 2005, 163).

Dos de los objetivos más importantes que debe cumplir la formación universitaria, preparar para el mundo del trabajo y para ser ciudadanos activos, pueden ser asumidos por la estrategia formativa que supone el practicum, que se convertiría en "una modalidad de formación práctica superior que integra, en el conjunto de las competencias profesionales, la dimensión social, ética y cívica de los propios perfiles profesionales" (Tejada y Ruiz, 2013, 93). Para los autores esta formación práctica solo sería eficaz si el estudiante llega a ella provisto de las competencias básicas, que deberán ser activadas para poder adquirir y desarrollar las específicas. La capacidad que tenga el estudiante para implicarse en experiencias concretas, la competencia para realizar una observación reflexiva, para realizar una

conceptualización abstracta y para la experimentación activa determinarán la forma en que el estudiante afrontará el practicum y le sacará el mayor partido posible (Zabalza, 2013). Melgarejo, Pantoja y Latorre (2014) indican cómo para algunos autores (Dios, Maestre, Calmaestra, Rodríguez Hidalgo, 2013) el objetivo principal del Practicum es lograr competencias profesionales como el trabajo en equipo interdisciplinar, desarrollar una perspectiva internacional del trabajo, relacionarse con los demás, reconocer la multiculturalidad y la diversidad, aplicar el razonamiento crítico o desarrollar el compromiso ético.

Para Melgarejo et al. (2014) en el desarrollo de las competencias de un estudiante universitario es fundamental la formación y la experiencia práctica, destacando el papel desempeñado por el Practicum en esta formación. Para estos autores la calidad del Practicum vendrá definida por tres factores:

1. El componente curricular. Es necesario diseñar un buen proyecto que cuente con los recursos necesarios.
2. La situación de aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje deben ser adecuadas para que pueda producirse la implementación en la práctica.
3. La experiencia personal. Debe producir resultados aceptables de aprendizaje en el alumnado, debe ser una experiencia exitosa.

Según Ovejero et al. (2005, 165), los resultados de investigación existentes muestran que los beneficios del Practicum, su valor formativo, residen en “su contenido, estructura y desarrollo en relación con la totalidad del programa y en función de lo que los estudiantes hayan sido preparados para aprender”, y no en sí mismo, es decir, que la práctica por la práctica puede provocar una adquisición de trucos o rutinas, pero no un aprendizaje real.

Para Tejada y Ruiz (2013, 99) el practicum “facilita la movilidad funcional, fomenta la responsabilidad en el trabajo, las relaciones interpersonales, la colaboración al trabajar en equipo, incrementa la iniciativa, el desarrollo del razonamiento, la motivación en el trabajo y el progreso profesional, provoca una nueva forma de pensar, posibilita el aprender a aprender, incorpora nuevos saberes que generan nuevas competencias personales y sociales”. No se trataría solo de adquirir las competencias para poder ejercer una profesión, sino también de “interiorizar un modelo de comportamiento profesional y cultural y sobre todo un modelo identitario” (Tejada y Ruiz, 2013, 101). Aunque los autores realizan esta afirmación pensando en los profesionales de la educación, consideramos que es de aplicación a la formación práctica en todas las titulaciones.

Un aprendizaje que parte de la práctica-acción, para continuar con una reflexión-compartida y finalizar con una propuesta de mejora que dirija a la investigación, es decir que los tres elementos se retroalimenten y lleguen a formar un proceso continuo, será posible si se cumplen los niveles de acción educativa del Practicum propuestos por Schön (1998 como citan Melgarejo et al., 2014, 56) y que son:

- “Conocimiento en la acción”, como el saber que se evidencia cuando nos enfrentamos y actuamos en una situación real, sería el conocimiento que guía el saber hacer.
- “Reflexión en la acción”, como el momento en que el docente se para a pensar durante la acción, sin interrumpirla.
- “Reflexión sobre la acción”, en la que objetivamos la acción y pensamos sobre ella, una vez que ha terminado.

Tejada (2005, 15, 2006, 130) señala que “la «reflexión en la acción» abarca el «conocimiento en la acción» aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil”.

No es posible, por tanto, obviar la vinculación existente entre la formación y el posterior desenvolvimiento profesional, por lo que una formación exclusivamente academicista no será suficiente para que los estudiantes puedan llegar a tener un adecuado desempeño profesional en el futuro, sino que es necesario integrar el aprendizaje teórico y el práctico. El Practicum alcanza su “pleno sentido curricular y formativo al ofrecer la posibilidad no sólo de aprender sino de analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro” (Ovejero et al., 2005, 166)

Para Raposo y Zabalza (2011, 17), en el desarrollo personal y académico y en el desempeño de la profesión es de gran relevancia la formación práctica de los estudiantes universitarios, destacando en esta formación las prácticas en empresas y el Practicum, convirtiéndose este último “en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior española, aunque puede variar en cuanto a su duración y ubicación en el plan de estudios”. El Practicum permite situar a los futuros egresados en escenarios laborales reales, lo que favorece la enseñanza y el aprendizaje de competencias profesionales, respondiendo de esta manera a lo demandado por el EEES de enriquecimiento de los planes de estudio con la puesta en valor del conocimiento aplicado y la inclusión de experiencias de aprendizaje práctico. Para estos autores es importante que el Practicum se lleve a cabo en instituciones que puedan cumplir con los requisitos para desarrollar una actividad formativa práctica con ciertas garantías de calidad, debiéndose huir de una escasa organización y gestión del Practicum en el que sea el alumno el que se busque su lugar de prácticas y estableciendo convenios en los que se regule claramente las bases de la colaboración entre la universidad y las entidades de acogida, que regulen el marco de referencia y establezcan los compromisos adquiridos por ambas partes.

Podríamos considerar el prácticum “como un espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica desde el enfoque de las competencias” (Tejada Fernández, 2006, 128) convirtiéndose en un elemento clave en un contexto de formación para el trabajo. Si tenemos en cuenta que la experiencia es un elemento clave para el desarrollo de competencias apreciamos claramente la importancia que adquiere el prácticum, y para que el mismo sea eficaz el alumno ya tiene que tener adquiridas las competencias básicas, que pondrá en juego para hacer posible la adquisición y desarrollo de las específicas (Tejada Fernández, 2006).

Las prácticas como proceso de enseñanza-aprendizaje

Una de las razones por la que existe tanta heterogeneidad en la organización de las prácticas se debe, en opinión de Zabalza (2011), a que no existe un modelo claro de aprendizaje que las sustente. Para este autor, tanto el aprendizaje en la universidad como el del prácticum contienen aspectos teóricos y prácticos, lo que cambia son los contenidos que se aprenden y el proceso de aprendizaje.

Zabalza (2013) señala que el modelo de aprendizaje al que responde el Practicum puede estar relacionado con la forma en que se concibe la profesión y se construye el conocimiento profesional y en este sentido sería posible identificar diferentes enfoques: Practicum basado en la investigación y basado en la reflexión. Pero es evidente que el prácticum se encuentra vinculado a la experiencia directa en un contexto real (Zabalza, 2011, 27), por lo que hay que buscar la “fundamentación doctrinal en modelos de aprendizaje que se basen en la experiencia y el contexto”. En este sentido cabría considerar las posibilidades del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y su posterior desarrollo con las aportaciones de Gibbs y Rust (1997) o Weil y McGill (1989), del aprendizaje en situación de Warner y McGill (1996), de las coreografías de la enseñanza de Oser y Baeriswyl (2001) o los modelos del “focus of concern” (citados por Zabalza, 2011, 2013). Para Boudjaoui et al. (2015) suponen una “chapuza pedagógica” aquellos casos en los que el aprendizaje en la práctica es deficitario debido a que se produce fundamentalmente por imitación, sin llegar a conocer cuál es la regla que justifica dicha acción, lo que obliga al docente a buscar alternativas que conjuguen ese aprendizaje con el fundamento teórico.

Tejada y Ruiz (2013) también inciden en la oportunidad que suponen las prácticas para el aprendizaje de competencias y cómo el mismo se desarrolla en un contexto de experiencia directa y de acción, por lo que sería factible entender el proceso pedagógico en este caso como “reflexión en la acción” (pensar-actuar-pensar) y aplicables las diferentes formas de reflexión establecidas por Schon (1992, citado por Tejada y Ruiz, 2013). Si bien es común en las prácticas ese componente de experiencia y acción, son tan diversos los contextos en los que puede llevarse a cabo que será preciso contar con diferentes estrategias metodológicas. En este sentido Tejada (2005, 16y 2006, 131) señala que los métodos activos “son

imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional, puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar” y dentro de toda la variedad metodológica que sería de utilidad señala como fundamentales para el practicum el “aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos por cuanto permiten además una orientación interdisciplinar (incluso transdisciplinar), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito”. El autor señala la importancia que tienen las formas sociales que se dan en una práctica “(en grupo, en equipo cooperativo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales, etc.)” y cómo de la combinación de los métodos con las formas sociales que se establecen se pueden encontrar fórmulas de trabajo en las prácticas como pueden ser “los círculos de calidad, los talleres de formación, «islas de formación», «coaching», «mentorin», rotación de empleo, sin descartar otras modalidades en alternancia, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado al contexto” (Tejada 2004 como se cita en Tejada 2005, 17 y 2006,131).

Para Boudjaoui et al. (2015, 255) es posible valorar la potencialidad de la formación en alternancia, y su contribución al desarrollo de competencias profesionales, analizando la forma en que los estudiantes realizan o no las diferentes actividades propuestas. Pero en cuanto a la metodología de enseñanza utilizada en la misma indican que “la sobreactividad pedagógica relacionada con la acción profesional asociada a la metodología de aprendizaje basado en problemas dificulta en ocasiones la integración de saberes formales”, utilizar esta metodología en la formación en alternancia hace que los estudiantes se sitúen de manera rápida en el terreno profesional, llegando incluso a asumir más responsabilidades de las que sería previsible en un estudiante, a la vez que desarrolla competencias como el trabajo en equipo o en red, la autonomía, la capacidad de aprender, de elaborar informes profesionales, pero la fuerte dedicación que esto implica puede producir en los estudiantes cierta aversión hacia el aprendizaje de saberes científicos.

El Practicum debe poseer las características de la planificación didáctica, debe estar contextualizado, contar con unos propósitos formativos, delimitar los contenidos que pretende sean aprendidos, tener previstas las actividades o experiencias a desarrollar, los sistemas de supervisión y la forma en que serán evaluados tanto los resultados del aprendizaje como el propio programa (Zabalza, 2016).

Beneficios que pueden aportar las prácticas

Para Espelt y Mañá (2011) las prácticas pueden ser de muchos tipos y en las mismas participan un gran número de estudiantes y centros, siendo necesario el uso de variados instrumentos de evaluación y seguimiento para poder garantizar los resultados, pero a pesar de toda esta complejidad son beneficiosas tanto para la Facultad, las entidades de acogida y los estudiantes. Aunque pueden existir algunas diferencias en la formación práctica en función del nivel de estructuración

de las mismas, periodos de prácticas, duración de los mismos, remuneración económica, situación en el currículo, etc., de manera general podemos identificar diferentes beneficios en función del ámbito que analicemos:

a) Para los estudiantes

Para García Delgado (2002) las prácticas facilitan la inserción laboral a la vez que suponen un dispositivo de orientación profesional por varias razones:

- Sitúan a los estudiantes que las realizan (por tener ese plus de formación que implica contar con alguna experiencia profesional) en situación ventajosa en un proceso de selección frente a los que carecen de experiencia.
- Favorecen un mejor conocimiento del mercado de trabajo, ayudándoles a identificar cuáles son los sectores en recesión y los que ofrecen más oportunidades, dónde hay nuevos yacimientos de empleo, cuáles son los perfiles que demandan las empresas...
- Les posibilitan establecer redes de contactos que les pueden ser de ayuda para obtener el primer empleo. Tanto el tutor como el resto de personas con las que han compartido las prácticas pueden dar referencias en relación a aspectos de interés para los empleadores (motivación, trabajo en equipo, integración en la empresa, iniciativa, conocimientos, características personales...)
- Suponen una ocasión para que el estudiante pueda comprobar si sus intereses vocacionales se confirman, ya que tendrá la oportunidad de ver si la realidad responde a sus expectativas y si ese tipo de trabajo se ajusta a sus intereses y capacidades.
- Ofrecen la posibilidad de identificar las competencias que son más valoradas por las empresas y establecer un plan de formación en caso de ser necesario.
- En función el sistema de selección utilizado en las prácticas, participar en el proceso puede servir de ensayo para la búsqueda de empleo.

En el caso de las prácticas extracurriculares esta vertiente de ensayo es más clara que en las prácticas curriculares en las que suele ser la universidad la que se encargue del proceso de selección y tenga más peso el expediente académico del estudiante. En cambio, en el caso de las prácticas extracurriculares el proceso es más similar al de selección de personal, con lo que implica de preparación del curriculum vitae, identificación de los puntos fuertes y débiles que se poseen, competencias que se pueden evidenciar, superación de pruebas (tests, cuestionarios) y entrevistas.

Ovejero et al. (2005) señalan que a través del Practicum los estudiantes tienen la posibilidad de ampliar su horizonte social, lo que siempre es positivo para el enriquecimiento personal, y además lo hacen en un contexto profesional, con lo

que supone de posibilidades para su desarrollo y madurez personal en un ambiente distinto a los conocidos hasta ese momento como pueden ser la familia, los amigos o las instituciones educativas. Puede ofrecerles una oportunidad para desplegar habilidades y destrezas y ayudarles a apreciar la importancia que puede llegar a tener el trabajo en equipo, la capacidad de comunicarse o de las relaciones interpersonales, a la vez que puede ayudarle a ser más autónomos en sus aprendizajes y a mejorar su asunción de responsabilidades. El Practicum también puede ayudarles a reconocer la utilidad de lo aprendido en la universidad y a vincularlo con la experiencia.

Para Espelt y Mañá (2011) las prácticas, al tratarse de una inmersión en un contexto real de trabajo, son útiles para complementar los conocimientos teóricos que se adquieren durante los estudios, y analizan los resultados de un estudio realizado por Mañá, Argudo y García Solé (2010, como se cita en Espelt y Mañá, 2011) en el que los alumnos que participan ratifican esta declaración cuando el 88,2% declaran que realizan prácticas profesionales porque les permiten completar sus estudios. Un alto porcentaje señala la posibilidad que tienen de trabajar con otros colegas en un ambiente interesante para su formación (85,8%). Para un porcentaje menor de estudiantes (21,2%) los valores añadidos de las prácticas son el conocimiento que pueden proporcionar sobre el mundo laboral y la posibilidad de obtener experiencia, lo que las convierte en una inversión de cara a su futuro profesional.

Las aportaciones que un buen Practicum proporciona a los estudiantes son (Zabalza, 2016, 22):

- (a) les aproxima a la cultura de la profesión para la que se forman y a las instituciones donde esa profesión se ejerce; (b) lo que han visto y experimentado durante las prácticas les ayudará a generar marcos de referencia cognitivos (decodificadores) que les permitirán entender mejor lo que aprenden en las clases y seminarios de la Universidad; (c) les ofrece experiencias formativas nuevas y complementarias a las académicas, es decir, les permite trabajar objetos de formación que no se pueden obtener en las clases; (d) les ofrece posibilidades para el auto-conocimiento personal; (e) les ofrece mejores posibilidades de empleo y auto-empleo (el hecho de ver cómo funciona una empresa o servicio puede animarles a diseñar sus propias iniciativas).

Las prácticas tienen potencialidad orientadora, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de valorar si su elección formativa ha sido adecuada al tener la posibilidad de conocer de primera mano las tareas que tendría que realizar en esa profesión y conocer qué hábitos, valores o códigos imperan en la profesión. Esto puede mejorar la motivación favoreciendo una mayor implicación en el aprendizaje, asumiendo el estudiante mayor protagonismo y responsabilidad, lo que puede revertir en un menor abandono de los estudios (Coiduras et al., 2015).

b) Para las empresas

Según Ovejero et al. (2005) es indiscutible que las prácticas deben reportar algún beneficio para las empresas, sean estos materiales o no, para poder contar con las mismas como entidades de acogida de estudiantes en prácticas. Por una parte, disponer de estudiantes y poder observarlos en un entorno real de trabajo, realizando tareas concretas y durante un tiempo suficiente, puede ser un método de selección más adecuado que el uso de otro tipo de pruebas de selección. Si además las empresas tienen la posibilidad de que se de cierta difusión a su colaboración con la universidad su imagen puede mejorar por lo que supone de compromiso social contribuir a la formación de los estudiantes universitarios. Cabría incluso la posibilidad de analizar las posibles ventajas fiscales que podría tener asignar becarios a actividades de I+D+I (Ley 27/2014, de 27 de noviembre, del Impuesto sobre Sociedades. Artículo 35 Deducción por actividades de investigación y desarrollo e innovación tecnológica).

García Delgado (2002) indica que el colaborar con las universidades en los programas de prácticas puede ayudar a las empresas a contar con recursos humanos que se adapten mejor a sus necesidades y estén más cualificados. Las prácticas suponen una oportunidad como método de selección y reclutamiento basado no en el pronóstico, sino en probar al candidato en un contexto real de trabajo, con lo que supone de posibilidad de comprobación de sus cualidades y de su ajuste a la organización, a la vez que se avanza en la enculturación del estudiante, por lo que se reducen los periodos de adaptación. El estudiante además puede aportar nuevos puntos de vista para analizar los problemas de la empresa al carecer de prejuicios sobre los mismos, y conocimientos de idiomas y en el uso de las TIC. Además, la relación establecida con la universidad a raíz de las prácticas puede servir de inicio para otras colaboraciones.

Con independencia del beneficio que puede aportar para las empresas la realización de las tareas en sí mismas, para Espelt y Mañá (2011) las prácticas constituyen un magnífico instrumento de selección de personal de cara a tener que cubrir futuras vacantes. Además, los estudiantes pueden ofrecer nuevos puntos de vista sobre los procedimientos seguidos en un determinado servicio y servir de canal de información sobre los últimos avances y tendencias que han tenido la oportunidad de conocer en la universidad, con lo que tienen la oportunidad de poder contrastar su forma cotidiana de actuar con la visión externa y novedosa de los alumnos, que ya cuentan con cierta preparación.

No podemos olvidar tampoco que, con frecuencia, especialmente en empresas pequeñas, las prácticas pueden servir para que descubran las posibilidades de determinados perfiles profesionales desconocidos para ellos cuando acogen a estudiantes de una titulación que no está en su organización o no disponen de unidad o profesionales que desarrollen las funciones de la misma (por ejemplo el papel desempeñado en la actualidad por los community manager).

Para Mercader (2014, 100) la formación dual, en definitiva las prácticas, sirven para asegurarse que cuentan con mano de obra cualificada que puede continuar trabajando una vez que acaba su periodo formativo. Además ayuda a reducir “costes de adaptación, incrementa la motivación y fidelidad a la empresa, impulsa la cualificación específica y mejora la productividad de los empleados. A medio plazo se reducen los costes de selección de personal”. En esta misma línea Coiduras et al. (2015) señalan que la existencia de prácticas favorece un reclutamiento posterior de personal en el que se conoce mejor a los egresados, lo que permite procesos de selección más cortos y eficientes, a la vez que es necesaria una menor inversión en procesos de inserción, ya que debido a su estancia en la empresa los egresados disponen de un mayor conocimiento de la organización y de la cultura profesional imperante en la misma. Además la empresa también se beneficia de lo aprendido por el profesional que ha tutorizado al estudiante, ya que para realizar la supervisión del mismo ha tenido que realizar un proceso de análisis y reflexión crítica que le lleva a tener una visión más extensa de la profesión, a la vez que le supone desplegar herramientas de comunicación y disponer de una visión más completa sobre la misión y funciones de la organización para poder mostrarlas a los estudiantes.

En relación a los beneficios que las prácticas pueden aportar a las empresas Herrera Fuentes (2006, 14-15) señala los siguientes:

- Mantener o alcanzar un nivel de desarrollo que se corresponda con las transformaciones derivadas de los adelantos científico técnicos.
- Contar con tecnologías alternativas viables para las condiciones concretas en las que se desarrolla la producción.
- Explotar con inmediatez los resultados de las investigaciones científico técnicas y las innovaciones tecnológicas.
- Elevar la calificación o recalificar los recursos humanos que tienen, en correspondencia con los cambios que se producen en el proceso productivo o de servicios.
- Ingresar profesionales aptos para desempeñarse exitosamente bajo las condiciones tecnológicas, científicas y sociales que prevalecen en las unidades productivas.
- Disponer de un buen mecanismo de selección del personal, a través del contacto que mantiene con los jóvenes en formación.
- Puede influir en la formación de los jóvenes de manera que desarrollen aquellos rasgos profesionales y formas de actuar más acordes con las características específicas de la empresa o de los puestos de trabajo a que los destinarán.

No podemos olvidar que la participación en programas de prácticas puede servir para mostrar su compromiso con la sociedad en la formación de los futuros

profesionales, lo que podría constituir una línea de acción de la responsabilidad social corporativa de la empresa.

c) Para los tutores

Ovejero et al. (2005) señalan que al profesorado universitario, el tener contacto con las empresas en las que se encuentran realizando prácticas los estudiantes les facilita crear redes sociales de conexión con el mercado laboral, del que se han podido ir alejando por su actividad académica. Esta conexión con el mercado laboral les puede ayudar a conocer mejor las necesidades del mismo y, reflexionando sobre las mismas, a mejorar su docencia e incluso a identificar nuevas líneas de investigación.

En el caso de los tutores profesionales quizás sea más difícil identificar los beneficios que puede aportarles personalmente contar con estudiantes en prácticas. Como señala Zabalza (2013) la compensación económica por la tutorización prácticamente no existe, aunque a veces se establecen beneficios en especies (uso de los servicios de la Universidad como biblioteca, deporte o cultura, reconocimiento de la actividad realizada cuando existen promociones en la empresa, mejoras en el horario de trabajo...) y suelen ser aspectos más personales los que les llevan a ejercer la tutoría, como el prestigio social que les puede suponer colaborar con la universidad, la posibilidad de enseñar a otros o la "ética del retorno", de devolver a la sociedad lo que en su momento recibieron cuando eran estudiantes. Entendemos que para algunos tutores también puede suponer una cierta actualización de conceptos, procedimientos, reglamentación, uso de TIC's, etc.

Para García Delgado (2002) las prácticas en empresas pueden suponer para los tutores académicos una oportunidad para conocer mejor la situación y necesidades de las empresas, así como los avances tecnológicos que las mismas incorporan, siendo las memorias de los estudiantes un posible vehículo de transmisión de dicha información. Este conocimiento de la realidad empresarial puede ayudarles a actualizar el programa de sus asignaturas y a seleccionar nuevas líneas de investigación.

d) Para la Universidad

Los convenios de cooperación establecidos con las empresas acercan a la universidad al mercado laboral y le ayudan a programar una enseñanza más acorde con el mismo que posibilite la formación de profesionales altamente cualificados para enfrentarse a las nuevas condiciones del mercado (globalización, cambios constantes, la digitalización...) y este contribuye a la mejora del prestigio de la universidad y a la demanda futura por formarse en la misma (Ovejero et al., 2005).

Para Coiduras et al. (2015), las prácticas posibilitan revisar la pertinencia y funcionalidad de las actividades realizadas en la universidad, ya que, debido al acercamiento que se produce al mundo del trabajo, es posible confrontar el saber

formalizado con el pragmático y tener un conocimiento más actualizado del ejercicio profesional.

Herrera Fuentes (2006, 15) identifica las siguientes ventajas para la Universidad fruto de su relación con las empresas a través de la realización de prácticas:

- Ocupar el papel protagónico que la sociedad le demanda en el desarrollo de la producción o los servicios.
- Formar profesionales capaces de integrarse exitosamente en las empresas mediante su preparación en las condiciones reales en el ejercicio de su profesión.
- Contar con una base material importante para garantizar los requerimientos que establecen los planes de estudios y los proyectos de investigación y educativos.
- Orientar las investigaciones y los cursos de postgrado, tomando en cuenta las necesidades de la producción.
- Elevar la calificación y la excelencia de los profesores e investigadores mediante su desempeño profesional y científico en la solución de los problemas.
- Tener en cuenta los requerimientos de la producción y los servicios al momento de perfeccionar los currículos y establecer los planes de postgrado e investigaciones.
- Conocer la demanda real de los problemas de la empresa y planificar con mayor certeza las actividades de postgrado, asesoría, asistencia técnica, capacitación.
- Fortalecer su proyección e influencia social y cultural en la comunidad.
- Generar fuentes alternas de financiamiento necesarias para un funcionamiento adecuado y desarrollo de la universidad.

La existencia de los practicum en la formación universitaria sirve para romper el tradicional aislamiento de la universidad en relación al mundo productivo, lo que le lleva a tener un mejor conocimiento del mismo, de las transformaciones que sufre, de sus demandas y de sus contradicciones. Esto favorece que exista un mejor ajuste entre los planes de estudio y lo demandado por las empresas como necesidades de formación de los futuros profesionales, a la vez que favorece la inmersión de la universidad en la cultura empresarial y del emprendimiento (Zabalza, 2013).

García Delgado (2002) señala que esta colaboración con las empresas para la realización de prácticas puede ayudar a las universidades en la formación de profesionales mejor preparados para el tránsito, no traumático, de la vida académica a la laboral.

e) Para la Sociedad

Si las prácticas reportan beneficios para todos los que participan de las mismas, como parte integrante que son de la sociedad, la misma también debe impregnarse de dichos beneficios tanto desde el punto de vista educativo como económico, organizativo y psicológico (Ovejero et al., 2005).

Teniendo en cuenta la economía en general, Mercader (2014) señala que la formación dual puede contribuir a la reducción del desempleo, ya que garantiza que la formación profesional de los jóvenes y las necesidades del mercado laboral estén conectados al recibir formación en las profesiones que son solicitadas por las empresas. En esta misma línea García Perea y García Coria (2014, 71) señalan el efecto positivo que puede tener sobre el empleo la formación dual ya que para que la misma se produzca es necesario crear un entorno institucional “con conexiones entre el mundo académico y profesional y un sistema muy flexible que permite que la oferta educativa, no solo de la FP sino también la universitaria, tenga en cuenta la demanda de las empresas”.

Costes y riesgos de las prácticas

Coiduras et al. (2015) analizan los costes que puede tener un planteamiento formativo en el que las prácticas constituyen un elemento importante. En este sentido la universidad debe revisar el currículo, las actividades y metodologías, así como el acompañamiento, seguimiento y evaluación que realiza como consecuencia del tiempo que debe ceder la presencia en el aula universitaria a las prácticas. Las empresas deben organizar la acogida de los estudiantes, establecer espacios de actividad para los estudiantes que favorezcan su progreso en el aprendizaje y ceder tiempo de sus profesionales para que coordinen, acompañen y supervisen las actividades y el aprendizaje del estudiante. Además si se desea que este aprendizaje sea eficiente los tutores deberán formarse. Es por esto que García Delgado (2002) indica que muchas empresas consideran las prácticas, especialmente al inicio de su implantación, como una carga, ya que suponen la dedicación de algunos de sus profesionales a la supervisión y formación de los estudiantes, pudiendo implicar una reducción en la productividad de los mismos.

Para García Gordillo y Checa (2016, 11), actualmente en nuestro país “el hecho de que las empresas se vean obligadas a cotizar por aquellos alumnos que perciben beca (aunque en el caso de las curriculares después se les bonifique), o el simple riesgo de que una inspección laboral pueda reclamarle cierta documentación con respecto a los alumnos de prácticas, ha generado un grado de incertidumbre que no todas están dispuestas a asumir”

Polo Hervás (2013) señala el peligro que para la sociedad puede tener la existencia de prácticas que no estén bien diseñadas ni controladas. Las empresas pueden caer en la tentación de considerarlos mano de obra barata, o incluso gratis, que puede

ayudarles a salir de picos de trabajo o de situaciones de crisis sin necesidad de contratar personal. Estas situaciones producen la explotación del estudiante y que el mismo aprenda en situaciones de saturación y sin apenas supervisión, convirtiéndose la misma en una serie de consejos puntuales por parte de los que más que tutores podrían considerarse compañeros de trabajo. En el otro extremo se encontrarían los estudiantes que al llegar a una empresa realizan tareas auxiliares y mecánicas (fotocopias, recados, archivo) poco relacionadas con la profesión para la que se están formando. Es por esto que Polo Hervás (2013) considera que los centros universitarios deben desarrollar su papel fiscalizador sobre las prácticas y que debería existir mayor regulación de las prácticas, estableciéndose una duración no mayor de cuatro meses, restringiendo el momento de realización (no debería ser posible realizarlas en julio y agosto salvo excepciones), los horarios (no permitiendo fines de semanas, festivos ni horarios nocturnos), el número de estudiantes que puede acoger una empresa (no debiendo superar el 10% del personal existente en el departamento en el que realizan las prácticas) o el número de estudiantes por tutor profesional (no debe ser superior a cinco). Además las prácticas deben contar con un plan de formación en el que se plasmen las condiciones de las prácticas, se regulen las tutorías y los sistemas de evaluación. El autor considera que realizar rotaciones por los diferentes departamentos haría que la formación fuese más polivalente y completa y que sería bueno que las prácticas contasen con una “dieta de transporte” o “de comedor” para que no supusiesen un coste para los estudiantes. Considera necesario que la universidad revise anualmente el cumplimiento de lo firmado en el convenio de cooperación y que las empresas informen a los representantes de los trabajadores sobre la existencia de dichos convenios.

Para Zabalza (2011) cuando en las prácticas predominan los aspectos organizativos sobre los curriculares, fundamentalmente cuando lo importante es adjudicar prácticas a un gran número de estudiantes que dificulta atender a cuestiones más cualitativas, se produce una pérdida de calidad de las mismas, ya que suele prestarse poca atención a los contenidos de aprendizaje, la evaluación suele realizarse con sistemas superficiales y la supervisión y tutoría es marginal y heterogénea en función de la entidad de acogida o de las características del tutor. Un buen desarrollo de las prácticas “requiere de recursos didácticos y técnicos que faciliten su realización (guías, cuadernos de prácticas, etc.) y supervisión (tutorías virtuales, visitas, etc.); requiere de mecanismos organizativos que operen adecuadamente en la selección de los tutores/as de prácticas, en la ubicación temporal de los periodos de prácticas, en la organización de las diversas fases del proceso, etc.” (Zabalza, 2013, 102).

Los principales aspectos deficitarios que, para García Delgado (2002), se pueden identificar en las prácticas son: estancias poco planificadas en las que prima la improvisación; la percepción de los tutores profesionales de la escasa implicación de los centros universitarios; escasa orientación de los estudiantes en relación a cómo aprovechar las prácticas. Para este autor se corre el riesgo de que se

reproduzca, de forma generalizada, un estereotipo de práctica en la que el estudiante se limita a hacer tareas rutinarias poco formativas (hacer fotocopias, preparar café, rellenar bases de datos), en definitiva, se convierta al estudiante en mano de obra barata (incluso gratis) que realiza actividades de auxiliaría. En su opinión también podría valorarse la reticencia que pueden tener los trabajadores a acoger estudiantes en práctica por considerarlos un peligro al poder convertirse en la persona que lo desplace de su trabajo tarde o temprano.

Zabalza (2011) destaca que el modelo de colaboración establecido entre la universidad y las empresas tiene un gran peso en el tipo de prácticas que realizan los estudiantes y en la riqueza de las mismas, no siendo fácil alcanzar el equilibrio, especialmente si tenemos en cuenta la cantidad de cuestiones que sustentan dicha relación: legales, administrativas, laborales, profesionales, didácticas y hasta personales. No podemos olvidar que la relación parte de un convenio de cooperación, que se encuentra delimitado por la aplicación de una normativa (normativa de prácticas de la universidad, decreto de prácticas, estatuto del estudiante...), que se hace necesaria una gestión de las prácticas en la que establecer responsabilidades y adscribir tareas, que es necesario contar con el tiempo del que disponen los tutores profesionales, si los mismos tendrán alguna contraprestación y delimitar el tipo de tareas que puede realizar un estudiante. Además, de cara a la adecuación profesional de las prácticas, habrá que establecer los contenidos formativos y la pertinencia de la rotación por diferentes tareas, sin olvidarnos del diseño de la práctica para que se produzca un adecuado aprendizaje a través de la experiencia. Todo esto en un contexto de relaciones personales en el que es difícil, a priori, saber cómo se desarrollará la relación entre los estudiantes y el personal de la entidad de acogida y cómo se resolverán los posibles conflictos que pudiesen producirse.

En el documento de la Comisión Europea (2012, 3), *Marco de calidad para los periodos de prácticas*, se señala cómo el paro juvenil ha ido en aumento desde 2008 y que existen organizaciones como *Génération Précaire* en Francia y *Generation Praktikum* en Austria que están muy “preocupadas por el riesgo de que los empleadores utilicen los periodos de prácticas indebidamente como fuente de mano de obra barata o gratuita, y de que, en muchos casos, estos no supongan un primer paso hacia empleos dignos y duraderos. Argumentan que esta situación puede desembocar en un círculo vicioso de inseguridad y empleos precarios”. España se encuentra entre los países que se muestran preocupados por que los jóvenes queden “atrapados en empleos precarios o inestables” (Comisión Europea, 2012, 7).

En el Dictamen del Comité de las Regiones (2013, 73) sobre el papel de los entes locales y regionales en el fomento del crecimiento y de la creación de empleo, cuando se aborda el restablecimiento de la dinámica de los mercados de trabajo, en el punto 30 “reconoce que en algunos Estados miembros los empresarios están haciendo un uso abusivo de los sistemas de aprendizaje y acoge favorablemente la

propuesta de introducir un marco de calidad para los períodos de prácticas, si bien recomienda evitar una rigidez excesiva que conduzca a la no utilización de estos sistemas de aprendizaje por parte de las empresas”.

El que una empresa no cuente con profesionales que tengan una titulación similar a la del estudiante al que están tutorizando puede ser un indicativo de uso inadecuado de las prácticas, de uso abusivo de las mismas.

Las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2014, 1) sobre un marco de calidad de los periodos de prácticas indican que “si se sustituyen los trabajos regulares (especialmente los puestos de entrada en la empresa, que suelen ofrecerse a los trabajadores en prácticas) por períodos de prácticas (especialmente si son consecutivos), aumenta el coste socioeconómico. Además, los períodos de prácticas de baja calidad, especialmente aquellos con escaso contenido didáctico, no contribuyen a la productividad ni constituyen una señal positiva. También puede surgir un coste social relacionado con las prácticas no remuneradas, que podrían limitar las oportunidades profesionales de los colectivos desfavorecidos”.

Durante las prácticas, el estudiante puede llegar a conocer el “saber hacer” de la empresa, sus roles, fortalezas y debilidades, existiendo el riesgo de que pueda transmitir esta información a terceros (competencia empresarial e incluso espionaje tecnológico).

En ocasiones es difícil trazar la línea que separa la propiedad de la producción del estudiante durante su periodo de prácticas, especialmente en algunas profesiones. Por ejemplo, cuando un alumno de Bellas Artes diseña el logo de una empresa, o un estudiante de periodismo redacta un artículo que después es firmado por el medio o uno de informática diseña un programa para una empresa, ¿pertenece al estudiante la propiedad de lo realizado o es de la empresa que le pidió que lo hiciera? Aunque el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 7,1,x) establece el derecho común de los estudiantes universitarios al “reconocimiento de la autoría de los trabajos elaborados durante sus estudios y a la protección de la propiedad intelectual de los mismos”, existen casos en los que se producen discrepancias entre la empresa y el estudiante. Como consecuencia de esto no son pocas las entidades que obligan a los estudiantes a cederles los derechos de propiedad del trabajo realizado durante las prácticas si quieren ser acogidos en las mismas.

Seguimiento y evaluación de las prácticas

Para que pueda realizarse un seguimiento efectivo de las prácticas es de gran importancia que tanto los tutores académicos como los profesionales cuenten con la formación adecuada. En este sentido, Portelance, Gervais, Lessard y Beaulieu (2008, 95 y 105) señalan las orientaciones que debe tener la formación de los tutores, así como las competencias que cabría esperar que poseyesen. Aunque en su caso se refieren a los supervisores en el contexto de la formación de profesores, puede ser

perfectamente generalizable a todos los casos, como podemos observar en la tabla 15:

Tabla 15. Orientación para la formación de tutores profesionales y académicos

Formación de los profesores asociados	Formación de los supervisores universitarios
Orientaciones	Orientaciones
Profesionalidad como formador de campo Desarrollo profesional del aprendiz Consulta entre los dos formadores	Profesionalidad como formador universitario Desarrollo profesional del aprendiz Consulta entre los dos formadores
Competencias esperadas	Competencias esperadas
Desarrollo de la identidad profesional del aprendiz Desarrollo de las competencias profesionales del aprendiz Práctica reflexiva del aprendiz Relaciones interpersonales e interprofesionales con el aprendiz Colaboración de cara a una formación coherente del estudiante	Enfoque diferenciado de la formación del aprendiz (adaptarse al contexto de la práctica y del aprendiz) Desarrollo de las competencias profesionales del aprendiz Visión integradora de la formación del aprendiz Clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje Colaboración
Contenidos de la formación	Contenidos de la formación
Rol del tutor Apoyo, orientación y supervisión del aprendiz Funciones clave del tutor Competencias profesionales del aprendiz Práctica reflexiva Estrategias de formación del aprendiz Apoyo para la preparación de la enseñanza a la luz de los conocimientos didácticos y psicopedagógicos y teniendo en cuenta el contexto de clase	

Zabalza (2016, 13) señala la conveniencia de que los tutores académicos tengan “alguna experiencia en las tareas profesionales de la carrera y conocimiento de la dinámica de trabajo en los contextos profesionales a los que acuden los

estudiantes". Pero también hay que considerar que el éxito del Practicum también puede depender de la posición que ocupe en la empresa el tutor profesional y de la formación que tengan para ejercer dicha tutoría (Zabalza, 2013).

Mertz (2004, como citan Coiduras et al., 2014) destaca que el tutor profesional realiza funciones que posibilitan el desarrollo psicosocial del estudiante al facilitarle apoyo social y emocional y funciones de desarrollo profesional, ya que utiliza sus conocimientos para ayudar al estudiante a tener la formación necesaria que posibilite la toma de decisiones, mejore su actuación y favorezca el desarrollo profesional. Coiduras et al. (2014, 32) indican que existen pocas referencias sobre la función de evaluación que tiene el tutor profesional aunque se les pide que la desarrollen. Para los autores quizás esa función puede entrar en contradicción con la posibilidad de establecer una relación de confianza con el estudiante, aunque se convierte en necesaria, ya que "ofrece una visión experta sobre la adquisición de las competencias". Se pueden identificar diferentes modos de entender la tutoría profesional: "tutor formal, patrón, protector, patrocinador, benefactor, consejero, orientador, guía, profesor, preparador, modelo de rol, compañero, apoyo" y en función del que se utilice se estará más implicado con el proceso de tutorización y más o menos próximo al estudiante (Zabalza, 2013, 149 citando el trabajo de Mertz, 2004).

Es a través de la supervisión que se "ajustan los propósitos formativos del practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados, especialmente entre tutores y alumnos en prácticas, y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia" (Zabalza, 2013, 128). Esto hace precisa la colaboración entre los tutores, por lo que precisaría de atención lo señalado en el estudio realizado por Coiduras, París, Torrelles y Carrera (2014), en el que los estudiantes indican que la relación entre el tutor universitario y el profesional es baja, poco coordinada.

Coiduras et al. (2014, 41) señalan que existen diferencias en la evaluación realizada por los dos tutores, y que las mismas pueden deberse a que las actividades que se realizan en los dos contextos no son iguales, al rol como tutor y a las distintas funciones que se realizan desde la universidad y el centro de acogida, pero es posible sacar rentabilidad formativa a estas discrepancias. Para ello habría que plantearse si existe sincronía entre los contenidos que se tratan en la universidad y el momento en que su uso es necesario en las prácticas, si es posible que tanto los tutores universitarios como los profesionales puedan tener una formación conjunta en cómo realizar la supervisión y en cómo analizar la experiencia, que haga posible reducir la distancia entre ambos y que conozcan mejor las funciones del otro. En cuanto a instrumentos de evaluación estos autores estiman que las rúbricas son necesarias, "no solamente por sus posibilidades evaluativas, sino también por su potencialidad formativa para los tutores y los mismos estudiantes. La utilización de estas herramientas no puede suplir los acuerdos que deben darse entre tutores escolares y de universidad sobre las competencias que se observan y evalúan, sobre

la potencialidad formativa de las actividades escolares, en el aula universitaria y su evaluación”.

Coiduras et al., (2015, 283) identifican dos grandes ejes complementarios de evaluación que deben ser la base para establecer actuaciones de ajuste y mejora cuando se valora la aportación de las prácticas al sistema educativo y a la formación de los futuros profesionales: “la adquisición de las competencias profesionales por los estudiantes y el proceso de planificación, implementación y funcionamiento del plan formativo”. En el primero habría que tener en cuenta los resultados académicos, el desarrollo de la competencia metodológica y la competencia reflexiva, en diferentes niveles, que se alcanza sobre la propia acción (para lo que citan el trabajo de autores como Danielson, 2013; Good et al., 2006; Korthagen y Vasalos, 2005). En el segundo eje sería necesario centrarse en “las fases de desarrollo, las estrategias utilizadas, las resistencias y los obstáculos, el impacto y la financiación” (Coiduras et al., 2015, 283).

En un análisis del trabajo realizado por los tutores, Bartolomé, Cantón y Moral (2016) concluyen que los tutores académicos, salvo en algunas titulaciones, utilizan entre 25 y 35 horas anuales para atender a los 8-9 alumnos que tutorizan, dedicándoles entre 1 y 6 horas a cada uno, no suelen utilizar herramientas tecnológicas para el seguimiento, más allá del correo electrónico o la plataforma virtual de enseñanza utilizada en la universidad, la disposición de repositorios de memorias de prácticas es mínimo, en relación con los existentes para trabajos fin de grado y fin de máster, y el uso de herramientas para evitar el plagio de las mismas es muy escaso. En relación a la evaluación de las prácticas a Espelt y Mañá (2011) les preocupa el elevado número de tutores que no han hecho ninguna reunión de seguimiento, pues para la formación y el rendimiento en la realización de tareas es importante esta tutela.

Para Armengol et al. (2011, 95) el “Practicum permite evaluar las competencias y no solo conocimientos o habilidades, además es donde el estudiante podrá cotejar su nivel de competencia en situaciones reales. Debe aprovecharse este momento para que el estudiante pueda hacer un plan de trabajo individualizado que le permita adquirir las competencias que no tiene y potenciar las que ya posee. Por ello, es sumamente importante que en la asignatura de prácticas se trabaje un plan formativo por competencias”. Para los autores la evaluación del Practicum debería ser rigurosa, si la mejor forma de evaluar las competencias es en el contexto de intervención y lo que se está certificando es que se posee competencia profesional, no tiene sentido basar la evaluación en la asistencia a las prácticas o la realización de una memoria. Si el estudiante no es responsable de su labor, si no es capaz de relacionarse con los clientes/usuarios o los compañeros, si no participa de las actividades propuestas, en definitiva, si no es capaz desplegar las competencias profesionales propias del contexto laboral en el que se desarrollan las prácticas, no debería superar la asignatura.

Para Coiduras et al. (2014, 31) el acompañamiento “tiene una función de mediación experta, como apoyo a la comprensión e interpretación de los componentes clave en la práctica docente. Con el acompañamiento de los tutores escolares los estudiantes se sienten apoyados en una situación de ejercicio profesional compleja, ven incrementada su confianza, mejoran los procesos de reflexión y su capacidad en la resolución de problemas”.

Cuando se observa que los estudiantes se centran excesivamente en los aspectos emocionales, desde la tutoría y supervisión del practicum, debe realizarse una tarea constante de reenfoque del sentido del mismo, se debe “enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica, entre los estudios de la Facultad y los que están viendo y haciendo en el Practicum” (Zabalza, 2011, 37). Contar con diarios de prácticas, portafolios, realizar grupos de discusión o utilizar cualquier otro sistema que ayude al estudiante a reflexionar sobre la práctica, que le permitan contrastar cómo ha sido su evolución, cómo se ha implicado e incluso cómo se ha sentido, es de gran importancia. Dada la dificultad de identificar los aprendizajes que deben ser evaluados en las prácticas, es habitual que las evaluaciones sean muy genéricas y poco discriminatorias (Zabalza, 2013).

Es muy común que las prácticas sean evaluadas a través de la realización de una memoria por parte del estudiante, por lo que Zabalza (2013) propone valorar el nivel de reflexión que realiza el estudiante sobre la práctica realizada, para lo que identifica seis niveles de reflexión (de 0 a 5) que irían desde las descripciones escuetas y formales con escaso trabajo de elaboración personal hasta el máximo nivel en el que el estudiante contrasta sus aportaciones con la literatura especializada.

En la tabla 16 se recoge el modelo de guía de evaluación del practicum propuesto por Zabalza (2013), el cual se estructura en cuatro niveles que se organizan jerárquicamente: componentes, dimensiones, criterios y evidencias.

Tabla 16. Modelo de Guía de Evaluación

MODELO DE GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (Zabalza, 2013 en base a los propuestos por Prewis y Preston, 2001)	
Nivel 1. Componentes del Plan de Prácticas	Se valorará: <ul style="list-style-type: none"> • El programa en sí mismo • Su implementación • La satisfacción expresada por los agentes participantes • El impacto del programa sobre las instituciones y los sujetos implicados

Tabla 16. Modelo de Guía de Evaluación

MODELO DE GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (Zabalza, 2013 en base a los propuestos por Prewis y Preston, 2001)	
<p>Nivel 2. Dimensiones a considerar de cada uno de ellos</p>	<p>Dimensiones del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Vinculación con la política estratégica de la universidad en relación al modelo formativo que pretende llevar a cabo b) Fundamentación del Practicum (referencias, modelos, etc.) c) Proceso de elaboración del programa d) Agentes intervinientes y su papel e) Objetivos y contenidos formativos f) Supervisión y Evaluación de los estudiantes g) Modalidades de realización de las prácticas h) Recursos para la realización del practicum <p>Dimensiones de la Implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Sistema de publicitación y acceso j) Desarrollo efectivo del plan de prácticas k) Recursos humanos con los que cuenta el practicum l) Presupuesto y recursos económicos disponibles m) Recursos técnicos puestos a disposición del practicum n) Costes reales de las actividades realizadas o) Casos o ejemplos especiales (“buenas prácticas en el practicum”) <p>Dimensiones del componente satisfacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> p) Resultados de la satisfacción de los implicados q) Utilización de los resultados de satisfacción <p>Dimensiones del impacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> r) Impacto sobre los usuarios del programa (estudiantes) s) Impacto sobre la institución universitaria t) impacto sobre las instituciones colaboradoras
<p>Nivel 3. Criterios de calidad aplicables a cada una de las dimensiones que se utilizarán en la evaluación como marco de referencia para valorarla</p>	<p>Serán diferentes en función de que nos planteemos una evaluación referida a la norma, al criterio o que sea individualizada</p>
<p>Nivel 4. Evidencias sobre las que aplicar los criterios de calidad</p>	<p>Aspecto más específico que deberían delimitar las comisiones de evaluación</p>

Calidad de las prácticas

Para Mercader (2014, 76 y 97) “las prácticas profesionales son un instrumento valioso para una transición suave al mercado de trabajo, aunque se requiere un marco de calidad para garantizar el valor educativo de tal experiencia”. En el caso de las prácticas extracurriculares, Valverde (2016) plantea que contar con un sistema de tutorización y seguimiento de las prácticas extracurriculares contribuye a incrementar la calidad de las mismas.

Para Zabalza (2016) es un buen practicum aquel que permite que el estudiante tome contacto con la realidad a la que se enfrentará como futuro profesional, a la vez que hace posible que esa experiencia cumpla con los objetivos de aprendizaje y sea formativamente rica. “La formación investigativo laboral que se pretende durante el desarrollo de la práctica laboral sólo se logra si la relación estudio-trabajo se dinamiza mediante la relación ciencia-tecnología, de lo contrario la práctica, como forma de este proceso docente educativo, deja de ser tal, y pasa a ser otra forma de práctica laboral (familiarización, estructurada, etc.) en las que se dan otras relaciones dialécticas no menos importantes, pero no esenciales en este proceso” (Herrera Fuentes, 2006, 7-8). Para que sea posible la capacitación profesional a través de las prácticas y se produzca esa unión entre la experiencia laboral y la enseñanza académica es necesario que los puestos de trabajo en los que se realizarán las prácticas tengan potencialidad formativa. Aprender a través de esta experiencia puede ser tanto o más motivador que el estudio en la Universidad, siempre que exista una relación de esa experiencia con la futura ocupación en la que el estudiante está interesado, sin menoscabo de la posibilidades que ofrece una práctica bien organizada para contribuir a la “socialización de los valores, normas y modos de comportamiento propios de un profesional” (Herrera Fuentes, 2006, 12).

El documento de la Comisión Europea (2012, 7), *Marco de calidad para los periodos de prácticas*, indica que entre los principales aspectos que preocupan a los países miembros sobre la calidad de los periodos de prácticas se encuentran: “• las bajas remuneraciones, el bajo nivel de protección y unos términos y condiciones más bien pobres; • la ausencia de un contenido didáctico de alta calidad; • el uso de becarios para llevar a cabo tareas banales, y • la sustitución de empleados normales por becarios”.

En el caso de los estudios de Máster, García Delgado (2002) señala que para valorar la calidad de los mismos las prácticas se han convertido en un indicador de los más utilizados, a la vez que se han convertido en un argumento comercial importante para señalar la calidad de la enseñanza impartida por las universidades, especialmente en el caso de las privadas.

Dado el énfasis puesto en los procesos de aprendizaje, frente a la importancia antaño otorgada a los de enseñanza, la calidad de los alumnos, más que la de los profesores, será un criterio para evaluar y juzgar a las universidades (Tunnermann, 1996 citado por Herrera Fuentes, 2006). La realización de prácticas externas es una

de las primeras oportunidades de contacto del estudiante con el mundo de la empresa que puede llevar a transmitir una imagen de la institución universitaria a la sociedad y del tipo de egresado que puede llegar a producir, por lo que pueden ser uno de los aspectos a tener en cuenta en esa evaluación de la calidad universitaria.

Para García Delgado (2002) crear una cultura pedagógica sobre las prácticas contribuiría considerablemente a la generalización y mejora de las mismas, para ello propone realizar más publicaciones específicas sobre prácticas, divulgar los beneficios que tienen las prácticas para la sociedad, mejorar las interconexiones entre los responsables de prácticas en universidades y empresas de manera que puedan intercambiar experiencias (a través de boletines, revistas, encuentros, reuniones), hacer uso de las posibilidades que ofrecen las TIC para favorecer estas relaciones, realizar estudios comparados con otros países o entre los diferentes niveles educativos, esclarecer los roles de los implicados en las prácticas, ofrecer pautas de actuación a los tutores y gestores de prácticas, favorecer el intercambio de estudiantes entre comunidades autónomas, analizar la normativa existente y detectar posibles mejoras o establecer las competencias de los centros y los servicios centrales universitarios en el diseño y control de las prácticas. El autor resalta el riesgo que se corre de adulterar las prácticas, por lo que se hace necesario crear sistemas que ayuden a asegurar su calidad y mejora continua.

CAPÍTULO 5
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Cuando hablamos de enseñanza basada en competencias la funcionalidad de los aprendizajes cobra importancia. Se pone el acento en la aplicación del conocimiento, en su movilización. Hablar de competencia es pensar no solo en saber, sino también en saber hacer. “No basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran” (Coll, 2007, 20).

Un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que las competencias se convierten en el centro de interés requiere de la creación de entornos de aprendizaje significativos que conecten el mundo académico y el profesional. Entornos que posibiliten el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes la resolución de problemas en situaciones reales, en definitiva “capacidades integradas y orientadas a la acción”. La evaluación por competencias contribuye a generar ocasiones nuevas para que los estudiantes tengan oportunidad de desplegar las competencias desarrolladas. “Estas competencias están compuestas por un conjunto de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas y afectivas, actitudes y valores, que son necesarias para la ejecución de tareas, la solución de problemas y un desempeño eficaz en una determinada profesión, organización, posición o rol” (Wesselink et al., 2003 citado por Valverde, Revuelta y Fernández, 2012, 53).

El punto de nexo con el desarrollo profesional que se crea en el trabajo por competencias se hace necesario y fundamental en la enseñanza universitaria. No podemos olvidar que uno de sus objetivos, aunque no el único, es la capacitación de sus estudiantes para que actúen como profesionales eficientes y socialmente responsables. Este binomio formación universitaria-capacitación profesional cobra más sentido en un contexto de cambio en el que los conocimientos aprendidos pierden valor con relativa rapidez y lo importante es saber aprender, cambiar, adaptarse a las nuevas situaciones e incluso anticiparse a las mismas.

En el actual contexto laboral cobra gran importancia el desempeño profesional. Conocimientos, aptitudes y actitudes son igualmente relevantes. Ya no es suficiente con saber, tener unos conocimientos específicos de la profesión, sino que también es necesario saber hacer y saber ser/estar (sin olvidar el querer y el poder hacer). Las competencias se convierten en eje fundamental y adquieren valor tanto las específicas de una profesión como las transversales (genéricas). Estas últimas van a marcar la diferencia entre el buen profesional y el excelente. Para hacernos una idea basta con revisar algunas ofertas de empleo. Podremos comprobar que existen requisitos que son comunes a muchas de ellas, como la capacidad de trabajar en equipo, de comunicarse, tener iniciativa, creatividad, motivación, autonomía, etc. Esas características del perfil son solicitadas por las empresas con independencia del tipo de puesto de que se trate o de la titulación académica que se exija para el mismo.

Las prácticas en empresa pueden constituir un entorno apropiado para que el estudiante pueda desplegar las competencias aprendidas en el contexto académico. Además, permiten desarrollar nuevas competencias que pueden ayudarle a que su transición al mundo sociolaboral sea más fácil y a mejorar su futuro desempeño profesional.

Es en este entretejido de circunstancias que se sitúa la presente tesis, que cobra su sentido por lo que puede aportar para el diseño de instrumentos y estrategias que favorezcan la evaluación de competencias, en concreto de la adaptación al cambio o adaptabilidad del estudiante, desde la perspectiva de la empresa.

Problema de investigación

No es tarea fácil realizar la evaluación de competencias, especialmente porque están tan asociadas a la acción en contextos reales que no siempre es generalizable el resultado obtenido en procesos simulados. Es habitual contar con investigaciones e instrumentos que ayudan a la evaluación de competencias realizados desde y para la institución académica, pero el número decrece cuando nos centramos en el mundo laboral, en el que la producción es mayor para los procesos de selección que para la valoración continua en el proceso de desempeño profesional. En el caso concreto de la competencia de adaptación y orientación al cambio existe una variedad considerable de instrumentos que se centran en la autoevaluación de dicha competencia, pero no son tantos los que posibilitan la evaluación desde la empresa.

Si nos centramos en la realización de prácticas en empresas como momento intermedio en el que el estudiante aún está realizando su proceso de formación y sigue en conexión con la institución educativa, a la vez que vive sus primeras experiencias con el mundo del trabajo en un contexto cuasi real, sería de gran ayuda contar con instrumentos que ayudasen tanto a la empresa a poder valorar las potencialidades profesionales del estudiante como a la universidad y al alumno a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es por este motivo que en el presente trabajo nos proponemos identificar las posibilidades que tendría establecer un sistema de evaluación de competencias en el que trabajasen conjuntamente profesores universitarios y empresas, centrándonos para ello en una competencia concreta como es la adaptación y orientación al cambio, utilizando como vehículo para ese trabajo conjunto el diseño de una rúbrica de evaluación.

Objetivos

La finalidad de esta tesis doctoral consiste en diseñar y validar una herramienta útil para que las empresas puedan evaluar, durante la realización de las prácticas, las

competencias profesionales adquiridas por los estudiantes universitarios, además de explorar un procedimiento para el trabajo colaborativo Universidad-Empresa. Para ello, la tesis se ha centrado en la competencia de adaptación y orientación al cambio. Diseñar el tipo de herramientas indicadas puede ser igualmente útil para la empresa en el proceso de evaluación del desempeño de sus efectivos. Este estudio también ayudará a la universidad a identificar y valorar aquellas competencias que son fundamentales para la empresa y que busca en los egresados a la hora de seleccionarlos para desarrollar su carrera profesional en la misma, favoreciendo la adecuación de la formación a lo que demandan las empresas a través de la planificación del proceso educativo.

El desarrollo del presente trabajo puede contribuir a delimitar las dificultades existentes en el diseño de una estrategia de evaluación lo suficientemente generalizable para que sea de aplicación en diferentes tipos de empresa.

Lo que se persigue, por tanto, con la presente tesis es establecer un sistema de evaluación que permita a los empleadores identificar y valorar las competencias de los egresados que van a intervenir en los criterios de selección para la inserción laboral en la empresa. A modo de prueba nos hemos centrado en una competencia en concreto, la adaptación y orientación al cambio, y hemos diseñado y validado una rúbrica para la evaluación de la misma, con la participación tanto de empresas como de docentes universitarios y otros profesionales del campo de la orientación laboral. Para ello, los objetivos planteados son:

1. Analizar la concepción de competencia profesional que tienen las empresas y los responsables académicos de prácticas, así como sobre los recursos de que disponen para el análisis y evaluación de las mismas.
2. Desarrollar un proceso de definición de competencias.
3. Diseñar un sistema de evaluación de competencias útil para la empresa.
4. Aplicar el sistema a la evaluación de la competencia adaptación y orientación al cambio.
5. En coordinación con las empresas, validar el sistema de evaluación.

Se trata, por tanto, no solo de realizar una propuesta que sea de utilidad a la empresa para valorar las competencias profesionales de las nuevas incorporaciones (recién egresados) a la plantilla y de los estudiantes en prácticas, sino de realizar un análisis de dicha propuesta para mejorar su aplicabilidad en el mundo empresarial.

Al plantearnos los objetivos anteriormente descritos, pretendemos dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Existe una idea común en el ámbito de la empresa y la universidad de lo que son las competencias profesionales?
- ¿Poseen las empresas herramientas y recursos que le sirvan para evaluar las competencias profesionales que poseen los recién egresados?

- ¿Qué unidades de competencia son comunes a diferentes puestos para que haga útil y viable la existencia de un sistema de evaluación?
- ¿Es posible establecer un procedimiento de evaluación que implique conjuntamente a formadores y empresa?
- ¿Es de interés la competencia de adaptación y orientación al cambio en el contexto empresarial?

Será la respuesta a los mismos lo que nos permita confirmar la hipótesis de que contar con una herramienta base permitirá a la empresa profundizar en la misma y desarrollar el sistema de evaluación de nuevas competencias. Sin olvidarnos de la doble potencialidad de las prácticas en empresa como entorno de evaluación de las competencias adquiridas en el ámbito académico y como sistema de selección de personal, ya que van más allá de la simulación al desarrollarse en un entorno real de trabajo.

En la tabla 17 mostramos, a modo de resumen, la vinculación establecida entre los objetivos perseguidos, la información a recoger, los diferentes instrumentos utilizados y los informantes:

Tabla 17. Relación entre objetivos, información a recoger, instrumentos e informantes

OBJETIVOS	INFORMACIÓN A RECOGER	PROCEDIMIENTOS INSTRUMENTOS	INFORMANTES
1.- Analizar la concepción que tienen las empresas y los responsables académicos de prácticas de competencia profesional y los recursos de que disponen para el análisis y evaluación de las mismas.	Definición de competencia, competencias profesionales, tipos, categorías. Qué entienden en las empresas y los responsables académicos de prácticas por competencia profesional e instrumentos de que disponen para su evaluación	Revisión bibliográfica Grupo focal Cuestionario de preguntas abiertas	Documentos Responsables académicos de prácticas Empresas

Tabla 17. Relación entre objetivos, información a recoger, instrumentos e informantes

OBJETIVOS	INFORMACIÓN A RECOGER	PROCEDIMIENTOS INSTRUMENTOS	INFORMANTES
2.- Desarrollar un proceso de definición de competencias.	Elementos que definen una competencia	Grupo focal Cuestionario de preguntas abiertas	Responsables académicos de prácticas Empresas
3.- Diseñar un sistema colaborativo de evaluación de competencias útil para la empresa.	Pasos a seguir para evaluar una competencia	Revisión bibliográfica	Documentos
4.- Aplicar el sistema a la evaluación de la competencia adaptación y orientación al cambio	Diseño de rúbrica	Panel de expertos	Empresas Profesores Profesionales orientación laboral
5.- En coordinación con las empresas, validar el sistema de evaluación.	Posibilidades de aplicación en la empresa del sistema de evaluación diseñado	Sesiones de evaluación Grupo focal	Empresas Responsables académicos de prácticas

Diseño de la investigación

Se ha utilizado una metodología que posibilitara la intervención en el proceso de creación del sistema de evaluación de todos los agentes implicados, con el objeto de convertirlo en un proceso participativo.

Tal como afirma Zapparoli (2003 como se cita por Ugalde y Balbastre, 2013, 181), el modelo de investigación utilizado en las ciencias naturales es el que utilizan los positivistas, que hacen uso de métodos como cuestionarios, inventarios o estudios

demográficos con los que obtienen datos que les permiten realizar un análisis estadístico de los mismos para llegar al conocimiento de las causas. En cambio, el fenomenólogo “busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas”.

En la presente tesis se ha utilizado una metodología cualitativa, pero con un diseño abierto, con el objeto de adaptarla a la tipología de datos que se han ido recabando en cada momento. Es por ello que no se ha renunciado a utilizar el análisis cuantitativo cuando así lo han requerido los datos. No hemos de olvidar que en el desarrollo de nuestra investigación han participado diferentes tipos de empresas que pueden representar realidades distintas, por lo que ha sido preciso adaptar los sistemas y momentos de recogida de información a las mismas.

Entendemos que la metodología cualitativa es la que mejor se adapta a nuestro caso porque es más flexible. Hemos partido de un paradigma interpretativo o naturalista. Consideramos, de acuerdo con Salinas (2014, 54) que “la realidad social no existe independientemente de las personas que la configuran, somos las personas, los sujetos, quienes con nuestros significados, nuestras creencias, nuestra cultura y nuestras historias vamos dando un sentido a aquello que va sucediendo, lo que ha acontecido y lo que, pensamos, debería suceder”, es por eso que en este caso “la función del investigador es la de tratar de describir, comprender y hacernos comprender los mecanismos, las regulaciones, las complejidades que configuran la realidad y cómo nos afectan como personas individuales y como grupo, e incluso cómo podríamos transformar las situaciones en las que vivimos”. Munarriz (1992) considera que en la investigación cualitativa el investigador se convierte en el instrumento de investigación, lo que la hace ganar en flexibilidad aunque pierda objetividad. Para la autora el diseño de la investigación cualitativa es “abierto, no estructurado, que se va desarrollando a medida que evoluciona la investigación” y que hace posible la interacción investigador-investigados influyéndose y modificándose mutuamente, siendo el escenario de la investigación “el lugar donde ocurren los hechos” (contexto natural) y estando determinada la calidad de la investigación por la relevancia del estudio más que por el rigor metodológico (Munarriz, 1992, 103).

Si bien la metodología cualitativa es por sí inductiva, hemos adoptado un modelo reflexivo, ya que hemos afrontado la recogida y análisis de datos “con ciertos esquemas de organización del campo (declarado) previamente como objeto de estudio” que “orientan y enmarcan teóricamente el trabajo”, lo que permite delimitar el campo de análisis desde la perspectiva utilizada en la justificación teórica de partida. Esto convierte a nuestro estudio en “un proceso mixto que mezcla lo inductivo y lo deductivo” (Quecedo y Castaño, 2003, 13).

Para De la Cuesta (2015, 11) en la investigación cualitativa es posible identificar multitud de métodos, ya que los mismos se crean con cada investigación, “investigar cualitativamente no es seguir a ciegas prescripciones metodológicas ni

aplicar recetas; implica tomar decisiones algunas informadas, otras intuitivas y otras sugeridas, es en este proceso donde el estudio toma una forma particular, única y específica que reflejará el self de quien investiga. La incertidumbre acompaña todo el proceso y esta es, precisamente, una condición para que prospere el trabajo cualitativo de investigación” (De la Cuesta, 2015, 11). Para Ugalde y Balbastre (2013, 181) “los estudios cualitativos se prefieren por sus propiedades explicativas y su poder exploratorio”.

Pero esto no resta credibilidad a la investigación cualitativa, García San Pedro (2009, 18), en relación al análisis de los trabajos de Pérez Serrano (1994) y Merriam (1998) señala que “los estudios cualitativos son considerados un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, que permite tomar decisiones sobre lo investigable desde una orientación intersubjetiva y vinculada al objeto de estudio”. Para Sandín (2003, 123) “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Anguera (1986, 24) señala que es posible considerar la metodología cualitativa

como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente idiográfica y procesual, posibilite un análisis (exploratorio, de reducción de datos, de toma de decisiones, evaluativo, etc.) que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso.

Denzin y Lincoln (1994, citados por Salinas, 2014, 55) “definen la investigación cualitativa como una forma de indagación en situaciones naturales (no forzadas o manipuladas, ni divididas o parceladas de forma artificiosa) con la finalidad de dar sentido o interpretar esas situaciones teniendo en cuenta los significados que construyen las personas que forman parte de las mismas”. Es necesario tener presente que “la perspectiva cualitativa se orienta a la búsqueda de la comprensión de los discursos personales y grupales que los sujetos expresan en contextos espontáneos (...), allí es donde estos traslucen las creencias, deseos y valores que subyacen a sus prácticas sociales” (Serbia, 2007, 130).

Una vez situados metodológicamente, no debemos olvidar que hemos optado por un diseño abierto que facilitase la adaptación al tipo de datos con los que se trabajaba en cada momento, y tener en cuenta “que gran parte de los instrumentos

que nos permiten acceder –a veces solo en parte– a ese conjunto de prácticas, vivencias y significados son aquellos que nos proporcionan información escasamente cuantificable, medible o reductible a número: entrevistas, observaciones, estudio de casos, análisis de textos...” (Salinas, 2014, 55).

La muestra

En cuanto a la selección de los participantes en el estudio, es preciso señalar que “el concepto de representatividad subyacente en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales. La representatividad de estas muestras no radica en la cantidad de las mismas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado. Se pretende, a través de la elaboración de ejes o tipologías discursivas, la representación socio-estructural de los sentidos circulantes en un determinado universo y con relación al tema a investigar” (Serbia, 2007, 133). En la muestra cualitativa también puede ser importante para la selección inicial “el hecho de que los sujetos hayan tenido alguna experiencia sobre el tema que se quiera investigar (...). Se persigue la comprensión y la reconstrucción de discursos característicos de una grupalidad o de ciertas personalidades típicas o ejemplares en relación a un tema” (Serbia, 2007, 134).

En relación a la selección y muestreo, Quecedo y Castaño (2003, 17) señalan que el primer paso es “determinar los perfiles relevantes de las personas, contextos, acontecimientos..., sometidos a estudio utilizando criterios teóricos o conceptuales que los retratan”, tras la definición de la población es cuando se procede a buscar grupos que tengan las características apropiadas y la muestra que represente a la población. Martínez (2006, 132) indica que en la investigación cualitativa la muestra es intencional o basada en criterios, ya que “se eligen una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”.

Se utilizó el muestreo no probabilístico, ya que posibilita “seleccionar aquellos casos que proporcionen una mayor cantidad de información”, y el intencionado era el adecuado en nuestro caso porque “no es indiferente quien forme parte de la muestra” y se cumplía con el requisito de “conocer previamente las características de los individuos que forman parte de la muestra” (Alaminos y Castejón, 2006, 45). Se utilizó por tanto el muestreo no probabilístico intencional con informantes estratégicos, dado que era importante seleccionar aquellas personas que tuviesen la mayor información posible sobre el tema a abordar. Este tipo de muestreo sería un compuesto entre el muestreo de subgrupos homogéneos y el estructural, ya que por una parte se buscaba que la muestra fuese pequeña y homogénea en algunos aspectos, con experiencias semejantes, y por otra era importante la posición que

ocupaban en la empresa o en la universidad, la relación específica que guardaban con la institución a la que pertenecían y con el objeto de estudio (Alaminos y Castejón, 2006).

La población de trabajo han sido las empresas de Sevilla y responsables académicos de prácticas en los centros de la Universidad de Sevilla. Como consideración general indicar que como criterios para seleccionar la muestra de empresas de la investigación se han utilizado los siguientes:

- Que estén representados todos los tipos de empresas en función de las dimensiones de la misma.
- Que pertenezcan a distintos sectores de actividad y preferiblemente con un amplio ámbito geográfico de trabajo.
- Que estén representados el mayor número de formas jurídicas posibles.
- Que se incluyan empresas de distinta tipología en función de la procedencia del capital.

En el caso de los responsables académicos de prácticas se ha buscado que estuviesen representadas las cinco áreas de conocimiento en las que se agrupan las titulaciones universitarias.

Partiendo de estas consideraciones generales, no se trabajó con la misma muestra durante todo el proceso de investigación, sino que la misma tuvo matices diferentes en función del instrumento de recogida de información utilizado.

Mostramos las características de la muestra del primer grupo focal en la tabla 18:

Tabla 18. Muestra del Grupo focal 1

RESPONSABLE ACADÉMICO DE PRÁCTICAS	ÁREA DE CONOCIMIENTO
RAP1	Arquitectura e Ingeniería
RAP2	Arte y Humanidades
RAP3	Ciencias
RAP4	Ciencias de la Salud
RAP5	Ciencias de la Salud
RAP6	Ciencias Sociales y Jurídicas

Las empresas fueron seleccionadas para participar en el grupo focal junto con los responsables académicos de prácticas, de ahí que para facilitar el día y hora de reunión fuese importante que contasen con una sede próxima a Sevilla capital. Esto podía limitar la variabilidad del tipo de empresas y el sector al que pertenecían, pero se entendió lo más conveniente en pro de la realización de la sesión. Finalmente no fue posible establecer una fecha y hora común, de ahí que se recurriese al cuestionario, pero se mantuvo la selección realizada. Las empresas que constituyeron la muestra tenían las siguientes características en el momento de su participación (tabla 19):

Tabla 19. Características de la muestra de empresas para el cuestionario

EMPRESA	FORMA JURÍDICA	TAMAÑO	SECTOR ACTIVIDAD	ÁMBITO GEOGRÁFICO	CAPITAL
EMP1	S. A.	Grande	Terciario	Local	Pública
EMP2	S. L.	Grande	Terciario	Internacional	Privada
EMP3	S. A.	Grande	Secundario	Internacional	Privada
EMP4	S. L.	Pequeña	Terciario	Autonómico	Privada
EMP5	Empresario Individual	Microem-presa	Terciario	Interprovincial	Privada
EMP6	S. L.	Grande	Secundario	Internacional	Privada
EMP7	S. L.	Mediana	Terciario	Internacional	Privada

En cuanto a las empresas y entidades se contó tanto con Entidades sin Ánimo de Lucro y Administración Pública como con empresas. Para la forma jurídica de las empresas se atendió a la información facilitada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, en la que se describen los diferentes tipos de empresas por su forma jurídica (<http://www.ipyme.org/es-ES/DecisionEmprender/FormasJuridicas/Paginas/FormasJuridicas.aspx>). De los existentes hemos contado con:

- Empresario individual (Autónomo): Es una persona física que realiza de forma habitual, personal, directa, por cuenta propia y fuera del ámbito de dirección y organización de otra persona, una actividad económica o profesional a título lucrativo, con o sin trabajadores por cuenta ajena a su cargo.

- Sociedad Anónima (S.A.): Sociedad de carácter mercantil en la cual el capital social, dividido en acciones, está integrado por las aportaciones de los socios, los cuales no responden personalmente de las deudas sociales.
- Sociedad de Responsabilidad Limitada (S.L.): Sociedad en la que el capital social, que estará dividido en participaciones sociales, indivisibles y acumulables, estará integrado por las aportaciones de todos los socios, quienes no responderán personalmente de las deudas sociales.
- Sociedad Comanditaria por Acciones: Sociedad de carácter mercantil cuyo capital social está dividido en acciones, que se formará por las aportaciones de los socios, uno de los cuales, al menos, se encargará de la administración de la sociedad y responderá personalmente de las deudas sociales como socio colectivo, mientras que los socios comanditarios no tendrán esa responsabilidad.
- Sociedad Cooperativa: Sociedad constituida por personas que se asocian, en régimen de libre adhesión y baja voluntaria, para realizar actividades empresariales, encaminadas a satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas y sociales, con estructura y funcionamiento democrático.

En cuanto al tamaño de las empresas y entidades se partió de la información facilitada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, sobre la definición de pequeña y mediana empresa (PYME). Hemos extraído el dato de número de trabajadores y considerando empresa grande la que superaba los niveles establecidos para PYMEs (<http://www.ipyme.org/es-ES/UnionEuropea/UnionEuropea/PoliticaEuropea/Marco/Paginas/NuevaDefinicionPYME.asp>). En este sentido, los tipos de empresas considerados por el tamaño han sido los indicados en la tabla 20:

Tabla 20. Tipo de empresa por tamaño

CATEGORÍA	TRABAJADORES
Microempresa	<10
Pequeña	<50 y >10
Mediana	<250 y >50
Grande	>250

Para la validación de la rúbrica se estimó, que además de la aportación que podía realizar la población inicialmente considerada para el estudio, sería de interés

contar también con el juicio de otros docentes universitarios que no tuviesen responsabilidad en la gestión de prácticas y con profesionales de la orientación profesional. En este caso la muestra se extrajo con las siguientes propiedades (tabla 21):

Tabla 21. Muestra para la validación de la rúbrica

VALIDADOR	PERFIL	CARACTERÍSTICAS	ÁREA
EMP8 a EMP10	Empresa	EMP8 y EMP9 Administración Pública EMP10 Empresario Individual	Agricultura
EMP11 a EMP14	Empresa	EMP11 Empresario Individual EMP12 a EMP14 S.L.	Construcción
EMP15 a EMP25	Empresa	EMP15 a EMP20 S.A. EMP21 a EMP25 S.L.	Industria
EMP26 a EMP62	Empresa	EMP26 a EMP31 Administración Pública EMP32 y EMP33 Entidad sin Ánimo de Lucro EMP34 a EMP37 Empresario Individual EMP38 a EMP43 S.A. EMP44 Sociedad comanditaria por acciones EMP45 a EMP48 Sociedad Cooperativa EMP49 a EMP62 S.L.	Servicios
ORI1 a ORI7	Orientador	ORI1 a ORI4 Universidad ORI5 a ORI7 Autónómicos. Administración Pública	Orientadores Laborales

Tabla 21. Muestra para la validación de la rúbrica

VALIDADOR	PERFIL	CARACTERÍSTICAS	ÁREA
RAP7 a RAP10	Docentes Universitarios	Responsables Académicos de Prácticas	Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Arquitectura e Ingeniería y Arte y Humanidades
PDI1 a PDI15	Docentes Universitarios	Docentes Universitarios de Métodos de investigación, orientación o con experiencia en tutorización de estudiantes en prácticas	Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud

En el segundo grupo focal la muestra utilizada fue la descrita en las tablas 22 y 23:

Tabla 22. Muestra Grupo focal 2.
Responsables Académicos de Prácticas

RESPONSABLE ACADÉMICO DE PRÁCTICAS	ÁREA DE CONOCIMIENTO
RAP4	Ciencias de la Salud
RAP8	Ciencias Sociales y Jurídicas
RAP9	Arquitectura e Ingeniería

Tabla 23. Muestra Grupo focal 2. Empresas

EMPRESA	FORMA JURÍDICA	TAMAÑO	SECTOR ACTIVIDAD	ÁMBITO GEOGRÁFICO	CAPITAL
EMP1	S. A.	Grande	Terciario	Local	Pública
EMP2	S. L.	Grande	Terciario	Internacional	Privada
EMP63	S. L.	Mediana	Terciario	Nacional	Privada

Debemos tener presente que “el diseño metodológico en una investigación cualitativa es tentativo y procesual. El investigador propondrá inicialmente un esbozo del mismo. Las técnicas de recolección de datos cualitativos y el proceso de selección de la muestra –el cuántos y el quiénes– carecen de un carácter apriorístico. El contacto con la realidad social determinará que el investigador permanezca aferrado al diseño inicial o que, por el contrario, decida alterarlo” (Izcara, 2009, 51-52).

Técnicas e instrumentos de recogida de información y de análisis de los datos

En primer lugar se realizó una revisión bibliográfica que nos ayudase a contextualizar el trabajo, que justificase la pertinencia de centrarse en el aprendizaje de competencias, su evaluación y la posibilidad de su desarrollo a través de las prácticas. Posteriormente se amplió dicha revisión para acotar la definición de competencia y sus tipos y los sistemas de evaluación de las mismas. Como resultado de esta revisión, tras analizar el desarrollo de instrumentos de evaluación para competencias transversales, nos decidimos por la de adaptación y orientación al cambio, ya que se había trabajado fundamentalmente desde la perspectiva de la autoevaluación y no desde la valoración desde la empresa y por considerarla de gran importancia en el actual mercado laboral globalizado y cambiante.

Grupos focales

No queríamos quedarnos solo con el análisis en base a trabajos previamente realizados, sino que queríamos también tener una aproximación, conocer qué percepción se tenía desde la Universidad y desde la empresa. Para ello planteamos la realización de un grupo focal en el que estuviesen representados tanto empresas

como docentes, pero, ante la dificultad para establecer un día y hora en la que pudiesen coincidir todos, se decidió realizar el grupo con los docentes universitarios y sondear la percepción de las empresas a través de un cuestionario.

Consideramos que el grupo focal es adecuado porque hace posible dialogar sobre un asunto concreto con personas que comparten experiencias comunes. Se trata de un proceso dinámico que permite a los participantes intercambiar ideas que pueden ser compartidas o no por el resto. No se busca el consenso entre los participantes, aunque durante el desarrollo del mismo pueden mantener sus posturas iniciales, modificarlas o adoptar otras nuevas a raíz de aportaciones de los diferentes miembros del grupo (Saldanha da Silveira, Colomé, Heck, Nunes da Silva y Viero, 2015).

El grupo focal es “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo” (García Calvente y Mateo Rodríguez, 2000, 181, citando a Krueger, 1988). En relación al grupo focal “son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, 52 resaltando las aportaciones de Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004).

Para Huerta (1997, 2) el grupo focal se caracteriza por:

- Los participantes tienen ciertas características homogéneas.
- Se proveen datos de índole cualitativo.
- La discusión es enfocada en un aspecto específico.
- Es sumamente importante la percepción de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios y oportunidades.
- El propósito no es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre productos, servicios y oportunidades.
- Puede constituir un buen foro para facilitar un cambio sistémico adecuado en la organización.
- Es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de la organización.

Sandoval (2002, como citan Gross y Stiller, 2015), indica que el grupo debe estar formado por un mínimo de seis a ocho personas, pero no existe unanimidad sobre este criterio, así, Buss et al. (2013) señalan que hay autores que recomiendan que el grupo tenga de ocho a diez participantes (Debus, 1997; Meier y Kudlowicz, 2003; Iervolino y Pelicione, 2001), otros que al menos cuatro y no más de doce (Krueger, 1996), también se pueden encontrar sugerencias de entre seis y quince participantes (Mazza, Melo y Chiesa, 2009) y los más cautelosos aconsejan como ideal de cinco a

siete (Debus, 1997; Roso, 1997) para poder garantizar la posibilidad de que todos intervengan sin necesidad de dirigir excesivamente el desarrollo de la discusión.

Se desarrollaron dos grupos focales, y en ambos se partió de una serie de cuestiones previas que ayudaron a centrar las aportaciones y que fueron facilitadas a todos los participantes.

En el primer grupo participaron seis responsables académicos de prácticas con las características descritas en la muestra. Se respetó la duración de hora y media, se solicitó permiso para grabar la sesión y los tópicos que se utilizaron fueron:

- Qué se entiende por competencia.
- Tipos de competencias.
- Elementos de las competencias.
- Enumeración de competencias en relación al tipo.
- Importancia otorgada a las mismas.
- Cómo creen que se podría abordar conjuntamente la definición de las competencias a trabajar desde las titulaciones y su evaluación. Posibilidades que ven de realizar un trabajo conjunto entre empresas y docentes.
- Competencias en las que existe mayor dificultad para la evaluación.
- Posibilidad de adquisición a través de las prácticas.
- Percepción que tienen en relación con la evaluación de las competencias en las prácticas.

Para el segundo grupo focal, dadas las dificultades encontradas en el primero para encontrar una fecha común, se contactó con todos por correo electrónico y se les facilitó el enlace a una aplicación (<https://beta.doodle.com/es/>) que permitiese cerrar la fecha y hora del grupo. Se ofertó un mayor número de días que en el primer caso y con más posibilidades horarias, y se comunicó a todos la fecha y hora que mostraba más coincidencias. Esto favoreció que se pudiese realizar la sesión de forma conjunta entre responsables académicos de prácticas y empresas. En este caso los componentes tenían las características definidas en el apartado de muestra, la duración fue de una hora y veintidós minutos y los temas que se abordaron fueron:

- Cómo creen que se podría abordar conjuntamente la evaluación de competencias de los estudiantes en prácticas entre las empresas y la universidad.
- Dificultades en la empresa y la universidad para evaluar competencias.
- Posibilidad de adquisición y evaluación de competencias a través de las prácticas.

- Potencialidades de la rúbrica aportada para la evaluación de la competencia adaptación y orientación al cambio.

Tras la transcripción de las aportaciones realizadas a través de los dos grupos focales, se procedió a analizar el contenido de los mismos y la respuesta dada al cuestionario administrado a las empresas, elaborando un sistema de categorías común que ayudase a acotar las diferentes temáticas tratadas. Como lo importante era el análisis cualitativo del discurso de los participantes, a nivel cuantitativo solo se realizó un conteo de frecuencias y medias de uso de las diferentes categorías para ilustrar las aportaciones realizadas, tanto por los responsables académicos de prácticas como por las empresas.

El cuestionario

Ante la imposibilidad de encontrar una fecha y horario en el que pudiesen asistir tanto responsables académicos de prácticas y empresas con una proporción más o menos equilibrada, se decidió trasladar a las empresas seleccionadas las mismas cuestiones que se abordaron en el primer grupo focal, pero para facilitar la recogida de información se recurrió a un pequeño cuestionario.

Como el objetivo del cuestionario era muy concreto, estaba ya seleccionada la muestra de las siete empresas a las que se iba a administrar y las preguntas estaban en cierta forma predeterminadas por los temas establecidos para el grupo focal, en ningún momento se pretendió que el mismo contase con cierto nivel de validez y fiabilidad, pero sí se siguieron las indicaciones dadas por Hernández, Fernández y Baptista (2006) a la hora de formular las preguntas, intentando que las mismas fuesen claras, precisas y comprensibles, que fuesen breves, con un vocabulario simple y familiar y que no se formularan en forma negativa ni implicasen juicio de valor.

El cuestionario estaba formado por una pequeña introducción en la que se describía la estructura del mismo y la información que se solicitaba, el cuerpo de ítems y un agradecimiento final. Se incluyeron tanto preguntas cerradas como abiertas y se incluyeron algunas demográficas al inicio del cuestionario para ayudar a caracterizar la empresa que respondía. Se optó por la autoadministración a través de la aplicación web opina de la Universidad de Sevilla.

Inicialmente se contacta telefónicamente con las empresas para explicarles el objetivo del cuestionario y confirmar que responderán al mismo y posteriormente se les envía un correo electrónico, con la dirección web de enlace al mismo, en el que se le agradece previamente su colaboración.

El cuestionario (Anexo 2) constó de tres preguntas demográficas relativas al tamaño de la empresa, sector productivo de la misma y procedencia de su capital y ocho ítems que recogían los temas tratados en el primer grupo focal. Dos de los ítems fueron de respuesta cerrada con una última opción abierta y el resto fueron preguntas abiertas. Las dos preguntas relativas a los elementos de las competencias

y los tipos de competencias se delimitaron más por la duda surgida sobre si se compartía el mismo lenguaje a la hora de utilizar dichos términos tras una consulta telefónica realizada por la primera empresa que accedió a la aplicación para responder al cuestionario. Los ítems incluidos fueron:

- 1.- ¿Qué entiende por competencia profesional?
- 2.- ¿De la siguiente lista cuáles cree que son elementos que conforman la competencia profesional?
 - Conocimientos
 - Actitudes
 - Aptitudes
 - Contexto
 - Intención
 - Otro
- 3.- De los siguientes términos, ¿cuáles identificaría con tipos de competencias?
 - Genérica
 - Transversal
 - Específica
 - Básica
 - Técnica
 - Metodológica
 - Social
 - Otro
- 4.- Enumere algunas competencias profesionales, de mayor a menor importancia para su empresa, relacionándolas, si es posible, con el tipo al que pertenecen de acuerdo a la respuesta dada en la pregunta anterior.
- 5.- ¿Considera que el estudiante universitario puede adquirir competencias profesionales a través de las prácticas en empresa? ¿Por qué?
- 6.- ¿Cómo cree que podría realizarse la evaluación de competencias profesionales durante la realización de prácticas en empresa por los estudiantes?
- 7.- ¿Qué competencias cree que son más difíciles de evaluar? ¿Por qué?
- 8.- ¿Cree posible que las empresas y los docentes universitarios trabajen juntos en la delimitación y evaluación de competencias profesionales? ¿Cómo cree que podría articularse esa colaboración para definir las competencias a trabajar desde las diferentes titulaciones y su evaluación?

La respuesta dada por las empresas se analizó conjuntamente con los grupos de discusión utilizando el mismo sistema de categorías. Igualmente, se completó el análisis gráficamente con el conteo de frecuencia de uso de las diferentes categorías y la media obtenida por las mismas.

La rúbrica

Tras la realización del grupo focal con responsables de prácticas y el cuestionario realizado a las empresas y analizar sus aportaciones a la contextualización teórica perseguida, se procedió al diseño de una ficha para la competencia adaptación y orientación al cambio y de una rúbrica para su evaluación.

Con la ficha se “buscaba un medio que unificara la información disponible” (García et al., 2010, 20), que facilitara la comprensión de la competencia y que ofreciera información sobre la misma en relación a su definición, denominación, qué otras denominaciones recibe, qué tipo de competencia es, con cuáles se relaciona, en qué contextos puede apreciarse o qué instrumentos pueden ser útiles para su evaluación.

En cuanto a la rúbrica se consideró un buen instrumento de evaluación, ya que las mismas “permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas” (Vera Vélez, 2008, como cita Rodríguez-Gallego, 2014, 118). Es una herramienta útil para “evaluar competencias”, ya que “es un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta” (del Pozo Flórez, 2013, 59).

“Una rúbrica es un instrumento en el que se definen criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una tarea” (Gil, 2007, citado por Rodríguez, Gil y Torres, 2010, 7). Para Torres y Perera (2010, 142) existen básicamente dos grupos de rúbricas: “las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje. Además, nos permite diseñarla para tareas amplias o específicas”. El uso de las rúbricas holísticas es adecuado cuando “pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que alteren la calidad del producto final y cuando la tarea planteada al estudiante no tiene una única respuesta correcta” (del Pozo Flórez, 2013, 60). En las analíticas “el formador evalúa por separado las diferentes partes del desempeño y luego suma la puntuación de cada una de ellas para obtener una calificación final” (del Pozo Flórez, 2013, 61).

Como instrumento de evaluación pueden estar basadas en una escala tanto cuantitativa como cualitativa “asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres y Perera, 2010, 142).

Para Cano (2015, 266), la rúbrica se asemeja a “una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala

y cuyas casillas interiores están repletas de texto (...) En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala”.

Hay que señalar que los profesores universitarios muestran reticencias para el uso de las rúbricas en los procesos de evaluación, García-Ros (2011, 1047) las achaca fundamentalmente a “la controversia sobre su fiabilidad y validez para valorar las elaboraciones de los estudiantes”.

La rúbrica diseñada es analítica, centrada en la evaluación de un área concreta de aprendizaje, como es la competencia de adaptación y orientación al cambio, y utilizando una escala cualitativa de valoración del nivel de adquisición de la misma.

Para el diseño se partió de la revisión bibliográfica realizada sobre la competencia y para establecer su validez se recurrió al juicio de expertos, en base a los cuales se diseñó la versión definitiva de la rúbrica.

En el instrumento diseñado para evaluar la competencia de adaptación y orientación al cambio (ver Anexo 4, que muestra la versión inicial incluida en el protocolo de validación y Anexo 5, que muestra la versión definitiva) podemos identificar los siguientes elementos:

- Ficha de la competencia. Información previa que ayuda a centrarse en la competencia de adaptación y orientación al cambio y a contextualizarla. Ofrece una definición y descripción de la misma, otras denominaciones utilizadas, competencias con las que se relaciona, contextos en los que se hace preciso su uso e instrumentos complementarios que pueden utilizarse para su evaluación.
- Cabecera de la rúbrica. Incluye las instrucciones para el uso de la rúbrica y los datos identificativos de la persona que es evaluada (nombre, edad, puesto que desempeña en la empresa, antigüedad en el puesto y en la empresa y fecha de la evaluación) para facilitar la comparación de resultados en caso de establecer diferentes momentos de evaluación a lo largo del tiempo.
- Unidades de competencia. Se establecen ocho unidades de competencia a evaluar: manejo de situaciones de crisis o emergencia, gestión del estrés laboral, solución de problemas de forma creativa, manejo de situaciones de trabajo inciertas, capacidad de aprendizaje (aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos), demostrar adaptación personal, demostrar adaptación a la cultura organizacional y demostrar adaptabilidad física. Estas unidades están basadas en las ocho dimensiones del desempeño adaptativo desarrolladas por Pulakos et al. (2000).
- Niveles de dominio. Cada unidad de competencia se representa a través de una o dos conductas que se describen con cuatro niveles de dominio graduados que mostrarían el grado de adquisición de la competencia de

menor (nivel 1) a mayor (nivel 4). En la versión inicial de la rúbrica fueron tres los niveles establecidos.

- Descripción de los niveles de dominio. Las conductas se describen reflejando las diferencias entre los distintos niveles de forma clara. Se trata de una descripción cualitativa, debiendo el evaluador señalar el nivel que posee la persona evaluada. Como el nivel 1 implica la no adquisición de la competencia, cuando no se señala ningún nivel es porque no se ha tenido la oportunidad de evaluar dicha unidad de competencia.
- Observaciones. La rúbrica incluye un apartado de observaciones en el que poder hacer constar las dificultades encontradas para su aplicación, aspectos destacables o la planificación de posteriores observaciones.

Para establecer los niveles de dominio nos basamos en el marco establecido por Miller (1990). El autor realizaba su propuesta para la evaluación de competencias profesionales en la educación médica, pero lo entendemos extensible al resto de campos. Representa su propuesta gráficamente en forma de pirámide, en la que en la base se encuentra el saber, referido a conocer lo que se requiere para llevar a cabo las funciones profesionales eficazmente. Este nivel no es suficiente para el autor, ya que considera que no “hay nada más inútil que un hombre simplemente bien informado” (Miller, 1990, S63). El segundo nivel de la pirámide estaría constituido por el saber cómo, los graduados deben saber utilizar el conocimiento acumulado, para ello deben ser capaces de obtener información de diferentes fuentes, analizarla e interpretarla y ser capaces de diseñar un plan de acción. En el tercer nivel no solo deben ser capaces de demostrar que saben y saben cómo, sino también mostrar cómo lo hacen, aunque trabajando en entornos simulados. En la cima de la pirámide se encontraría el hacer, siendo este componente de acción del comportamiento profesional el más difícil de evaluar de forma exacta y fiable. Supone un reto para formadores y evaluadores, ya que debe demostrarse en un contexto profesional real. Cada uno de los tramos de la pirámide implica diferentes métodos de enseñanza y evaluación, debiéndose incidir en aquellos que son adecuados para la cúspide de la pirámide.

A continuación, en la figura 9, mostramos la adaptación gráfica de la pirámide de Miller realizada por Mehay y Burns (O’Leary, 2015, 174) en la que los autores relacionan los diferentes niveles de dominio establecidos en la pirámide con la forma de evaluarlos.



Figura 9. Adaptación de la pirámide de Miller. Mehay y Burns (O'Leary, 2015, 174)

Se realizó una primera versión de la rúbrica que se sometió al juicio de expertos para determinar su validez de contenido. Tras realizar la revisión bibliográfica observamos que existen trabajos e investigaciones que se centran en la evaluación de competencias profesionales desde el ámbito educativo. También desde el entorno laboral existen aportaciones, tanto a la hora de establecer procesos de selección de personal como de evaluación del desempeño. Muchos de ellos desarrollan herramientas para la autoevaluación de las competencias, especialmente cuando hablamos de la competencia de adaptación al cambio, pero son escasos los trabajos en los que se veía una participación clara de las empresas en la elaboración de esos instrumentos de evaluación (Pulakos et al. 2002; Capuano, 2004; García et al., 2008; Avilés, 2009; García San Pedro, 2010; Pérez Curiel, 2010; Arnau, 2011; Rodicio e Iglesias, 2011; Bimrose y Hearne, 2012; Martínez, Gallastegui y Yániz, 2012; Nota et al., 2012; Savickas y Porfeli, 2012; Solanes et al., 2012; Jaramillo, 2013, Gómez del Pulgar, 2013; González Martín, 2013; Yot Domínguez, 2013; Audibert y Pereira, 2015; Córdova et al., 2015; Rodríguez Carrera, 2015; Torrejón Martínez, 2016 entre otros). Es por eso que, a la hora de validar la rúbrica diseñada, se decidió contar como expertos con tutores de prácticas, algunos de ellos pertenecientes a empresas o departamentos de recursos humanos.

Si bien la mayoría de los trabajos indicados abordaban la autoevaluación, de acuerdo con Charbonnier-Voirin y Roussel (2012, 290) entendimos que era posible diseñar un instrumento basado en su escala de adaptabilidad, ya que coincidíamos en que los tutores de prácticas cumplen con el requisito de contar “con múltiples oportunidades directas para observar el desempeño del otro”, en este caso el estudiante, como ocurre con los supervisores inmediatos cuando evalúan a sus subordinados en el puesto de trabajo.

También se recurrió a docentes universitarios como expertos para validar la rúbrica, ya que se entendió que los mismos podían realizar un análisis más académico de la misma, siendo algunos de ellos responsables de la gestión de prácticas en sus centros. Se decidió incorporar al grupo de expertos a algún orientador laboral, al considerarlos nexos de unión entre el mundo laboral y el académico.

Se diseñó un protocolo de validación (ver Anexo 4) en el que se solicitaba que para cada conducta y dimensión de competencia se valorase la pertinencia y claridad o adecuación de la misma. La pertinencia hacía referencia a la relación que tenía cada conducta con el aspecto valorado y la claridad o precisión al grado en que cada ítem era fácil de comprender por su claridad y precisión en la redacción. Ambos aspectos se valoraron entre 1 y 5 (siendo 1 el valor más negativo: nada pertinente/nada adecuado y el 5 el más positivo). Esta valoración se complementaba con la posibilidad de realizar aportaciones (comentarios relativos a si sería conveniente suprimir el elemento propuesto o incluir alguno nuevo que hiciese más exacta la valoración de la dimensión) y de indicar alternativas (propuesta de formulación del elemento para hacerlo más claro y pertinente).

Se procedió a valorar el tipo de aportaciones y alternativas que realizaban los diferentes expertos, y que fueron el verdadero motor de modificación de la rúbrica, y también se tuvieron en cuenta los porcentajes y las medias obtenidas por las escalas incluidas en el protocolo de validación y que hacían referencia a la pertinencia y adecuación de cada ítem.

En el protocolo se incluyó un cuadro basado en los trabajos de Pulakos et al., 2000, 2002 y 2006 (ver tabla 24) en el que se describían las dimensiones incluidas para que pudiera ayudar a los validadores a contextualizar las conductas descritas y también algunos datos demográficos sobre los evaluadores (sexo, perfil profesional y experiencia profesional) que pudiesen servir de ayuda a la hora de analizar los resultados.

Tabla 24. Dimensiones en las que se basa la rúbrica de acuerdo con los trabajos de Pulakos et al., 2000, 2002 y 2006

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Manejo de situaciones de emergencia o crisis	Tomar decisiones basadas en un pensamiento claro y enfocado; mantener el control emocional y la objetividad mientras se mantiene centrado en la situación a la que se enfrenta; reaccionar con la urgencia apropiada ante situaciones donde existan riesgos para las personas, que sean peligrosas o de emergencia; analizar rápidamente las opciones para abordar el peligro o la crisis y sus implicaciones.

Tabla 24. Dimensiones en las que se basa la rúbrica de acuerdo con los trabajos de Pulakos et al., 2000, 2002 y 2006

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Gestión del estrés laboral	Mantener la calma pese a los horarios exigentes o la carga de trabajo coyunturales; no reaccionar exageradamente ante noticias o situaciones inesperadas; manejar la frustración generando soluciones constructivas y no culpabilizando a los otros; demostrar resistencia y un alto nivel de profesionalidad en circunstancias estresantes; actuar con calma y seguridad convirtiéndose en la persona en la que los demás buscan orientación; ayudar a los compañeros a superar las situaciones estresantes.
Solución de problemas de forma creativa y proactiva	Realizar análisis profundos de las características de los problemas; emplear tipos únicos de análisis y generar ideas nuevas e innovadoras en áreas complejas; analizar los problemas desde diferentes puntos de vista para generar nuevas soluciones; integrar información aparentemente no relacionada y desarrollar soluciones creativas; buscar enfoques más efectivos abordando el análisis desde fuera de los parámetros dados; desarrollar métodos innovadores para obtener o utilizar los recursos cuando no se cuenta con suficientes para realizar el trabajo.
Hacer frente a situaciones de trabajo inciertas e impredecibles	Ejecutar acciones efectivas sin contar con toda la información; facilitar la adaptación al cambio; ajustar efectivamente planes, metas, acciones o prioridades para hacer frente a situaciones cambiantes; adaptar su respuesta a acontecimientos y circunstancias impredecibles o imprevisibles; concentrarse en uno mismo y en los demás cuando la situación cambia; no paralizarse por la incertidumbre o la ambigüedad; convertir las nuevas situaciones en oportunidades de mejora.
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	Mostrar entusiasmo por el aprendizaje de nuevos enfoques y tecnologías para llevar a cabo el trabajo; mantener actualizados los conocimientos y habilidades; aprender de manera rápida y competente nuevos métodos o cómo realizar tareas previamente no aprendidas; ajustarse a los nuevos procesos y procedimientos de trabajo; anticiparse a los cambios en las demandas de trabajo y

Tabla 24. Dimensiones en las que se basa la rúbrica de acuerdo con los trabajos de Pulakos et al., 2000, 2002 y 2006

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
	buscando y participando en asignaciones o entrenamientos que preparen para estos cambios; tomar las medidas para mejorar las deficiencias en el desempeño laboral.
Demostrar adaptación interpersonal	Ser flexible y de mente abierta al trabajar con otros; escuchar y considerar otros puntos de vista y opiniones cambiando la propia cuando sea oportuno; trabajar correctamente con una gran variedad de personas; estar abierto y aceptar las negativas desarrollando la retroalimentación en el trabajo; demostrar un profundo conocimiento del comportamiento de los demás y adaptando su propio comportamiento para persuadir, influir o trabajar más eficazmente con ellos.
Demostrar adaptación cultural	Tomar medidas para aprender y comprender el clima, la orientación, las necesidades y los valores de otros grupos, organizaciones o culturas; integrar bien y estar cómodo con diferentes valores, costumbres y culturas; ajustar voluntariamente el comportamiento o apariencia cuando es necesario para cumplir o mostrar respeto por los valores y costumbres de los demás; comprender las implicaciones de nuestro comportamiento y ajustar el enfoque para mantener relaciones positivas con otros grupos, organizaciones o culturas.
Demostrar adaptabilidad físicamente orientada	Adaptarse a los desafíos del medio físico como calor extremo, humedad, frío, ruido, suciedad; superarse ante tareas extenuantes o exigentes; mejorar la condición física para ajustarse a las demandas del puesto.

De acuerdo con Moskal y Leydens (2000) validar supone desarrollar un proceso de acumulación de evidencias que apoyen la adecuación de las deducciones que se realizan de las respuestas de los estudiantes para usos específicos de la evaluación. Cuanto mayor sea el grado en que la evidencia apoya la corrección de las interpretaciones y que las mismas se usan de forma adecuada, mayor será la validez.

Las valoraciones aportadas por los expertos fueron analizadas a través del cálculo de porcentajes, medias y desviación típica. Asimismo, se realizaron contrastes de las medias en función de la responsabilidad ejercida por los expertos (tutores profesionales de prácticas, profesores universitarios, orientadores), utilizando la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis de contraste de más de dos grupos independientes, al objeto de poder determinar la existencia de diferencias significativas en dichas valoraciones en función del lugar que ocupan. Al objeto de conocer el grado de acuerdo entre los expertos que evaluaron el contenido de la rúbrica utilizamos la W de Kendall para analizar la asociación entre k conjuntos de rangos en una escala ordinal (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008).

Por último, se procedió a realizar la prueba alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad o consistencia interna de las dos escalas utilizadas: pertinencia y adecuación. En ambos casos el valor de alfa supera ligeramente 0.90 (0.93 pertinencia; 0.94 adecuación), lo que indicaría que puede haber cierta redundancia en algunos ítems, que estarían midiendo aspectos parecidos, lo que habría que considerar en el análisis de los comentarios de los jueces. Para la realización de todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS v.23.

CAPÍTULO 6
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Aportaciones de empresas y responsables académicos de prácticas

Con el objeto de obtener una aproximación al concepto de competencia tanto en el ámbito universitario como en el de la empresa se decidió sondear la opinión de ambos sectores. Para ello optamos por utilizar la técnica de grupo focal, pero ante la dificultad de hacer coincidir a las empresas en fecha y horario finalmente se decidió realizar el grupo con los docentes y administrar a las empresas un cuestionario en el que se abordasen los mismos aspectos tratados en el grupo focal.

Para el desarrollo del grupo se buscó que en el mismo estuviesen representados profesores de las diferentes áreas de conocimiento, y se recurrió a los docentes con responsabilidad de prácticas en los centros, conformándose un grupo de seis personas. Para las empresas se seleccionaron siete de manera que estuviese representado el capital público y privado y que hubiese representación tanto de pequeñas como de medianas y grandes empresas.

En el análisis del segundo grupo focal utilizamos el mismo sistema de categorías que para el primero, ya que si bien algunas de las categorías ya no estaban presentes el resto seguían siendo válidas. Tan solo fue necesario añadir una nueva categoría al sistema, a la que denominamos inserción, y que hacía referencia a la posibilidad de inserción laboral que ofrece la realización de prácticas en empresas, bien en la que se realizan o en otra por la experiencia adquirida. En el primer grupo esta categoría no se incluyó porque únicamente un docente habló sobre las posibilidades que tenían los estudiantes de colocarse en las empresas en las que realizaban las prácticas, pero se refirió a este hecho dentro de un análisis más amplio de las prácticas y de la importancia de que los estudiantes estén bien preparados. Hizo referencia a que se colocaran por esa buena preparación académica y no explícitamente como una potencialidad de la realización de prácticas en empresas.

En esta ocasión no hicimos uso de la categoría de prácticas porque en todo momento se estuvo hablando de dicho contexto, por lo que solo se codificaron las referencias a las prácticas curriculares y extracurriculares.

Durante el desarrollo del segundo grupo se abordaron diferentes aspectos relacionados con la evaluación de las competencias durante las prácticas, las funciones asumidas por tutores profesionales y académicos y las posibilidades de colaboración entre la universidad y la empresa.

El sistema de categorías que se utilizó para analizar la información a la que se accedió a través de ambos grupos focales y el cuestionario realizado a las empresas fue el que se recoge en la tabla 25:

Tabla 25. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los grupos focales y el cuestionario

DENOMINACIÓN	DESIGNACIÓN	DEFINICIÓN
ASPECTOS DIRECTAMENTE RELACIONADOS CON LAS COMPETENCIAS, SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN		
COMPETENCIA ADQUIRIDA	COAD	Enumeración de alguna competencia en concreto. Ej. Hablar en público, sintetizar ideas, búsqueda de información, liderazgo, autocrítica, gestión del tiempo, trabajo en equipo, idiomas, resistencia, flexibilidad, empatía, gestión de la incertidumbre, asertividad, iniciativa, comunicación, proactividad, adaptación.
COMPETENCIAS	COMP	Definición de competencia o referencia genérica a las mismas.
DIFICULTADES	DIFI	Dificultades que pueden encontrarse para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias (por ejemplo el número de estudiantes, los instrumentos de evaluación, la escasa participación de los estudiantes, la falta de compromiso).
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	EVAL	Aspectos relacionados con la evaluación de las competencias e instrumentos utilizados para la misma.
INTEGRACIÓN	INTE	Integración, generalización de las competencias aprendidas a los diferentes campos de la vida.
MODELOS Y METODOLOGÍAS	MOME	Modelos Pedagógicos, metodologías y estrategias de enseñanza útiles para la enseñanza-aprendizaje de competencias.
NIVEL DE ADQUISICIÓN	NIAD	Nivel con el que es adquirida una competencia, ya sea básico,

Tabla 25. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los grupos focales y el cuestionario

DENOMINACIÓN	DESIGNACIÓN	DEFINICIÓN
		intermedio o avanzado.
TIPO DE COMPETENCIA	TICO	Referencia a algún tipo concreto de competencia, ya sean básicas, genéricas o transversales, específicas, emocionales.
ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS		
INSERCIÓN	INSE	Posibilidad de inserción laboral que ofrece la realización de prácticas en empresas.
PRÁCTICAS	PRAC	Prácticas académicas externas realizadas, en empresas o instituciones, por los estudiantes durante el desarrollo de sus estudios.
PRÁCTICAS CURRICULARES	PRCU	Prácticas realizadas en empresas o instituciones que se configuran como actividades académicas integrantes del Plan de Estudios del alumno/a ya sean de carácter obligatorio u optativo.
PRÁCTICAS EXTRACURRICULARES	PREX	Prácticas realizadas en empresas o instituciones que los estudiantes podrán realizar con carácter voluntario durante su periodo de formación y que, aún teniendo los mismos fines que las prácticas curriculares, no forman parte del correspondiente Plan de Estudios.
ASPECTOS RELACIONADOS CON EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LA SOCIEDAD, LAS EMPRESAS Y LOS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES		
EMPRESA	EMPR	Contribución de las empresas a los planes de estudio y la formación de los estudiantes y papel del tutor profesional.

Tabla 25. Sistema de categorías utilizado para el análisis de los grupos focales y el cuestionario

DENOMINACIÓN	DESIGNACIÓN	DEFINICIÓN
PROFESORADO	PROF	Papel desempeñado por los profesores, implicación en las prácticas.
SOCIEDAD	SOCI	Contribución de la sociedad a los planes de estudio, también desde el punto de vista de la sociedad como cliente de los servicios.
OTROS ASPECTOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
CREDITAJE	CRED	Peso en créditos de la asignatura de prácticas en empresa.
ÉXITO	EXIT	Tasa de éxito de las asignaturas. Porcentaje de aprobados respecto a los presentados.
FORMACIÓN DESEADA	FODE	Cómo le gustaría a las empresas que los estudiantes estuviesen formados.
RENDIMIENTO	REND	Tasa de rendimiento de las asignaturas. Porcentaje de aprobados respecto a los matriculados.

Al ser reducido el número de grupos realizados y el de empresas a las que se pasó el cuestionario, no se utilizó ningún programa de análisis cualitativo para estudiar las aportaciones realizadas, sino que se hizo manualmente el conteo de categorías. Solo se hizo uso del programa Excel para calcular las frecuencias y medias de las diferentes categorías y posibilitar la representación gráfica del uso de las mismas. Como indicábamos con anterioridad, y teniendo en cuenta la metodología cualitativa utilizada para la realización del trabajo, nuestro interés se centraba en el análisis del discurso de las personas participantes en los grupos y en las aportaciones realizadas a través del cuestionario. El conteo de frecuencias o el cálculo de media de uso de las categorías se convirtieron en un dato más que ayudaba a ilustrar dichas aportaciones.

El concepto de competencia desde la perspectiva de los docentes y las empresas

En relación al concepto de competencia, todas las aportaciones se realizaron a través del primer grupo focal y del cuestionario realizado a las empresas. Los profesores que participaron en el grupo focal partieron de la idea de la aplicación de conocimientos para saber hacer las cosas. Inicialmente la definieron como la capacidad de hacer cosas con las herramientas pertinentes, en el momento correcto y de forma adecuada:

RAP1: Para mí es la capacidad de saber hacer las cosas, tienes los conocimientos que están ahí muy bien, dando vueltas alrededor de tu cabeza pero ahora tienes que saber coger esos conocimientos y aplicarlos. Saber aplicarlos

RAP3: Aplicarlos, saber explicarlos, saber...

RAP5: La capacidad de hacer cosas con las herramientas adecuadas en el momento adecuado y de la forma adecuada

Por tanto la persona competente sería aquella que es capaz de poner en juego los conocimientos adquiridos, las habilidades, las actitudes y los valores que le llevan a mostrar esa capacidad de resolver los problemas de forma efectiva. Y asumir esto supone admitir que nos encontramos ante un nuevo modelo educativo.

RAP5: Pero si verdaderamente entendemos que una persona competente es aquella que pone en juego ese conocimiento, esas habilidades, esa actitud, esos valores, esa capacidad de resolver de forma efectiva y asertiva, eso conlleva un cambio de modelo

RAP1: desde el principio los estudiantes están trabajando todas las competencias transversales, que son las mismas que luego se van a encontrar en la calle, esas habilidades para enfrentarse a un cliente, para defender un producto, para aceptar las críticas del que le ha hecho el encargo, no sé, que es distinto, porque la metodología es diferente

Alguno señala la dificultad de hacer una definición general de competencia y prefiere quedarse con lo que entiende que deben lograr saber los estudiantes tras su paso por la carrera, como es saber pensar, tener iniciativa, saber explicar, saber escribir, llegar a solucionar problemas de forma óptima, etc. Le resulta más fácil identificar las competencias que le gustaría que desarrollasen los estudiantes a lo largo de los estudios que definir las.

RAP3: ...lo que tiene que dar la titulación es gente que sepa pensar, gente que tenga iniciativa, gente que a lo mejor un problema que a otra persona le cuesta más pensar tú seas capaz de pensarlo más rápidamente, más elegantemente y llegues a una solución óptima

(...) Un poco, como no sé definir competencia con palabras, un poco con un ejemplo, para mí eso es el tipo de competencias que debe dar nuestra titulación

Las empresas las definen como conjunto de habilidades, experiencia y conocimiento, en definitiva la suma de aptitudes y actitudes. Pero ese conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades es el que permite a una persona desarrollar su trabajo. Una empresa identifica las competencias con factores personales que hacen posible que desarrolle mejor sus tareas:

EMP1: Conjunto de habilidades, experiencia y conocimientos. Suma de aptitudes y actitudes

EMP2: Conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades que permiten a una persona desarrollar su trabajo

EMP3: Son aquellos factores de la persona (motivación, valores, rasgos, etc.) que le permite desarrollar sus tareas de forma óptima

Esta concepción general no dista mucho de la ofrecida por los docentes, pero desde las empresas se ofrece una visión más profesional, en el sentido de que la identifican como la capacidad de ejercer adecuadamente las funciones de una categoría y perfil profesional con eficiencia y eficacia o con las funciones a desarrollar por cada trabajador en una unidad empresarial.

EMP4: Capacidad de ejercer adecuadamente las funciones de mi categoría y perfil laboral, con eficiencia y eficacia

EMP5: Funciones a desarrollar por cada trabajador dentro de una unidad empresarial

EMP6: Cada una de las habilidades necesarias para ejercer una determinada actividad o profesión. Una persona competente a nivel profesional es una persona capaz de realizar una tarea, actividad y/o proyecto con éxito a todos los niveles (actitudinal, aptitudinal, etc.)

EMP7: Es la capacidad que tenemos para poner en práctica nuestros conocimientos, habilidades y valores, desempeñando las funciones productivas en diferentes contextos y atendiendo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo

Los profesores tienen más unanimidad en el enfoque de competencia orientado a objetivo de aprendizaje y a poner en juego todo lo aprendido. En cambio en las empresas es más evidente que todas las enfocan hacia el trabajo y la realización del mismo, la posibilidad de aprendizaje no es tan visible y el matiz de la eficacia y la eficiencia se hace patente, así como las funciones y el perfil del puesto, apreciándose la identificación también con ese aspecto relacionado con la incumbencia que puede tener el concepto de competencia. El identificar estos aspectos pone de manifiesto que las empresas parten de la necesidad de una caracterización previa de las funciones de un puesto y las competencias asociadas al mismo (perfil del puesto) para poder establecer si una persona es o no competente.

Tanto profesores como empresas coinciden en señalar que las competencias están conformadas por conocimientos, aptitudes y actitudes, aunque alguna empresa incluye el factor de la importancia del contexto, de que se trata de capacidades personales y de que el carácter y los valores también son elementos de la competencia. En este sentido, ante la pregunta de qué elementos conforman la competencia profesional, todas las empresas coincidieron en identificar conocimientos, actitudes y aptitudes, la EMP4 y EMP7 indicaron el contexto como otro elemento de la competencia, la EMP7 considera que la intención también formaría parte de la misma. La EMP2 añade el matiz de que se trata de capacidades personales y la EMP7 incluye también el carácter y los valores. Las dos últimas aportaciones señaladas de las empresas no se encontraban incluidas entre los elementos propuestos.

Competencias relevantes y tipología

En cuanto a los tipos de competencias los docentes diferencian entre competencias básicas, específicas, genéricas, transversales, emocionales. Las empresas en cambio hablan de competencias técnicas, transversales, específicas, genéricas, básicas, metodológicas y sociales, llamando la atención que la EMP7 añade a estas las competencias que denomina cívicas.

RAP1: ... entonces hay una diferencia abismal en el enfoque de cómo están esas competencias, que aparecen en el plan de estudios nuestro, que se llaman competencias transversales o competencias genéricas, están recogidas prácticamente en todas las asignaturas

RAP4: Tú te refieres a competencias emocionales para uno mismo, no para los demás

RAP5: ... realmente ahí es donde se ve la integrabilidad o la integración mejor dicho de esas competencias básicas con esas competencias específicas, y quizás ahí sí que el producto es más objetivo

La consideración de una competencia como genérica o específica también puede depender de la titulación de la que se esté hablando. Algunas titulaciones pueden considerar competencias genéricas lo que para otras son específicas:

RAP3: Lo que pasa es que a lo mejor ahí es entrar, no lo sé, yo hablo desde mi ignorancia, tómalo así, yo entiendo que a lo mejor competencias que en principio son genéricas, según donde vaya a trabajar, por ejemplo en tu campo yo entiendo eso la capacidad de empatía, la capacidad de saber relacionarse bien, llegar al cliente, en tu campo puede ser mucho más específico que por ejemplo en otros...tener iniciativa para saber plantearse un problema, ser capaz de hacer modelos, ser capaz de abstraer, ser capaz de tener ideas nuevas, ser capaz de analizar los datos, y eso es a lo mejor genérico en todos los lados pero para nosotros es más importante esa competencia genérica a lo mejor para nuestro

campo casi se transforma en específica a lo mejor porque es muy importante que hagan eso

Tanto profesores como empresas señalaron las competencias que entendían era importante poseer. Así los profesores indicaron hablar en público, sintetizar ideas, liderazgo, autocrítica, gestión del tiempo, trabajo en equipo, búsqueda de información, segunda lengua, capacidad de síntesis, empatía, asertividad, flexibilidad, resistencia, gestión de la incertidumbre, entendiendo estas últimas como fundamentales para favorecer la adaptación a diferentes entornos, sin olvidar el componente de conocimientos que tienen las competencias.

RAP1: Bueno, pero es que entre una de las competencias está saber explicar, saber escribir, es decir, eso son también competencias

RAP1: Desde luego es una de las cosas que más valoran las empresas, el trabajo en equipo, al menos en mi caso cuando llama la empresa es de lo que más piden, que los estudiantes que reciban se acoplen bien al equipo y empiecen a trabajar con ellos

RAP3: vale sintetiza fenomenal, ha ido al grano, pone ejemplos, es muy ordenado, organiza bien el tiempo

RAP3: Saber comunicarse, saber plantear problemas, tener capacidad un poquito a veces de liderazgo para saber cuándo es el momento y otro momento de saber escuchar para saber cuándo tienes que dejar...

RAP4: Para vosotros también, bueno y para todos, desarrollar la empatía por ejemplo

RAP5: Por ejemplo la asertividad

RAP4: Sí, sí, sí, todo ese tipo de cosas también habría que considerarlas

RAP5: Pues de las competencias genéricas, transversales, el hablar en público, el sintetizar ideas, la búsqueda de información, el liderazgo, la autocrítica, el gestionar el tiempo, el trabajo en equipo, el dominar una segunda lengua si es posible. Es que son básicas para... porque si ellos adquieren esas herramientas, esas capacidades y esa práctica luego ellos la pueden aplicar a cualquier materia en realidad

RAP5: Aún así hay que empezar a visibilizar explícitamente esas competencias emocionales de resistencia, de flexibilidad, de gestión de la incertidumbre, porque a veces esos elementos hacen que las personas se adapten mejor a los entornos que otras que se frustran o que no, que se quedan como bloqueadas

RAP6: Ellos se manejan en otro orden de cosas digamos, pero sí aprecian, por lo menos lo que yo percibo, sí aprecian cuando el chico o la chica están bien preparados, bien preparados son conocimientos teóricos ¿eh?, normalmente, a mí me lo dicen, saben mucho, saben mucho es que saben mucho

Las empresas por su parte resaltaron la importancia de competencias como la orientación al cliente, la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo autónomo, el trabajo en equipo, el liderazgo, los idiomas, la organización, gestión de conflictos, dotes de mando, la capacidad de aprendizaje, los conocimientos técnicos y competencias técnicas específicas asociadas al puesto, en definitiva, poseer los conocimientos, aptitudes y actitudes que le permitan desempeñar adecuadamente su actividad en la empresa, sus funciones. En este sentido cuando se solicita a las empresas que enumeren competencias por orden de importancia, y si pueden relacionarlas con el tipo al que pertenecen, manifiestan las respuestas recogidas en la tabla 26:

Tabla 26. Competencias enumeradas por las empresas atendiendo a su importancia

EMP1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientación al cliente. Básica.</i> • <i>Comunicación. Básica.</i> • <i>Gestión del estrés. Específica.</i> • <i>Resolución de problemas. Transversal.</i> • <i>Trabajar de forma autónoma. Transversal.</i> • <i>Trabajo con rigor. Específica.</i>
EMP2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Técnica (somos una ingeniería)</i> • <i>Específica (especializaciones)</i> • <i>Social (trabajo en equipo, liderazgo, capacidad de comunicación, especialmente)</i> • <i>Transversal (idiomas...)</i>
EMP3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación</i> • <i>Eficacia</i> • <i>Capacidad de aprendizaje</i> • <i>Organización</i>
EMP4	<i>Desconozco cómo se pueden subclasificar las competencias profesionales</i>
EMP5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimientos específicos</i> • <i>Aptitud en el desarrollo de la actividad</i> • <i>Actitud en el desempeño de sus funciones y actividad</i>
EMP6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Transversales: Compromiso, orientación a cliente.</i> • <i>Básicas: capacidad de comunicación, capacidad de análisis</i> • <i>Técnicas: Capacidad de negociación, capacidad de liderazgo, capacidad de delegación</i>

Tabla 26. Competencias enumeradas por las empresas atendiendo a su importancia

EMP7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Resiliencia: Básica</i> • <i>Orientación al Logro: Genérica</i> • <i>Trabajo en equipo: Genérica</i> • <i>Capacidad de organización: Metodológica</i> • <i>Capacidad para dirigir: Transversal</i> • <i>Capacidad de Especialización: Técnica</i>
------	---

En relación a las competencias transversales, los docentes analizan la utilidad de las mismas, ya que las entienden como herramientas que pueden usarse en diferentes momentos y contextos:

RAP5: Pero es que yo lo comparo con montar en bicicleta, si tu aprendes a montar en bicicleta te puedes desplazar a muchos sitios como con cualquier otro medio de locomoción o cualquier otra herramienta que te sirva para caminar, ¿no?, en este caso por la vida y por la vida laboral. Si tú adquieres unas herramientas que luego puedes aplicar a cualquier ámbito, pues lo único que cambiará será el momento, será el contexto, pero eso lo tienes ya en tu mochila

RAP3: Es una herramienta común para lo que hagas

También este aspecto fue tratado en mayor profundidad en el primer grupo focal y en las respuestas dadas por las empresas al cuestionario. En el segundo grupo se nombraron más las competencias y los tipos de competencia en relación con su evaluación.

Las prácticas en empresa y el aprendizaje de competencias

Empresas y docentes coinciden en señalar que las prácticas en empresa pueden ser un instrumento adecuado para la adquisición de competencias profesionales, siempre y cuando las mismas se encuentren bien estructuradas y diseñadas y se realice el seguimiento adecuado. Señalan las competencias que se pueden desarrollar a través de las prácticas, como la comunicación, el liderazgo, la gestión de conflictos, la autonomía. Esto es posible porque se desarrollan en un contexto real de trabajo, no teórico (tabla 27).

Tabla 27. Papel de las prácticas en la adquisición de competencias profesionales

EMP1	<i>En el caso de los estudiantes y atendiendo al caso de nuestra empresa, podrá desarrollar competencias como comunicación, liderazgo, gestión de conflictos, dotes de mando, organización, coordinación...</i>
------	---

Tabla 27. Papel de las prácticas en la adquisición de competencias profesionales

EMP2	<i>Sí, aunque no todas. Las competencias transversales y sociales parten de un nivel que se desarrolla con el tiempo</i>
EMP3	<i>Sí, porque se le forma y se le trata como a cualquier técnico, dándole cierta autonomía y responsabilidad en sus tareas</i>
EMP4	<i>Sí. Porque supone que realizan un trabajo real, no teórico, en unas prácticas</i>
EMP5	<i>Creo que sí, pero depende de las practicas, su enfoque y finalidad</i>
EMP6	<i>Las competencias se adquieren en las prácticas en empresas porque es en esta etapa donde los estudiantes toman contacto real y directo con profesionales de las diferentes áreas de especialidad que ejercen su profesión en un entorno real (y no académico)</i>
EMP7	<i>Sí. Porque le permite desarrollar sus capacidades y salir de la zona de confort, potenciando su desarrollo profesional y personal</i>
RAP5	<i>A mí me parece que la formación universitaria, con mis sesgos por la parte de experiencia en la titulación, debe de apostar por la formación práctica si verdaderamente queremos un modelo de competencias, si queremos un modelo cognitivo pues bueno, quizás estamos llevando un rumbo equivocado, pero si queremos trabajar por competencias hacen falta esos escenarios reales donde ellos integran las capacidades o la parte cognitiva, o la parte de habilidades que han adquirido en la formación</i>
RAP6	<i>Se podrían arbitrar otros mecanismos que podrían hacer las prácticas en sí más interesantes, yo no voy a discutir las bondades de esa parte del sistema, el problema es que tal como está el sistema están de la mano de Dios, como si dijéramos, al final somos tres los que nos dedicamos a esto y en fin yo me siento que tengo trescientas personas que tengo que colocar en no sé cuántas empresas y lo que tengo es un agobio permanente</i>

En relación al uso adecuado de las prácticas, en el primer grupo focal sí que se constató cómo hay empresas que se preocupan más de los beneficios de producción que pueden obtener acogiendo a estudiantes en prácticas que del aprendizaje de los estudiantes:

RAP1: *Te encuentras empresas que sí, bueno, como yo soy de XXXX pues allí hay mucho profesional, es decir, que allí hay mucho profesor que además tiene su XXXX y allí hay mucho de esos profesores que tienen a estudiantes en prácticas, ¿no? Entonces esos normalmente son estudiantes que están muy bien*

atendidos porque el tutor académico conoce lo que tiene en la XXXX y sabe lo que hay en la calle, pero luego también hay otras empresas, entonces hay empresas que lo que quieren es a alguien que llegue y les quite el trabajo

RAP2: Que sepan de todo y que no haya que enseñarles nada

RAP1: Ya, hay empresas que hacen una lista de peticiones, de requerimientos que tiene que tener el estudiante que yo les digo, pero bueno, busca un profesional que ya esté terminado que yo te voy a mandar un estudiante, porque la lista de programas informáticos que tiene que conocer el estudiante a la perfección que tú dices, vamos a esta empresa, mira voy a olvidar que me ha ofrecido una práctica porque realmente no es representativo, entonces hay buenos empresarios, buenos tutores, pero hay otros muy malos que tú estás deseando que desaparezcan

En el segundo grupo focal también se analizaron las posibilidades que ofrecían las prácticas de ser el momento y el lugar para adquirir y evaluar competencias. En este sentido pudimos encontrar, tanto en el sector de los docentes como en el de las empresas, voces acordes en considerar las prácticas como un entorno adecuado para la evaluación y el aprendizaje de competencias:

RAP4: ¡Todas! ¡no hay mejor sitio! El alumno está inmerso en un entorno profesional en el que tiene que seguir aprendiendo pero también es donde tiene que demostrar la validez de su formación

RAP9: Sí claro, no es que la práctica sea bueno, es que es el espacio de evaluación de las competencias

EMP63: La verdad que la práctica sí es un sitio para evaluarlas, pero depende, como hemos dicho antes, del tiempo de prácticas (...) y yo creo que es la mejor manera para ver cómo la gente responde ante, bueno pues ante las situaciones reales, ¿no? En una clase yo creo que es muy complicado, en una Universidad en una clase es muy difícil evaluar ese tipo de... porque no tienes que responder ni reaccionar ante nada, ¿no? Yo creo que es la mejor manera de evaluar

RAP8: Sí, ante un cambio es importante, ya adaptarte al entorno es... y además si tú quieres ver la orientación que tienen al cambio la orientación se ve en el trabajo

Incluso una de las empresas señaló la dicotomía existente entre formarse en un solo área o conocer diferentes departamentos de la empresa para tener una formación más completa:

EMP2: Sí es verdad que la mayoría lo que sí me dicen es que quieren conocer más, saltar a otras divisiones. Eso es un tópico muy..., pero hija en seis meses no te da tiempo de estar ni donde tienes que estar cómo..., tú vienes a formarte o a hacer un seminario de lo que hacemos

En cuanto a las posibilidades de inserción laboral que pueden ofrecer las prácticas, solo fueron abordadas por un docente en el primer grupo focal. La posibilidad que

ofrecen las prácticas de observar el desempeño del estudiante favorece que algunas empresas contraten al estudiante tras la realización de las prácticas:

RAP6: Volviendo a las prácticas, muchas veces también el idioma, el lenguaje que manejas tú no es exactamente el mismo que maneja la empresa, eso pasa constantemente, ¿no? Ellos se manejan en otro orden de cosas digamos, pero sí aprecian, por lo menos lo que yo percibo, sí aprecian cuando el chico o la chica están bien preparados,(...) Porque bueno, las prácticas que podemos dar nosotros en las clases (...) que les dan un poco más de prácticas, y aunque les dan prácticas no es lo mismo que luego ya hacer labores digamos que formen parte de una empresa, de un equipo de verdad de trabajo, pero sin embargo sí valoran eso, las empresas valoran mucho, y además se colocan bastantes, que es por lo único que merecen las prácticas la pena, desde mi punto de vista, porque se colocan de vez en cuando y eso es satisfactorio

En el segundo grupo focal fueron las empresas las que analizaron las posibilidades de inserción laboral que suponían las prácticas y los factores que podían influir en dicha inserción. Cuando los estudiantes “son buenos” las empresas se quedan con ellos siempre que pueden. La situación económica y el tipo de empresa de que se trate influyen, lógicamente, en esta decisión. El acceso a las empresas públicas solo puede realizarse a través de procesos selectivos públicos, por lo que no existe la oportunidad de incorporar a los estudiantes que hayan realizado prácticas si no superan dichos procesos:

EMP63: Bueno, yo en este caso utilizamos mucho el tema de prácticas, pero es verdad que nosotros después normalmente nos quedamos con los alumnos, los que son buenos nos los quedamos, casi en el 90% de los casos

EMP1: Lo primero que tú les dices es mira aquí se accede por concurso oposición, tú estás haciendo unas prácticas y no es posible, si hay concurso oposición que sea libre te podrás presentar y seguramente lo que aprendas te va a servir, te va a servir (...). Entonces..., y ahora cómo te motivo, como procuro que en esos seis meses hagas un recorrido que te sea digamos de utilidad para cuando salgas en esa vorágine que es la calle, ¿no? Yo recuerdo de todos y todas los estudiantes que hemos tenido en prácticas una alumna vino como dos años después a agradecer el esfuerzo para prepararlos para el trabajo, para enfrentarse a esa situación de competitividad, de lo que es el mercado de trabajo. Una, no sé cuántos estudiantes habremos tenido, vosotros tendréis mejor los datos, pero bueno una alumna de cien. Oye que te agradezco que además no te fijaste únicamente en lo teórico, sino en buscar oportunidades, en sacar lo mejor de mí. Y salí y eché doscientos mil curriculum y me llamaron, oye eso es que a mí me parece que es interesante. Claro estas herramientas a mí me son de mucha utilidad

EMP2: nosotros tenemos nuestras propias tablas en las que nuestra información es: capacidades que tiene de respuesta, de relaciones, de iniciativa, técnicas por encima de la media, como la media o por debajo de la media, todo lo

tenemos guardadito, porque sí que es verdad que si hay que tirar de alguien tiramos de ellos porque los hemos conocido

(...) Lo que sí es verdad es que se quieren quedar y eso se les nota, porque ellos... Entonces después nos cuesta mucho trabajo el decirles adiós. Una persona que nos ha gustado y sabiendo ellos que se quieren quedar y sabiendo que nosotros, en un momento dado, si hubiese sido en otra época, hubiese sido directamente compañero, y eso es duro

Por su parte, los docentes del primer grupo focal analizaron aspectos relacionados con la planificación de las prácticas en cuanto a duración de las mismas, obligatoriedad, optatividad, si se trata de prácticas curriculares o no y de valoración en créditos de las mismas y su peso en la carga docente. También señalan la dificultad de su valoración y de la dificultad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en las competencias, ya que esto implica un cambio en la concepción del modelo pedagógico a seguir, de las decisiones metodológicas a tomar y del diseño de la evaluación, analizando las dificultades que esto conlleva.

En relación a la evaluación de las competencias indicaban que no es fácil llevarla a cabo, especialmente en lo relativo al nivel de adquisición de las mismas, a cómo establecerlo y medirlo y de qué instrumentos valerse para realizarla. También analizaban aspectos como el número de alumnos del curso y el trato directo que se podía tener con ellos en función de que las clases fueran más o menos numerosas.

RAP5: Por eso yo creo que hay un catálogo de competencias, tanto, bueno en este sentido genéricas, a las cuales nosotros podemos decir esta sí, esta no tanto, esta a nivel básico, esta a nivel avanzado y además yo no sé, es una cuestión que a veces me planteo, si cuando ellos obtienen el título, cuando finalizan la formación si el nivel de adquisición de esas competencias tiene que ser 100% o bastaría con un 85%, que no lo sé

(...) verdaderamente evaluar esa parte es compleja y además, ya lo planteabas también, es complejo evaluar las competencias es complejo. En lo que puedo un poco diferir es en que eso sea inviable, yo creo que va a ser difícil dar un dato objetivo de esa formación práctica, pero yo creo que hay herramientas

RAP3: Yo es que creo que eso es muy difícil, medir las competencias. O sea, cuando comentas que lo tienen al 100%, yo no lo sé, yo no sería capaz de medirlo. Yo por ejemplo sí que trato con los estudiantes y hablo con ellos y tú le ves cómo se mueve y dices este chaval sabe, por ejemplo cuando presentan trabajos en clase, ¿no?, vale sintetiza fenomenal, ha ido al grano, pone ejemplos, es muy ordenado, organiza bien el tiempo hay gente que dices regular, pero no sería capaz de decir este al 85, este al, sino solo para decir apto o no apto, mejor, peor, pero no hasta qué grado, eso es muy preciso

RAP4: Para eso utilizamos nosotros rúbricas de evaluación

RAP3: *Pero a mí me parece muy difícil, porque por ejemplo yo no sé, sí que lo puedo valorar a lo mejor en los chicos de los últimos cursos, no porque sean de los últimos cursos, sino porque como hay menos te deja tener un trato mucho más directo con ellos y ves cómo exponen los trabajos, qué preguntas te hacen un tutoría, ves cómo van estudiando, qué problemas hacen, qué no, dónde se quedan atrasados, cómo explican a sus compañeros, o sea, no solo miras ya los conocimientos, sino cómo se mueven, pero en los primeros cursos que a lo mejor tienes en clase, y no tenemos nosotros “clases supernumerosísimas de ciento y pico”, que a lo mejor en una clase de sesenta personas no te da para seguir al estudiante tan personalmente para ver cómo va particularmente cada uno evolucionando en la adquisición de las competencias. No te da para ver a qué nivel están cuando llegan el primer día de clase y ver cómo, porque cuando hay tantos yo me pierdo*

Los docentes del primer grupo focal analizan las implicaciones que tiene en su tarea docente el trabajo por competencias. No solo para la planificación de los diferentes aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también para el modelo pedagógico del que se parte:

RAP5: *Es que es algo..., el trabajar por competencias implica nuevos modelos pedagógicos, incluso, eso de modelos pedagógicos, no solamente de estrategias metodológicas, sino de qué modelo estamos aplicando, uno memorístico, uno reflexivo, uno constructivo, sobre qué modelo. Porque luego veremos también las estrategias metodológicas, pero eso es fundamental y también el tema que has dicho que a mí me parece relevante, y es la ratio de estudiantes con la que se puede trabajar para identificar el nivel de competencias, que desde luego con cien alumnos una persona eso no es viable*

(...) ellos van haciendo su diario reflexivo, con indicadores y niveles, de cómo llevan a cabo la formación práctica y tienen dos sesiones de seguimiento y luego una sesión evaluativa final, pero claro para eso tienen que tener muy poquitos estudiantes y además tiene que estar reconocido en el POD, que esa es otra de las cuestiones, cómo se reconoce la formación en competencias, que eso exige más tiempo que dar una clase magistral o interactiva en un aula a cien

(...) lo que ocurre es que trabajar con competencias implica cambiar la estructura. Porque los recursos son muy diferentes, la dotación de docentes es diferente, hay que hacer más metodologías colaborativas para que se afiancen esas competencias de gestionar el tiempo, hablar en público, trabajar en equipo, de hacer un seguimiento y eso exige pues eso, metodologías grupales, de dinámicas, de compartir, y eso en un aula con clases magistrales es difícil. ¿Y qué requiere?, pues requiere de grupos más pequeños, de espacio, de dotación de creditaje, y hay que dar ese salto cualitativo si verdaderamente queremos seguir trabajando por competencias o tenemos que volver a lo cognitivo, o en todo caso a lo procedimental

RAP3: *Bueno sí, y de recursos y de gente trabajando*

También vinculan el aprendizaje de las competencias profesionales al entrenamiento de las mismas y a la realización de prácticas. Señalan la dificultad de evaluar las prácticas y cómo los tutores profesionales se convierten en los protagonistas de esa evaluación al ser los que han estado presentes durante la realización de las prácticas, por lo que se hace necesario confiar en ellos.

RAP1: Si tú quieres que las adquieran las tienes que entrenar, si no lo entrenas desde luego jamás en la vida esa persona va a saber hacer algo

RAP6: el problema que yo le veo a esto es que la calificación de la práctica se nos hace extremadamente difícil, yo me tengo que fiar del tutor de la empresa, no tengo más remedio, es que me tengo que fiar de él, porque es que es el que ha estado allí trabajando con él, entonces que se pueden idear fórmulas sí, sobre todo si esto se plantea de otra manera, ¿no?

En el segundo grupo focal los docentes indicaron que la tutorización académica de las prácticas no es tarea exenta de dificultades, entre las más habituales los responsables de prácticas resaltaron el escaso reconocimiento que dicha tarea tiene a nivel profesional para los docentes, dado su escaso reconocimiento académico, y la escasa relación previa que existe con el alumno, lo que dificulta su seguimiento y evaluación:

RAP9: Las universidades tenemos dos problemas importantes O sea, yo lo del tutor académico creo que es fundamental, y de hecho es una de las cosas que a mí me preocupan de las prácticas (...) Ahora, dos problemas que tenemos, primero no está reconocido, entonces como no está reconocido porque la valoración que se le da a un tutor y nada es lo mismo, y en las extracurriculares ni siquiera se reconoce, porque si eres tutor de una curricular sí te cuenta al menos, no sé lo que cuenta

RAP8: 0,2

RAP9: Entonces, ahora los profesores de manera voluntaria tienen que hacer esa función, por encima de todo lo que ya se hace. Entonces o eso cambia o difícilmente vamos a poder tener tutores académicos (...) No lo sé, lo ideal sería que igual que en una Escuela hay profesores y hay responsables de laboratorios y hay subdirectores, pues hubiera unos responsables de prácticas que sean los que tengan esa integración entre el alumno y la empresa. Porque claro, la otra cuestión que dices, porque también dices y a vosotros os viene bien hablar con el tutor para ver cómo es ese alumno en la escuela, pero es que nosotros es muy difícil que el tutor académico le haya dado clase, porque claro, nosotros damos clases en pocas asignaturas, damos en optativas y tal y cual, entonces lo normal es que tú no conozcas al chaval que mandas (...) Por eso habría que de alguna manera valorar y reconocer ese trabajo, es como se puede conseguir que ese papel del tutor....

RAP8: *Yo creo que el problema, y redundo en lo que tú has dicho, es que nosotros tampoco conocemos a los alumnos que tutelamos, eso es un... a veces los conocemos, pero la mayoría de las veces no*

(...) Y a nosotros también nos resulta complicado. Es más, nos basamos mucho en lo que vosotros decís de cómo se comporta el alumno, porque aparte de eso, del contacto que tengamos con vosotros y del contacto que tengamos con el alumno no tenemos más información para valorar al alumno

RAP4: *La evaluación de competencias del alumno en prácticas considero que es más fácil para el tutor profesional que para el académico ya que es el tutor profesional el que pasa tiempo con el alumno y percibe mejor el nivel de adquisición de las competencias. Nuestro contacto con el alumno en prácticas es en base a tutorías presenciales en la facultad, mail, tfno., etc., pero claro ahí el alumno nos da su opinión de lo que hace pero yo no lo veo...*

Evaluación de las competencias

Este aspecto fue abordado desde ambos grupos focales y a través del cuestionario. En el primer grupo focal y el cuestionario tanto docentes como empresas señalan la necesidad de coordinación entre el tutor académico y el profesional, fundamentalmente en relación a la evaluación del estudiante. Para ello indican que es preciso tener claro qué es lo que se quiere desarrollar y cómo evaluarlo. En este sentido las empresas señalan la conveniencia de la realización de entrevistas y de poder contar con algún instrumento que les permitiese evaluar las competencias (tabla 28).

Tabla 28. Grupo focal 1 y cuestionario. Aportaciones de docentes y empresas. Evaluación de competencias y necesidad de coordinación entre tutores profesionales y académicos

EMP1	<i>Considero que resulta determinante valorar la evolución del alumno/a, para ello sería necesario consultar al tutor académico y al tutor laboral. En ocasiones los alumnos están centrados en poner en valor sus conocimientos, en cambio no se valoran sus actitudes. Resulta necesaria una buena integración en los equipos de trabajo para potenciar las competencias "ocultas"</i>
EMP2	<i>Mediante la evaluación por parte de su tutor, y siempre que a este se le hayan definido previa y claramente las competencias a evaluar (subdividiéndolas en pequeños ítems si fuera necesario)</i>
EMP3	<i>Mediante un cuestionario y entrevista personal con el estudiante y su responsable cada cierto periodo de tiempo, con objeto de comprobar si está entusiasmado con sus tareas, así como también si ha encajado bien en el departamento</i>

Tabla 28. Grupo focal 1 y cuestionario. Aportaciones de docentes y empresas.
Evaluación de competencias y necesidad de coordinación entre tutores profesionales y académicos

EMP4	<i>Mediante entrevistas a los responsables de su formación</i>
EMP5	<i>Como paso previo formación en el ámbito en el que se pretenda el desarrollo de la actividad. Observación y control del desempeño de las funciones que se le adjudiquen. Aptitud en el desarrollo de las mismas Actitud para enfrentarse a las tareas y retos que se le determinen y para integración en el entorno. Capacidad de adaptación y progreso</i>
EMP6	<i>Por ejemplo, un Comité de "tutores profesionales" puede realizar entrevistas personales a los alumnos con el objetivo de evaluar este tipo de competencias. Creo que en este ámbito es necesario dejar de lado el enfoque académico y conviene utilizar herramientas reales propias del mercado profesional</i>
EMP7	<i>Elaborando un manual de competencias en las que se definan aquellas que se desea medir en la realización de las prácticas. El manual debe contener las buenas prácticas, definidas por expertos en las distintas disciplinas apoyados por expertos en RR.HH., y ámbito de actuación profesional, así como las evidencias y pruebas que confirmen los distintos grados de cumplimiento. A posteriori debe realizarse la evaluación por competencias, bien a través de su superior directo en la empresa donde realice las prácticas, así como por su tutor, o bien mediante un 360º competencial</i>
RAP3	<i>hay empresas donde hay contacto entre la gente que trabaja en la empresa y los profesores</i>
RAP4	<i>La verdad es que sí, el contacto entre tutor académico y el tutor profesional debería mejorarse también en XXX. En el grado de XXX sí hay bastante implicación del tutor académico con el tutor profesional, y de hecho tengo profesores que incluso van (...) y se reúnen con el tutor profesional y tal. En XXX menos, en XXX menos. Es complicado</i>

Tabla 28. Grupo focal 1 y cuestionario. Aportaciones de docentes y empresas.
Evaluación de competencias y necesidad de coordinación entre tutores
profesionales y académicos

RAP5	<i>claro a mí se me ve como una compañera, no se me ve como un externo, y eso favorece pues en temas de coordinación, en temas de evaluación. Entonces es que son realidades muy diferentes. (...) en el caso concreto de nuestro centro, nosotros la evaluación de competencias la hacemos con los tutores profesionales. Nosotros delimitamos las competencias, pero esas competencias luego ellos tienen parte en la evaluación, con unas rúbricas y unos indicadores que nosotros les hemos establecidos, pero no es ya lo que ve, o lo que observa o lo que percibe el tutor académico, sino también lo que percibe el tutor XXX que es el que está allí a pie de formación en la empresa</i>
RAP6	<i>las empresas no tienen prácticamente, yo conozco a muchos de los titulares de las empresas o de los tutores de las empresas porque ya son muchos años, los conozco, en fin son amigos y demás, pero con los tutores académicos, que cambian cada año, prácticamente el contacto es cero, a lo largo de la práctica, cero</i>

En cuanto a las competencias que consideran más difíciles de evaluar y las razones para ello, las empresas que respondieron al cuestionario señalan las recogidas en la tabla 29. Las competencias que enumeran son transversales y la dificultad de su evaluación radica fundamentalmente en la dificultad de establecer un baremo que haga posible una evaluación objetiva:

Tabla 29. Competencias difíciles de evaluar desde la perspectiva de las
empresas

EMP1	<i>Competencias vinculadas al trabajo en equipo, toma de decisiones, priorizar, gestionar conflictos... De alguna forma resulta necesario que los alumnos/as puedan y deseen asumir responsabilidades</i>
EMP2	<i>Las sociales y actitudinales, porque no es sencillo establecer una baremación y porque dependen del contexto y de otras terceras personas</i>
EMP5	<i>La actitud y la capacidad de adaptación y progreso. Tiende el trabajador a mostrar lo que se espera de él, enmascarando su verdadera actitud</i>
EMP6	<i>La capacidad de negociación es difícil de medir en entornos de "laboratorio", entrevistas, etc. El compromiso (es algo que se descubre en el medio - largo plazo)</i>

Tabla 29. Competencias difíciles de evaluar desde la perspectiva de las empresas

EMP7	<i>Las transversales y genéricas. Porque suele ser más delicado el poder definir adecuadamente los grados de cumplimiento y sobre todo, porque es menos fácil ser objetivo en la evaluación</i>
------	---

En el segundo grupo focal, se consideró el tiempo de duración de las prácticas como un elemento a tener en cuenta en relación a la dificultad para evaluar competencias transversales. Estimaban que durante las prácticas era posible evaluar los conocimientos y capacidades técnicas en un plazo de tiempo relativamente corto, pero que con las competencias transversales no ocurría lo mismo.

EMP2: desde el punto de vista de la empresa también es más complicado en algunas situaciones evaluar la transversalidad (...) Lo que pasa que son seis meses como máximo, también dentro de las limitaciones, ¿no?, (...) Yo casi te digo, ¿qué hay que evaluar técnicamente?, que seguro en seis meses sí se puede decir qué nivel tiene, pero la transversalidad en seis meses, es que esa es más difícil de evaluar, creo

EMP63: cuando te dan una encuesta para evaluar, si hay cinco preguntas yo tampoco me pillo los dedos. Me parece que juzgar a una persona, a un chaval que ha estado tres meses o cuatro meses de prácticas y decir que ha... vamos, tiene que ser un petardo para que yo ponga... porque verdaderamente si no, si no me pone una cosa de evaluación de competencias que yo pueda realmente señalar trabaja en equipo y te pone venga hay cuatro niveles dónde lo encajarías, pues yo te lo encajo y te digo este funciona bien. Si no es así, yo no me pillo mucho los dedos tampoco porque no... y además no te da tiempo tanto tampoco a juzgar a una persona

Durante el desarrollo de la discusión, en el segundo grupo focal, se puso de manifiesto que existían diferencias sobre los intereses de cada parte en cuanto a qué aspectos evaluar y cómo realizar dicha evaluación. Se considera que los docentes están más centrados en evaluar las aptitudes de los estudiantes, mientras que para las empresas las actitudes son muy importantes. Las empresas se muestran menos preocupadas por otorgar una puntuación a los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas y tienden, salvo excepciones, a puntuar muy alto a los estudiantes:

EMP1: Entonces, yo entiendo que el tutor está valorando la capacidad, digamos las aptitudes del estudio, del ámbito teórico y cómo está plasmando eso, y nosotros estamos más, al menos en recursos humanos, estamos intentando de valorar las actitudes, las actitudes

RAP9: la mayoría de las valoraciones de las empresas son de ocho para arriba. Ocho, nueve, diez, ocho, nueve, diez, ocho, nueve, diez, y nosotros en XXX no

ponemos esa nota ni para atrás, vamos, al revés. Entonces yo digo, aquí hay algo raro, o no se está evaluando de verdad o puede ser que los alumnos bueno pues estén más motivados cuando hacen una práctica. Vean que es una oportunidad laboral y entonces den de sí lo que no son capaces de dar cuando están estudiando, ¿no?

Una de las empresas del segundo grupo focal indicó qué buscaba en un estudiante más allá de los conocimientos que pudiese aprender a lo largo de los estudios universitarios, la implicación del estudiante con los valores de la empresa y su desarrollo como persona son fundamentales:

EMP1: Yo quiero personas felices, no sé si esto es utópico, personas felices. Es decir, que sean comprometidas, que entiendan el servicio, los valores de la empresa, más allá de que pongan en valor todos sus conocimientos aprendidos durante los tres o cuatro años de estudio

En el segundo grupo focal surgió la oportunidad de conocer la repercusión que tiene para el estudiante la evaluación que realizan los tutores profesionales en el caso de las prácticas curriculares, y el otorgar una calificación al estudiante no se considera que deba ser la única finalidad, sino que debería ser una evaluación más formativa que le ayudase a mejorar aquellos aspectos deficitarios:

EMP63: imagina yo que me pasan esto o una evaluación de competencias, pues las cinco competencias más demandadas, nosotros lo valoramos en el departamento de recursos humanos y una vez que vosotros lo recibís, ¿en qué le afecta al alumno?, ¿se trabaja después con el alumno lo que pueda mejorar esa persona para que cuando salga el alumno sepa oye que en una empresa te valoran que trabajes bien con el que tienes al lado, que tienes que tener iniciativa, que tienes que saber... eso se trabaja para algo o simplemente, ¿para qué valoramos al alumno?

RAP8 y RAP9: Para ponerle una nota

EMP63: Es simplemente ponerle una nota, ¿no? (...) Hombre, yo creo que debe tener un sentido a parte, es que si no...

También se valoraron, en el segundo grupo focal, las limitaciones del actual sistema de evaluación basado en una memoria y una encuesta que realiza la empresa y cómo las empresas entienden que no deben perjudicar al estudiante en sus estudios por la calificación que le otorguen durante las prácticas, lo que puede llevarlas a establecer un sistema paralelo de evaluación. Este interés por no perjudicar al estudiante puede ser el motivo de que de forma general se puntúe tan alto a los alumnos durante la realización de las prácticas:

EMP63: Pero es que las encuestas de las empresas, como son encuestas tan generales, son encuestas que no, no... yo creo que no son encuestas reales (...) Vamos, no es que no sean reales. No te digo que se mienta, ¿no? , pero que te ponen cinco preguntas de un chaval que ha estado allí, dependiendo de qué tipo de prácticas (...) Pero para un alumno que está tres o cuatro meses de prácticas,

más o menos si se ha relacionado y ha salido un poquito del paso dices bueno venga, le pones cuatro X y no es una valoración real que tú digas oye si verdaderamente a él le sirve, o si oye podemos trabajar en que a este, oye pues las carencias que ha tenido han sido estas en un chaval que se dedica a... No lo sé, si ahí verdaderamente tiene... a lo mejor se valoraría de otra manera, porque al final consiste en que la persona aprenda y mejore, para que cuando salga al mundo real pues ese tipo de carencias las pueda suplir, ¿no?

EMP2: Y a lo mejor tú estás dando una evaluación de un alumno y ese alumno a lo mejor tendría otra evaluación si hubiese estado en otro grupo. A lo mejor él tendrá algo que decir sobre el grupo donde ha caído. Porque yo como empresa también tengo que pensar en mi gente cómo acoge a esos alumnos

(...) nosotros no vamos a malograr la nota de ICARO de nadie, pero sí internamente tenemos nuestra propia ficha

(...) Lo que sí es verdad que la evaluación que nosotros hacemos es nuestra porque nos da miedo, nos da miedo primero estropearles a ellos la nota y después que no sabemos si no hay ese encaje entre alumno y nota quién va a llevar ese encaje y cómo, es que eso es complicado

Colaboración Universidad-Empresa

Desde las empresas se indica la posibilidad de colaboración universidad-empresa en la enseñanza de competencias, pero señalando la importancia de hacer un esfuerzo por centrarse realmente en lo que demanda el mundo laboral y no en la parcela de interés concreta de cada uno, para lo que consideran imprescindible que exista vinculación laboral de los docentes con las empresas. Es decir, la figura del profesor asociado es de gran importancia para las empresas, o la de los profesores vinculados en el caso del área de ciencias de la salud. Tanto los profesores que participaron en el primer grupo focal como las empresas que respondieron al cuestionario hablaron del papel que sociedad y empresa pueden tener en la determinación de los planes de estudio universitarios.

Tabla 30. Grupo focal 1 y cuestionario. Colaboración Universidad-Empresa

EMP1	<i>Resultaría determinante que el tutor académico y el laboral estén coordinados. Otra posibilidad es que los tutores laborales asistan a alguna sesión formativa básica para la orientación correcta de los alumnos</i>
EMP2	<i>Creemos que es posible el trabajo conjunto, pero siempre que el formador universitario esté vinculado laboralmente a una empresa</i>

Tabla 30. Grupo focal 1 y cuestionario. Colaboración Universidad-Empresa

EMP3	<i>Sí es posible que las empresas y los docentes universitarios trabajen juntos en la delimitación y evaluación de competencias profesionales. Dependiendo de la titulación del estudiante, conviene ubicarlo en un departamento en el que pueda desempeñar tareas relacionadas con sus estudios y midiendo una serie de competencias básicas establecidas por la universidad</i>
EMP5	<i>Sí, pero ambos deberían bajar de sus respectivos estatus y centrarse en la realidad y lo que realmente demanda el mundo laboral, no en lo que cree que demanda desde la distancia</i>
EMP6	<i>Sí. Aunque ambicioso y complejo, lo veo necesario. En primer lugar, creo que se pueden crear Comités locales compuestos por profesionales de RRHH y personal docente Universitario que delimiten y consensúen cuáles son las necesidades competenciales del mercado profesional y por tanto cuáles deben ser enseñadas y evaluadas en las diferentes titulaciones. En segundo lugar, una mayor presencia de profesionales en el ámbito universitario. Es decir, mayor participación de Directores de RRHH de empresas y otros profesionales en las clases de universidad. Esto es algo frecuente en el ámbito privado y los resultados son claramente perceptibles en un porcentaje elevado de alumnos</i>
EMP7	<i>Sí. En primer lugar, seleccionando el equipo de trabajo, atendiendo al fin propuesto, los recursos y el período de tiempo disponible. Este equipo estaría conformado por especialistas tanto de la Universidad como de las distintas empresas seleccionadas. A continuación, acordando los objetivos comunes y posibles beneficios mutuos, elaborar un Manual de Competencias Profesionales específico para estudiantes en prácticas. Definir las competencias básicas, generales, sociales, cívicas y transversales, etc, y adecuar las técnicas y específicas, etc. a cada sector de actividad, empresa, etc. Definir protocolo de trabajo para medición y evaluación. En la medida de lo posible, incentivar el logro de los objetivos tanto a Universidad, empresa y estudiantes, manteniendo la motivación, el trabajo en equipo y la orientación al fin (beneficio de todos)</i>
RAP2	<i>De todos modos quizás la empresa puede tener algo que decir, vaya que los intereses de la empresa no siempre casan con los intereses académicos</i>
RAP4	<i>Otra opción son las Comisiones de Garantía de Calidad, a lo mejor pueden, no sé se me ocurre</i>

Tabla 30. Grupo focal 1 y cuestionario. Colaboración Universidad-Empresa

RAP5	<i>Bueno, en los títulos en realidad cuando se diseñan los títulos, en teoría, hay que hacerlo conjuntamente con la sociedad y con los empleadores. Otro tema es que se le haya dado el sentido o la cabida a esas opiniones. Esa es una estrategia creo, otra estrategia puede ser el vínculo de lo académico con lo laboral y ese vínculo pues no sé cómo se puede establecer, a mí se me ocurre alguna... desde las prácticas mismas, que pueden ser ese feedback de lo que estamos desarrollando en las aulas y lo que luego verdaderamente existe como nicho laboral, en qué medida estamos lejos o estamos cerca de ese ámbito. Esa puede ser una, pero seguro que hay muchas más</i>
------	---

En el segundo grupo focal la relación entre tutores también fue uno de los puntos de interés abordados durante la discusión. Se hizo especial hincapié en mejorar la implicación del tutor académico en el seguimiento de las prácticas y en el establecimiento de relaciones con el tutor profesional. Las empresas señalaban, especialmente, la diferencia que encontraban entre los tutores académicos de Formación Profesional y los de Universidad. La mayor implicación de los primeros hace más fácil el desarrollo y evaluación de las prácticas, a la vez que posibilita conocer cómo se encuentra el estudiante dentro de la empresa en tiempo real:

EMP1: Yo lo que aprecio también es cómo podemos mejorar la... en definitiva la coordinación, ¿no? Porque la valoración es coordinación entre el ámbito universitario y el ámbito laboral, ¿no? Yo lo que aprecio es una gran distancia entre el proceso digamos administrativo, selección, y el momento de llegar a la encuesta. Es decir, el momento en el que te llega la encuesta y no hemos tenido ningún cambio de impresiones con nadie, ¿no?, (...) ni el tutor del alumno, tutor o tutora, ha hecho ninguna pregunta. O sea, no se ha interesado en absoluto de la evolución, no digo que no se haya interesado de la evolución del alumno porque el alumno seguramente sí ha tenido un horario compartido al menos semanalmente, o quincenalmente con el tutor, pero nosotros no tenemos esa información(...) yo sí veo la distancia de tener incluso un feedback con el tutor de decirle mira a mí en lo teórico pues resulta que este alumno era brillante, lo que tú comentabas, detrás de un ordenador es brillante pero resulta que en el trabajo en equipo pues no es brillante

(...) Una cuestión que realizan los tutores de los alumnos de formación profesional es que sí visitan los centros y hay una relación más directa entre los tutores

RAP8: Yo considero que es fundamental esa relación individual empresa o tutor empresarial profesional con tutor académico es fundamental, pero que no se hace es verdad. En muchos casos ni siquiera hay una llamada inicial

EMP63: *Yo tengo a doce alumnos de FP, bueno de grado medio y de grado superior, y tengo cada... creo que están hasta junio, empezaron en marzo y están hasta junio y tengo cada dos meses y medio o por ahí tengo los tutores en la oficina viendo cómo están, cómo les va, cómo se van desarrollando, cómo se adecúan*

(...) vienen cada X tiempo, tengo una cita con ellos y vienen a evaluar a los alumnos

(...) vienen y hablan con ellos, les preguntan qué tal están en la empresa y hablan con la empresa y le preguntan si tenemos algo

Durante el desarrollo del segundo grupo se pusieron de manifiesto las dificultades para llevar a cabo la coordinación entre tutores a la hora de realizar la evaluación. El hecho de que muchas veces la información que se recoge no se procese adecuadamente complica dicha coordinación:

RAP9: *Porque yo intento mirar el feedback, lo que escriben los alumnos y lo que escriben las empresas para detectar..., pero realmente no hay un tratamiento de esa información, y ahí nada más con esa miniencuestita hay una información muy valiosa. Sin embargo no tenemos, por lo menos yo no tengo capacidad en mi centro, para darle uso (...) Luego lo importante es lo que él dice, que esto se pudiera a lo mejor tener una reunión semestral o anual de los tutores de las empresas con los tutores del centro para poder poner esto en común. Pero claro, eso implica que tanto los tutores de las empresas como los de los centros hayan mirado los resultados de todo esto. No sé yo hasta qué punto eso es factible o no*

Para alguno de los integrantes del segundo grupo, si esa coordinación existiese posibilitaría que evaluar la evolución del estudiante fuese más fácil a la vez que enriquecedora, ya que podría mejorar su desarrollo personal. Como puede observarse la coordinación aparece más relacionada con la evaluación del estudiante que con otros aspectos de la realización de las prácticas:

EMP1: *Eso es muy interesante porque te permite también ver la evolución, claro, porque cuando estamos poniendo la nota final no estamos quizás en ese momento valorando los seis meses de la práctica. O sea, desde dónde arrancó y el punto de llegada. Y a lo mejor ha hecho un esfuerzo terrible, porque yo personalmente soy de los que está encima diciéndoles que tienes que cambiar en esto, en esto, en esto y en esto. Que no estamos hablando de cuestiones teóricas, de demostrar tus conocimientos del ámbito universitario, no, no, sino que aquí estamos en la integración laboral. Entonces tú no puedes estar retraído o retraída, escondido detrás del ordenador porque aquí nos tenemos que relacionar, estamos atendiendo a personas, entonces ¿has cambiado? Yo sí valoro el esfuerzo, aunque luego a lo mejor su curriculum no sea tan brillante.*

Creo que el cambio ese personal, el esfuerzo ese en la actitud que yo comentaba antes para mí es determinante

A lo largo del desarrollo del segundo grupo, y tras analizar las posibilidades de relación entre tutores profesionales y académicos y las dificultades para ejercer dicha tutoría, concluyeron que el tutor académico tendría que ser el responsable de hacer el seguimiento de la evaluación de las prácticas comprobando si existen discrepancias entre la autoevaluación del estudiante y la evaluación del tutor profesional y analizando el por qué de las mismas:

RAP9: pero el poder compartir en un sitio que solo puedan ver tutor, tutor y alumno la evaluación que se hace al alumno. No sé, a lo mejor ese papel podría quedar, ojalá quedara para el tutor de la Universidad, es decir, que el tutor de la Universidad viera y si encuentra una discrepancia importante entre una cosa y otra sea él el que le diga, llame al alumno y le diga oye, llame al tutor

EMP2: Eso es, que sería más el papel de los tutores del ciclo formativo

RAP9: Claro, que a lo mejor no sea presentándonos allí sino viendo esto

Fueron varias las aportaciones que se realizaron en el segundo grupo sobre cómo establecer un sistema conjunto de evaluación universidad empresa, desde cuál sería el punto de partida para dicho sistema a quién debía llevar la iniciativa en el mismo. El analizar la información con la que ya se cuenta y sondear a las empresas sobre qué es lo que más valoran en los alumnos, en qué aspectos se encuentran mejor y peor formados, puede ser el primer paso para establecer ese sistema conjunto de evaluación. Debe ser la universidad la que lo haga y trasladar a los profesores el resultado obtenido para que redunde en una mejora de la enseñanza:

RAP9: (...) de qué manera podemos establecer un sistema conjunto de evaluación, ¿no? (...) Entonces a lo mejor el primer paso es revisar bien la encuesta que se hace y a lo mejor ahí ya aprovechar para meter una cuñita. Luego otra cosa que se le podía preguntar a las empresas es qué valoras en un alumno, cuando tú dices este alumno es magnífico, ¿qué es lo que estás valorando en él? Para ver a qué es a lo que vosotros realmente le dais importancia. Nosotros, al trabajar desde aquí es más difícil saber qué es lo que se espera fuera de un alumno, ¿no? Entonces, con ese cuestionario se le podía decir a la empresa ¿qué es lo que vosotros valoráis en un alumno? y revisar la encuesta que se les pasa a las empresas

(...) Yo quería haber mandado a las empresas que tienen alumnos nuestros un pequeño cuestionario para saber cómo los ven de preparados o no y qué es lo que echan en falta en la preparación de los alumnos. Porque son los que nos pueden decir mira los alumnos, poniendo un ejemplo muy tonto, no tienen ni idea de XXX, ¿no? o no tienen idea de tal cosa. Y devolverles eso a los profesores para que... y es una cosa sencillita, qué echáis en falta en la formación de nuestros alumnos y luego devolverlo a los profesores

A la luz de lo que se estaba comentando en el segundo grupo, con el objeto de asegurarnos cómo era el procedimiento que estaban proponiendo, se les preguntó explícitamente si el diseño de los instrumentos de evaluación de competencias debía partir de la universidad y después la empresa valorarlo y acordar su uso. A esta cuestión respondieron afirmativamente y ampliaron la información sobre la forma de proceder a la hora de la elaboración de instrumentos de evaluación, siendo la universidad la que debe realizar el diseño inicial y la empresa la que haga propuestas de mejoras del mismo:

EMP63: *Sí, sí*

RAP8: *Sería plantear una primera opción y después mandársela tanto a personal de la empresa como a profesores y así obtener las dos visiones*

RAP9: *Lo que pasa es que aquí hay una cuestión que complica un poco que hay que pensar cómo resolverla. O sea, hay una rúbrica con unas cuestiones transversales que puedes diseñar dos, tres, puedes diseñarlas, devolvérsela a las empresas y a los profesores, puedes enviársela también a los propios alumnos. También puede pedírsele a un grupo de alumnos que ya han hecho las prácticas que respondan, pero luego hay las específicas que esas ya dependen totalmente de cada empresa, de las peculiaridades de cada empresa*

RAP 4: *En nuestro caso las competencias (y los distintos niveles de adquisición de las mismas) fueron elaboradas inicialmente por docentes y posteriormente se presentaron para su revisión a los profesionales (en nuestro caso al Colegio Oficial de XXX). Nosotros tenemos una buena relación con el COX y en el mismo hay una comisión de docencia. La formación de grupos de trabajo facultad-Colegio profesional podría ser útil a la hora de establecer y definir las competencias propias de la titulación*

Resumen gráfico

Para obtener una visión más gráfica de los diferentes temas abordados se procedió a contar las veces que aparecían las diferentes categorías incluidas en nuestro sistema y representar gráficamente su frecuencia. En la figura 10 podemos apreciar el valor de cada una, agrupados responsables académicos y empresas, para el primer grupo focal, junto con el cuestionario a empresas, y para el grupo segundo grupo focal.

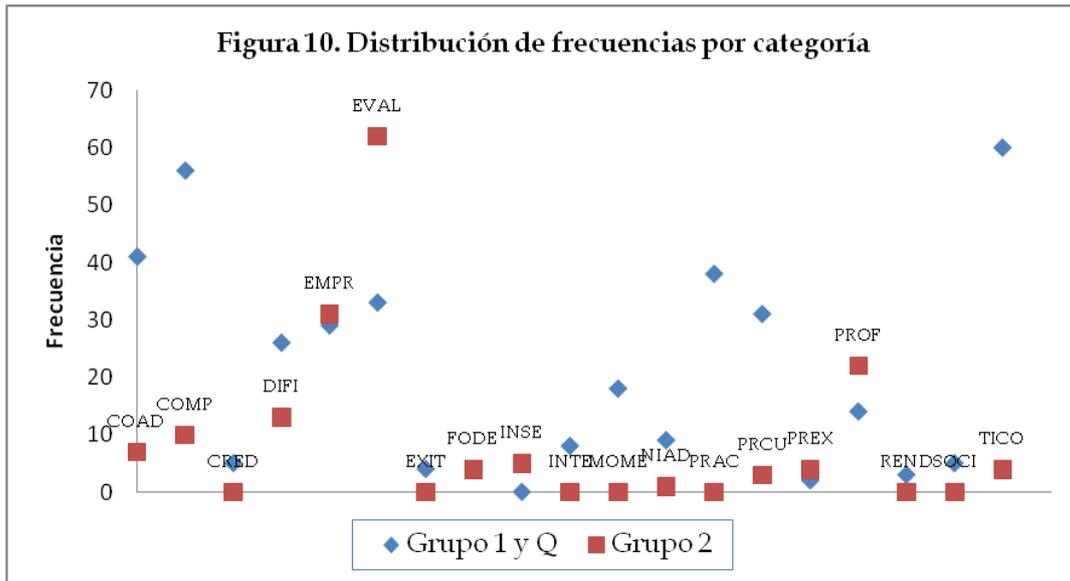
En relación a los aspectos relacionados con las competencias, su enseñanza-aprendizaje y evaluación, como puede comprobarse en la figura 10, en el primer grupo focal y en la respuesta dada por las empresas al cuestionario, se hace una mayor incidencia en las cuestiones teóricas relacionadas con las mismas y en los docentes y metodológicos, esto puede observarse en la frecuencia de categorías como competencia adquirida (COAD), competencia (COMP), dificultades (DIFI) o tipos de competencias (TICO). En cambio, el segundo grupo se centra más en la

evaluación (EVAL), aunque resulta llamativo que dentro de la misma no haga referencia a los niveles de adquisición de las competencias (NIAD) de forma tan explícita a como se hacía en el primer grupo. También es resaltable el hecho de que aspectos como la integración (INTE) de las competencias adquiridas en diferentes campos de la vida o modelos pedagógicos y metodologías y estrategias de enseñanza (MOME) útiles para la enseñanza-aprendizaje de las competencias tampoco se hayan mencionado en el segundo grupo focal.

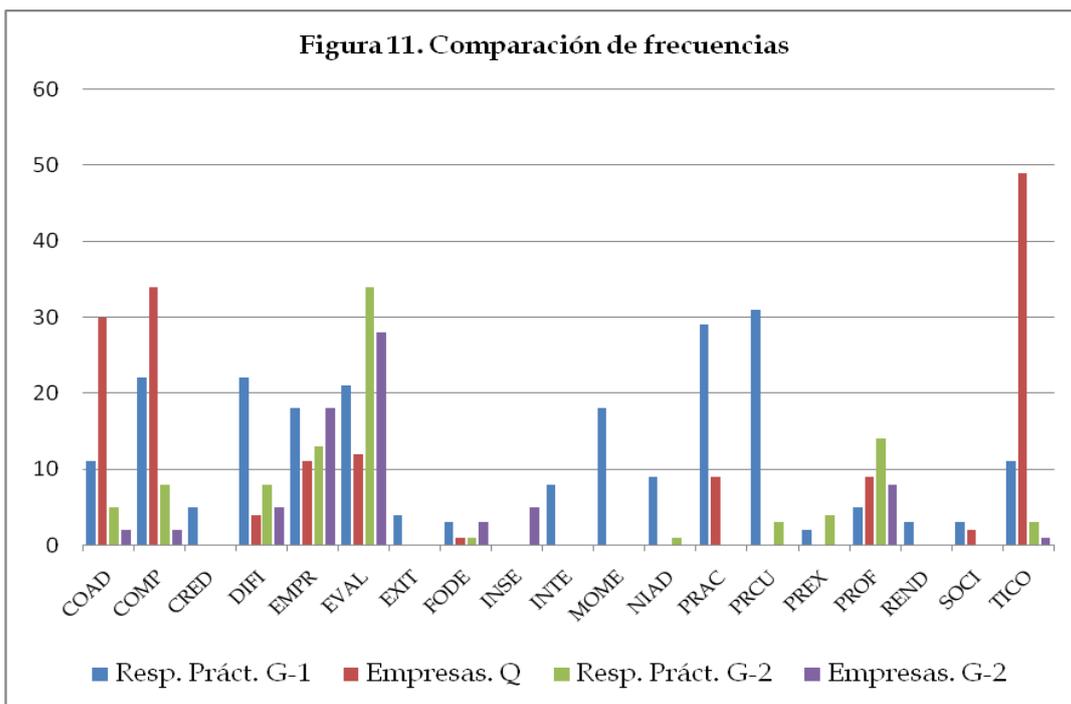
En cuanto a las prácticas académicas externas, las prácticas curriculares (PRCU) son más mencionadas en el primer grupo, y aunque las extracurriculares (PREX) tienen menor presencia es en el segundo en el que más se tratan. Tenemos que indicar, como comentábamos a inicio de este capítulo, que la diferencia que se observa en el uso de la categoría prácticas (PRAC) entre el primer grupo focal y empresas que responden al cuestionario y el segundo grupo focal no es real, ya que en el segundo no se registró la frecuencia de la misma al centrarse todo su desarrollo en el contexto de realización de las prácticas. La posibilidad de inserción laboral (INSE) que ofrecen las prácticas fue abordada de forma más explícita en el segundo grupo focal, no habiéndose considerado esta categoría en el primer grupo por los motivos ya indicados al inicio de este capítulo.

Si nos centramos en el papel desempeñado por la sociedad, las empresas y los docentes en la formación de los estudiantes, observamos que la categoría empresa (EMPR) obtienen una frecuencia muy similar en el primer grupo focal y encuesta a empresas que en el segundo grupo focal. En cambio, el papel desempeñado por la sociedad (SOCI) solo se trató en el primer caso, no apareciendo en el segundo grupo. La implicación de los profesores (PROF) en las prácticas como tutores académicos, el papel que deben desempeñar y la necesidad de coordinación con los tutores profesionales, se analiza con mayor incidencia por el segundo grupo focal.

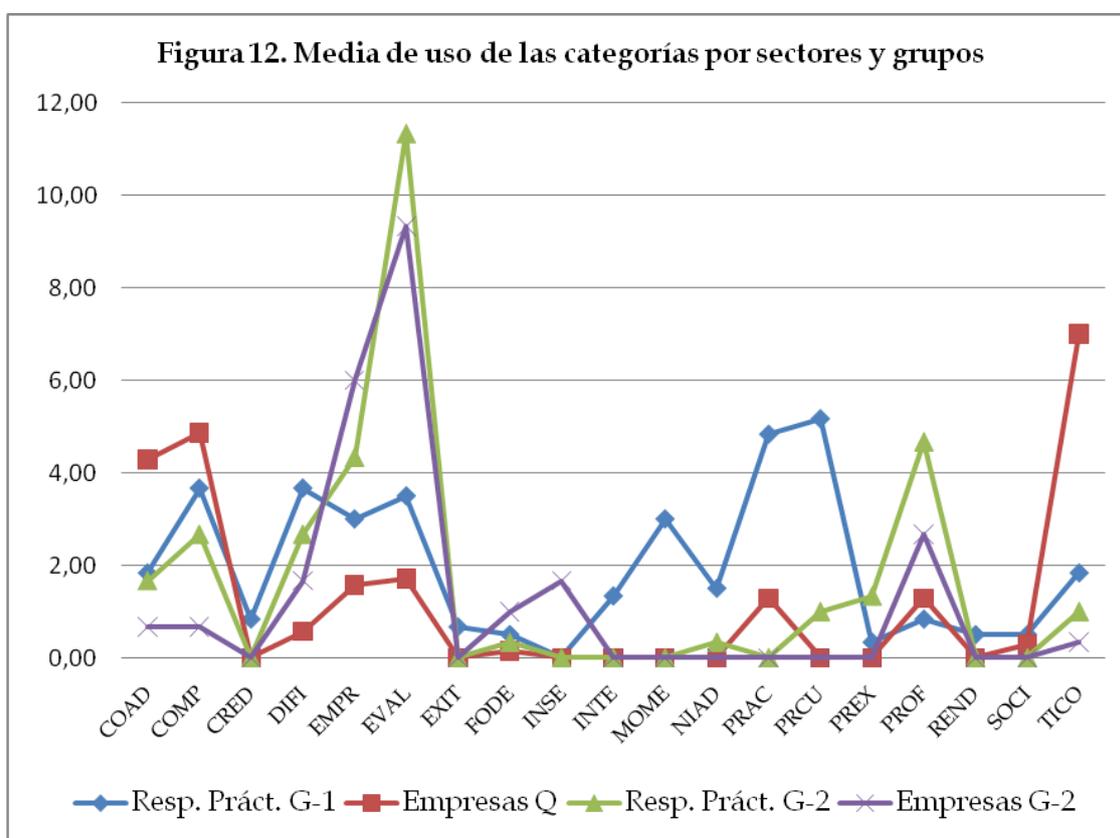
Otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la tasa de éxito (EXIT) o de rendimiento (REND) de las asignaturas o el valor en créditos (CRED) de las prácticas, no aparecen en el segundo grupo focal. Solo las consideraciones en relación a la formación deseada (FODE) son tratados en igual media que en el primer grupo y la encuesta a empresas, hasta el punto que en la figura 10 el valor del segundo grupo oculta el del primero.



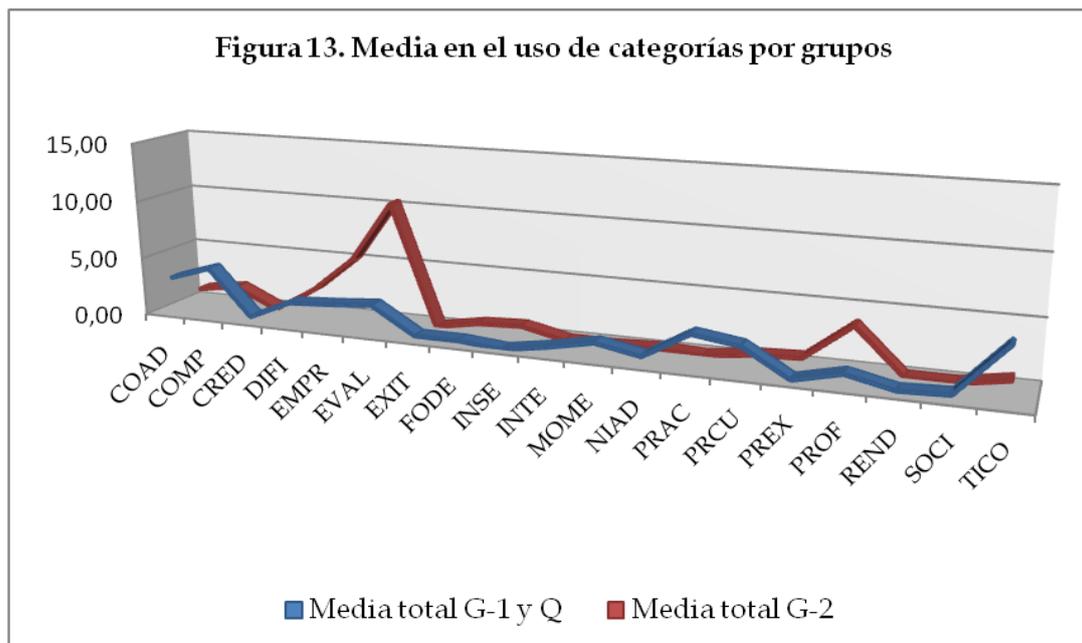
Si comparamos la frecuencia de las categorías en empresas y responsables de prácticas, obtenemos una visión más exacta de los resultados. En la figura 11 podemos apreciar los temas que son abordados solo por docentes o empresas y los que son tratados conjuntamente por ambos. En este sentido, todos comparten el interés por las competencias, su definición y tipos y las dificultades para su adquisición, enseñanza y evaluación. Así mismo, el papel que deben desempeñar las empresas, principalmente a través de sus tutores, y los profesores universitarios también ha sido tema de discusión en ambos grupos y en la respuesta al cuestionario.



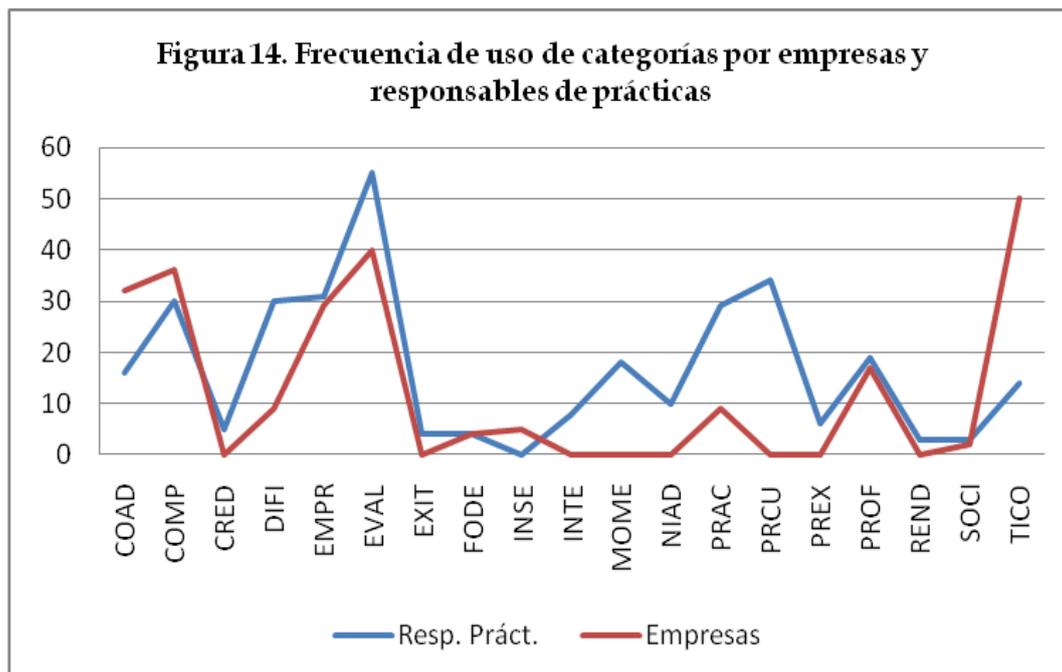
En cuanto a la media de uso de las diferentes categorías definidas para el análisis podemos observar cómo los aspectos relacionados con el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje y con el desarrollo del mismo no son abordados por las empresas, no compartiendo siquiera el vocabulario que hace referencia a los mismos. Las empresas se centran más en identificar competencias concretas que consideran necesarias y en el tipo de competencias que son precisas, en el caso del análisis de las respuestas al cuestionario, y en la evaluación en el caso del segundo grupo focal. En la figura 12 mostramos la media de uso de las diferentes categorías.



En la figura 13 podemos tener una visión general de la media de las distintas categorías, por empresas y responsables de prácticas conjuntamente, comparando los datos obtenidos del primer grupo focal y la encuesta a empresas y del segundo grupo focal. Resalta cómo en el segundo grupo la evaluación de los estudiantes ocupó un espacio central:



Si representamos gráficamente la frecuencia de uso de las diferentes categorías por los responsables académicos de prácticas de ambos grupos focales, y por las empresas que respondieron al cuestionario y las que participaron en el segundo grupo focal, tendremos la posibilidad de analizar las diferencias. Como puede observarse en la figura 14, los responsables académicos de prácticas realizan más referencias a aspectos como la evaluación de las competencias (EVAL), las dificultades que implica trabajar por competencias (DIFI) y sus implicaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo referido a la evaluación, o las prácticas (PRAC) en general. Algunos aspectos no son, ni siquiera, contemplados por las empresas. Estas categorías están relacionadas con aspectos académicos como pueden ser la referencia al peso en créditos de la asignatura de prácticas (CRED), la tasa de éxito (EXIT) o de rendimiento (REND) de los estudiantes, el nivel de adquisición de las competencias con que cuentan los estudiantes (NIAD), si se trata de prácticas curriculares (PRCU) o extracurriculares (PREX) las que están realizando o los modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza útiles para el trabajo por competencias (MOME). Llama quizás la atención que un aspecto como es la integración (INTE) o generalización de las competencias aprendidas a los diferentes campos de la vida, y que a nuestro juicio es de gran importancia, no sea contemplado por las empresas y escasamente tratado por los responsables académicos de prácticas.



La rúbrica

El protocolo realizado para la validación de la rúbrica (Anexo 4) se envió a empresas con experiencia en tutorización de estudiantes en prácticas, docentes universitarios y orientadores con las características descritas en el apartado de la muestra. Se obtuvieron 82 respuestas al protocolo, teniendo las características indicadas en la tabla 31 de acuerdo a los datos demográficos solicitados:

Tabla 31. Datos demográficos expertos para la validación de la rúbrica

HOMBRE	MUJER	PDI	ORIENTADOR/A	TUTOR/A	EXPERIENCIA
60,98%	39,02%	23,17%	8,54%	68,29%	\bar{X} = 18,05 años

Los expertos debían cuantificar la pertinencia (relación con el aspecto valorado y con el objeto de la ficha) y adecuación (grado en el que el ítem es fácil de comprender por la claridad y precisión de su redacción) de cada una de las conductas definidas, y en el caso de unidades de competencias descritas por más de una conducta también debía analizarse la pertinencia y adecuación de la unidad. Con objeto de simplificar la tabla en la que se muestran los resultados obtenidos (tabla 32), hemos utilizado una palabra que identifica cada uno de los elementos de la rúbrica tal como se describía en el capítulo de metodología (ficha de la competencia e instrucciones de la rúbrica). También hemos utilizado una palabra representativa para identificar cada unidad de competencia y hemos numerado los ítems cuando la misma constaba de más de una conducta. Tras los

datos numéricos, se realizará un análisis de cada una de las unidades e ítems señalados en la tabla 32 en el que se podrá ver más claramente su contenido.

Tabla 32. Pertinencia y adecuación de los ítems de la rúbrica. Porcentaje de los diferentes valores y media

	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
Ficha pertinencia	1,56%	4,69%	3,13%	32,81%	57,81%	4,41	.886
Ficha adecuación	1,56%	0%	17,19%	35,64%	45,31%	4,23	.850
Instrucciones Pertinencia	0%	1,96%	13,73%	27,45%	56,86%	4,39	.802
Instrucciones Adecuación	0%	3,92%	19,61%	25,49%	50,98%	4,24	.907
Crisis 1 (plan emergencia) Pertinencia	2,73%	9,59%	17,81%	26,03%	43,84%	3,98	1.124
Crisis 1 (plan emergencia) Adecuación	1,39%	8,33%	23,61%	22,22%	44,45%	4	1.075
Crisis 2 (situaciones de crisis) Pertinencia	4,11%	2,74%	20,55%	27,40%	45,20%	4,07	1.071
Crisis 2 (situaciones de crisis) Adecuación	1,37%	6,85%	12,33%	28,77%	50,68%	4,21	.999
Unidad Crisis Pertinencia	1,49%	10,45%	14,92%	28,36%	44,78%	4,04	1.079
Unidad Crisis Adecuación	1,49%	10,45%	13,43%	28,36%	46,27%	4,07	1.078
Estrés Pertinencia	1,32%	1,32%	11,84%	26,31%	59,21%	4,41	.851
Estrés Adecuación	1,32%	1,32%	14,47%	27,63%	55,26%	4,34	.873
Creativo Pertinencia	2,60%	3,90%	11,69%	25,97%	55,84%	4,29	.998
Creativo Adecuación	2,60%	7,79%	15,58%	31,17%	42,86%	4,04	1.069
Situaciones Inciertas Pertinencia	1,30%	0%	16,88%	27,27%	54,55%	4,34	.852
Situaciones Inciertas Adecuación	1,30%	0%	20,78%	29,87%	48,05%	4,23	.872

Tabla 32. Pertinencia y adecuación de los ítems de la rúbrica. Porcentaje de los diferentes valores y media

	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
Aprendizaje 1 (reconocimiento de dificultades) Pertinencia*	0%	0%	10,53%	27,63%	61,84%	4,51	.683
Aprendizaje 1 (reconocimiento de dificultades) Adecuación	0%	2,63%	14,47%	26,32%	56,58%	4,37	.830
Aprendizaje 2 (tareas nuevas) Pertinencia	1,32%	2,63%	11,84%	28,95%	55,26%	4,34	.888
Aprendizaje 2 (tareas nuevas) Adecuación	0%	3,41%	14,86%	21,62%	58,11%	4,32	.923
Unidad Aprendizaje Pertinencia	0%	1,47%	10,29%	26,47%	61,77%	4,49	.743
Unidad Aprendizaje Adecuación	0%	2,99%	13,43%	26,87%	56,72%	4,37	.832
Interpersonal 1 (conoce compañeros) Pertinencia	0%	2,63%	7,90%	25%	64,47%	4,51	.757
Interpersonal 1 (conoce compañeros) Adecuación	0%	1,31%	10,53%	27,63%	60,53%	4,47	.739
Interpersonal 2 (acepta opiniones) Pertinencia	0%	1,33%	10,67%	30,67%	57,33%	4,44	.740
Interpersonal 2 (acepta opiniones) Adecuación	0%	0%	11,84%	31,58%	56,58%	4,45	.700
Unidad Adaptación Interpersonal Pertinencia	0%	1,54%	13,85%	21,54%	63,07%	4,46	.792
Unidad Adaptación Interpersonal Adecuación	0%	0%	12,50%	26,56%	60,94%	4,48	.713
Cultural 1 (identificación roles) Pertinencia	1,32%	9,21%	14,47%	27,63%	47,37%	4,11	1.053
Cultural 1 (identificación roles) Adecuación	2,63%	5,26%	9,21%	26,32%	56,58%	4,29	1.017
Cultural 2 (pautas vestimenta) Pertinencia	6,85%	15,07%	24,66%	23,29%	30,13%	3,55	1.259
Cultural 2 (pautas vestimenta) Adecuación	2,78%	8,33%	13,89%	30,56%	44,44%	4,06	1.086

Tabla 32. Pertinencia y adecuación de los ítems de la rúbrica. Porcentaje de los diferentes valores y media

	1	2	3	4	5	\bar{X}	S
Unidad Adaptación Cultural Pertinencia	3,03%	4,54%	19,70%	28,79%	43,94%	4,06	1.051
Unidad Adaptación Cultural Adecuación	0%	4,54%	12,12%	31,82%	51,52%	4,30	.859
Adaptación Física Pertinencia	5,63%	5,63%	12,68%	29,58%	46,48%	4,06	1.157
Adaptación Física Adecuación	2,82%	4,22%	12,68%	28,17%	52,11%	4,23	1.017

Como puede observarse, los datos obtenidos en cuanto a pertinencia y adecuación son bastante positivos. Hemos señalado con un asterisco (*) los ítems en los que hemos hallado diferencias significativas en las valoraciones realizadas en función de las diferentes responsabilidades de los expertos (tutores profesionales, profesores universitarios y orientadores), una vez aplicada la prueba de Kurskal Wallis y para un nivel de confianza del 99%. Con estas condiciones, sólo se han hallado diferencias significativas en la valoración del primer ítem sobre la capacidad de aprendizaje ($p=0.009$), siendo los tutores de prácticas quienes dan una valoración más baja a la pertinencia de este ítem (4.38). En relación a la media, todos superan el punto medio de valoración, que era el 3, siendo los que obtienen una puntuación más baja, por debajo de cuatro, el ítem 1 de la unidad manejo de situaciones de crisis y emergencia (3,98), relacionado con el conocimiento del plan de emergencia de la empresa y su actuación de acuerdo al mismo, y el ítem 2 de la unidad demostrar adaptación cultural (3,55), que inicialmente se refirió a la adecuación de la vestimenta a las normas de la empresa. Es precisamente en este ítem donde observamos una mayor dispersión en las respuestas.

El análisis del coeficiente de concordancia W de Kendall ($W=0.689$; $p=0.000 < 0.01$) nos permite afirmar que existe acuerdo entre los juicios emitidos por los expertos, al poder rechazar la hipótesis nula ($p<0.01$) según la cual se niega la asociación entre las valoraciones de los jueces.

En los Anexos 4 y 5 es posible comprobar que la rúbrica ha sufrido cambios considerables, fruto de las aportaciones y propuestas de alternativas realizadas por los expertos. Hay que señalar que, tras valorar la pertinencia y adecuación de los ítems, no fueron muchos los que añadieron sugerencias en los aportados de aportaciones y alternativas, ya que el porcentaje medio de aportaciones fue de un 15%, mientras que el de alternativas de redacción fue de un 6,23%. A continuación resaltaremos los más importantes:

En relación a la ficha de la competencia la misma sufrió algunos cambios relacionados con el orden de los apartados. Tras la denominación de la competencia y la indicación de otras denominaciones encontradas referentes a la misma, se pasó a realizar la definición y descripción. Este cambio se basó en aportaciones como las mostradas en la tabla 33:

Tabla 33. Sugerencias de modificación de la ficha de la competencia

PDI5	<i>Colocar las casillas "Tipo de competencia" y "Relaciones" al final, pues al evaluador le interesa primero cómo se denomina y segundo, qué es y su explicación (Descripción)</i>
EMP35	<i>Yo para facilitar que los empresarios o profesionales colaborasen con mayor facilidad, creo que pondría en mayor tamaño e importancia la "denominación" y quizá en un segundo nivel de importancia el "contexto laboral", dejando el resto de cuadros como algo secundario</i>

También se realizaron otros cambios de redacción atendiendo a las alternativas propuestas por algunos de los expertos (tabla 34). En este sentido la definición se modificó y se eliminó el término capacidad y se le dio un sentido más proactivo:

Tabla 34. Aportaciones en relación a la definición de la competencia en la ficha

ORI 6	<i>A la definición de la competencia "Adaptación y orientación al cambio" le añadiría un sentido proactivo además del significado reactivo (de respuesta ante los cambios y condiciones del trabajo) que se describe, en línea con las destrezas asociadas a la competencia se habla en términos de planificación y proactividad.</i>
PDI9	<i>Acción y reacción de los trabajadores... (si pones capacidad esta restringiendo mucho el concepto de competencias, es más que una capacidad, es una demostración...)</i>
PDI4	<i>Modificación del comportamiento del empleado que se produce con el objeto de alcanzar una meta determinada cuando se han producido modificaciones en el entorno de trabajo o bien cuando se ha anticipado a las mismas</i>
PDI8	<i>Relevancia media de esta dimensión</i>

Se reformuló el apartado de contexto laboral en el que debía desplegarse la competencia para hacerlo extensivo a más situaciones como consecuencia de la aportación realizada por uno de los expertos:

RAP8: En el contexto: ¿Situaciones de estrés solo por este motivo? Un aumento de la carga de trabajo (o la necesidad de terminar con rapidez o en una fecha determinada un trabajo) puede generar también estrés

A continuación mostramos la versión inicial de la ficha de la rúbrica y la final tras realizar los cambios indicados:

VERSIÓN INICIAL DE LA FICHA DE LA COMPETENCIA	
Denominación: Adaptación y orientación al cambio.	Otras denominaciones: Adaptabilidad, Adaptabilidad al cambio, Adaptación al cambio, Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
Tipo de competencia: Transversal o genérica, sistemática, actitudinal.	Relaciones: Formación continua, autoformación, autonomía e iniciativa personal, resiliencia, flexibilidad
Definición: Capacidad de los trabajadores para responder a los cambios en el trabajo y en las condiciones del mismo, ya sean de tipo tecnológico, organizacional, estructural o cultural.	Descripción: Modificación del comportamiento del empleado que se produce con el objeto de alcanzar una meta determinada cuando se han producido modificaciones en el entorno de trabajo o bien cuando se ha anticipado a las mismas.
Destrezas que convergen en la competencia: Planificación, indagación, toma de decisiones, solución de problemas, proactividad, reactividad, creatividad, aprendizaje, flexibilidad, asertividad.	
Contexto laboral en el que deberá ser implementada: Cambios en la organización o estructura de la empresa, en los productos, situaciones de estrés en la relación con los clientes, relación con nuevos empleados, modificación en la distribución del trabajo, uso de nuevas tecnologías, cambios ambientales.	

VERSIÓN FINAL DE LA FICHA DE LA COMPETENCIA	
Denominación: Adaptación y orientación al cambio.	Otras denominaciones: Adaptabilidad, Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, Gestión del cambio.
Definición: Acción y reacción de los/las trabajadores/as para responder o anticiparse a los cambios tecnológicos, organizacionales, estructurales o culturales en el trabajo.	Descripción: Modificación del comportamiento del/la empleado/a que se produce con el objeto de alcanzar una meta determinada cuando se han producido cambios en el entorno de trabajo o bien cuando se ha anticipado a los mismos (modificación de la conducta para ofrecer una respuesta ajustada a la demanda del entorno).
Destrezas que convergen en la competencia y con las que se relaciona: Planificación, indagación, toma de decisiones, solución de problemas, proactividad, reactividad, creatividad, aprendizaje, flexibilidad, versatilidad, asertividad, resiliencia, autonomía e iniciativa personal, autoformación, formación continua.	Tipo de competencia: Transversal o genérica (también podría considerarse sistémica, actitudinal, clave de acuerdo a otros sistemas de clasificación).
Contexto laboral en el que deberá ser utilizada: Cambios en la organización o estructura de la empresa, en los productos, situaciones de estrés por aumento en la carga de trabajo, por el tiempo disponible para la realización del mismo o en la relación con los clientes, relación con nuevos empleados o con empleados con más experiencia, cambios culturales, modificación en la distribución del trabajo, uso de tecnologías, cambios en aspectos contractuales, legislativos, salariales, automatización, cultura digital, cambios ambientales.	
Instrumentos para la evaluación de la competencia: Además de la rúbrica propuesta, pueden utilizarse otros instrumentos para la evaluación de la competencia como: referencias, test específicos, entrevistas estructuradas, medidas de personalidad, ejercicios de evaluación y simulaciones que pueden ir desde pruebas de juicio situacional, simulaciones desde baja fidelidad hasta simulaciones de trabajo a escala completa.	

Inicialmente la rúbrica contaba con tres niveles de dominio, pero tras el análisis realizado por los expertos se decidió que contara con cuatro. Algunas de las aportaciones que se tuvieron en cuenta para esto fueron las que aparecen en la tabla 35:

Tabla 35. Aportaciones realizadas en relación a los niveles de dominio de la competencia

RAP8	<i>Me da la sensación de que en estos tres niveles de dominio no están contenidas todas las opciones. ¿Y si no conoce el plan de emergencia?, por ejemplo.</i>
EMP26	<i>No hay una alternativa para “NO CONOCE el Plan de Emergencia”</i>
EMP28	<i>Para ninguna de las dimensiones se plantea el nivel de dominio 0</i>
RAP10	<i>Añadir un nuevo dominio para el caso en el que no se conozca el plan de emergencia</i>
PDI8	<i>... tres niveles de dominio para las dimensiones me parece poco (rúbricas que hemos utilizado, al menos hemos contemplado 4 niveles de la variable)</i>
PDI9	<i>¿Por qué no dar en todas las opciones 4 niveles de dominio?</i>
EMP55	<i>Añadiría un nivel más bajo que se adecue a aquellos becarios que ni siquiera sepa enfrentarse a los problemas sencillos</i>

Como puede observarse se constató que en más de una unidad de competencia se indicaba que faltaba un nivel más bajo al indicado como inicial y que también existían comentarios generales sobre incluir cuatro niveles de dominio o partir de un nivel 0, lo que justificaba la decisión de ampliar a cuatro los niveles de dominio.

Se decidió cambiar el término dimensión por el de unidad de competencia, ya que se estimó la propuesta realizada por uno de los expertos:

PDI9: no lo llamaría dimensiones, las competencias no tienen bajo mi punto de vista dimensiones, sino distintos elementos que la integran, denominados técnicamente como unidades de competencia o desarrollo de la competencia que en su correcta definición al ser acciones más pequeñas (no solo conductas asociadas, también pueden haber habilidades cognitivas por ejemplo) deberían ir también formuladas en infinitivo, aunque también admiten un sustantivo genérico

No todas las unidades de competencia están descritas con el mismo número de ítems, cuatro tienen dos y otras cuatro uno. Se detectó alguna sugerencia sobre igualarlas todas:

ORI6: En función de cómo se vaya a evaluar la competencia a partir de sus diferentes dimensiones, sería planteable igualar número de conductas a observar por dimensión

Pero, en aras de simplificar el instrumento y que no se hiciese excesivamente largo, y al no existir más indicaciones en este sentido, se decidió dejarlo como estaba y dejar más de un ítem en aquellos casos que se consideraba necesario por ser más amplio el sentido de la unidad de competencia.

En el caso de las instrucciones de uso se añadió, tras el término rúbrica, el matiz de matriz de valoración, con el objeto de evitar las dudas que pudieran surgir por desconocimiento de uso del término:

PDI5: La expresión "rúbrica" no es conocida en su acepción docente de "criterio o sistema de evaluación"

También se simplificaron las instrucciones y se hizo mayor hincapié en las posibilidades de uso de la rúbrica para la evaluación tanto de trabajadores como de estudiantes. Algunas empresas no cumplimentaron el protocolo de validación, pero sí que respondieron al correo enviado con comentarios del tipo:

Me parece muy interesante el estudio, la ficha de valoración bastante exhaustiva y acertada. Creo que cumplirá los objetivos que pretendes

Le felicito por elaborar este documento de análisis, me parece excelente y muy necesario

He estado mirando tu evaluación. Realmente es muy completa, y muy interesante, a ese respecto te felicito

Resulta de mucha utilidad (pertinente y clara en los términos formales) disponer de este tipo de fichas para realizar una evaluación

EMP38: Me parece una buena herramienta para el análisis de un empleado, durante sus inicios o de un estudiante en prácticas

Otros expertos indicaron que algunos aspectos podían ser difíciles de valorar en el caso de los estudiantes:

PDI4: los estudiantes formarán parte de la organización solamente unos meses y no vivirán de forma común situaciones de cambio en la empresa como para su evaluación, que es a lo que se hace referencia en la ficha

EMP56: los chicos están en las empresas unos tres meses, la mayoría de las veces coincide con los últimos exámenes, aunque se le vea una actitud y aptitud positiva no se le trasladan las responsabilidades suficientes como para que se puedan evaluar estos ítems

Por esta razón, se consideró que el instrumento sería más útil si su redacción se hacía lo suficientemente general para que posibilitara su uso tanto en el caso de realizar la evaluación de estudiantes en prácticas como para valorar el desempeño de los empleados de la empresa. Por eso se decidió no hacer referencia al estudiante ni al tutor en la descripción de los niveles de dominio.

La simplificación de las instrucciones fue justificada por la sugerencia que hacía referencia a la necesidad de simplificar la redacción:

PDI11: *En las indicaciones creo que se han de hacer frases más cortas*

También se completó la rúbrica con la inclusión de un espacio final para observaciones atendiendo a la sugerencia realizada:

PDI15: *Incorporaría en la rúbrica algún espacio en blanco para incorporar motivos o razones que, según el/la estudiante, impiden observar la capacidad*

Uno de los ítems en los que más coincidencia hubo en señalar que los alumnos no participaban en ese tipo de situaciones fue el relacionado con la unidad de competencia Manejo de situaciones de crisis o emergencia, lo que viene a corroborar su puntuación más baja en la valoración de la adecuación y pertinencia. En la tabla 36 se muestran algunas de las indicaciones realizadas:

Tabla 36. Consideraciones en relación a la unidad Manejo de situaciones de crisis o emergencia

EMP17	<i>No se considera, de ninguna manera, el manejo de situaciones de emergencia por parte del personal en prácticas, esto viene referido tanto a las emergencias relacionadas con la seguridad de los trabajadores, como las relacionadas con situaciones críticas en los procesos de producción</i>
EMP19	<i>No es muy probable que se produzca una emergencia en el periodo de prácticas y no se valoraría adecuadamente</i>
EMP25	<i>Las situaciones de crisis quedan al margen del alumno en prácticas</i>
EMP40	<i>Entiendo que este concepto es prescindible cuando se trata de evaluar a estudiantes en prácticas</i>
EMP43	<i>Esta dimensión, en mi opinión y en base a mi ámbito de trabajo, se da en pocas situaciones en el personal en prácticas</i>
PDI4	<i>Esta dimensión hace referencia a situaciones en las que los alumnos no siempre se van a ver expuestos en el desarrollo de las prácticas (situaciones de emergencia o crisis)</i>

Por eso muchos sugerían que en el caso del ítem relacionado con el Plan de Emergencia los estudiantes debían quedarse en el conocimiento del mismo:

EMP56: *No creo que se den situaciones para evaluar los tres ítems, con poner si conoce plan de emergencia e información de PRL es suficiente*

PDI4: *... por lo que en los niveles de dominio se sugiere hacer hincapié en el conocimiento de los planes de emergencia y la capacidad de actuar de manera autónoma para determinar el nivel de manejo en esas situaciones*

EMP53: *Solo aplicable en el conocimiento de Plan de Emergencias y Evaluación de Riesgos de su puesto de trabajo (Alumno en prácticas)*

Todos los ítems fueron revisados para adaptarlos al nuevo criterio de cuatro niveles de dominio, incluyéndose en todos uno inicial que mostraba la ausencia de dominio y también se tuvieron en cuenta las sugerencias en cuanto a redacción y uso más adecuado de los términos.

A continuación mostramos la versión inicial de la redacción (en verde) y la realizada tras considerar las aportaciones realizadas por los expertos (en azul) para la unidad de competencia Manejo de situaciones de emergencia o crisis:

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Manejo de situaciones de emergencia o crisis	Conoce el plan de emergencia de la empresa pero no lo sigue	Se deja llevar por las acciones de los demás	Actúa de acuerdo al plan de emergencia de la empresa y apoya a los demás
	Identifica situaciones de crisis	Colabora para superar la situación de crisis	Mantiene el control y tiene iniciativa para tomar rápidamente las decisiones adecuadas ante situaciones de crisis

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Manejo de situaciones de crisis o emergencia	No identifica situaciones de crisis	Identifica situaciones de crisis pero no colabora para superarlas o resolverlas	Mantiene el control y colabora para superar la situación de crisis siguiendo las instrucciones dadas	Mantiene el control y tiene iniciativa para tomar rápidamente las decisiones adecuadas ante situaciones de crisis
	Desconoce que exista un plan de emergencia en la empresa y no posee la información precisa sobre Prevención de Riesgos Laborales (PRL)	Conoce el plan de emergencia de la empresa y la información sobre Prevención de Riesgos Laborales y cuando es necesario aplicarlo se deja llevar por las acciones de los demás	Conoce el plan de emergencia de la empresa y la información sobre Prevención de Riesgos Laborales y cuando es necesario aplicarlo actúa de acuerdo al mismo	Actúa de acuerdo al plan de emergencia de la empresa y apoya a los demás en la ejecución del mismo

En relación a la gestión del estrés laboral se tuvieron en cuenta sugerencias del tipo:

EMP35: *Creo que existirían más opciones posibles en este punto en la realidad*

PDI4: *Sugerencias de cambio: Nivel de dominio 1: presenta dificultades en la gestión de las tareas asignadas cuando estas son numerosas y no las completa en su totalidad*

PDI14: *Si bien pueden considerarse sinónimas, pienso que sería más adecuado, una vez que se usa la palabra tareas en los ítems primero y tercero, utilizarla del mismo modo en el segundo*

ORI6: *Alternativas: Nivel 1: Identifica que el número de tareas demandadas es excesivo y realiza las que le son más asequibles (incluye de manera explícita la idea de "Señala" o implícitamente, actuando sin manifestar verbalmente) Nivel 2: Solicita que se le establezcan prioridades para el desarrollo de las actividades. Nivel 3: Establece prioridades y desarrolla las tareas de forma autónoma manteniendo la calma, ofreciendo soluciones constructivas y de calidad*

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Gestión del estrés laboral	Señala que el número de tareas demandadas es excesivo y realiza las que le son más asequibles	Solicita que se le establezcan prioridades para el desarrollo de las actividades	Mantiene la calma, establece prioridades y desarrolla las tareas de forma autónoma sin que afecte a la calidad de las mismas

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Gestión del estrés laboral	Presenta dificultades en la gestión de las tareas asignadas cuando estas son numerosas y no las completa en su totalidad	Identifica que el número de tareas demandadas es excesivo y solo realiza las que le son más asequibles	Solicita que se le establezcan prioridades para el desarrollo de las tareas que se le piden	Establece prioridades y desarrolla las tareas de forma autónoma, ofreciendo soluciones constructivas y de calidad

En cuanto a la solución de problemas de forma creativa se atendieron aportaciones y alternativas como:

EMP35: *La primera opción y la segunda son compatibles y podrían marcarse al mismo tiempo. Puede conocer la respuesta estandarizada y elegir la solución conforme a esas respuestas*

EMP48: *Faltaría un nivel de dominio que indicase que el alumno es capaz de adaptarse al problema y buscar la solución más efectiva, lo cual no quiere decir que se encuentre mas allá de las pautas habituales*

EMP55: *Añadiría un nivel más bajo que se adecue a aquellos becarios que ni siquiera sepa enfrentarse a los problemas sencillos*

PDI2: *¿En el nivel de dominio 1 se entiende que únicamente conoce las respuestas estandarizadas, pero no las aplica?*

ORI6: *Alternativa Nivel 3: Diseña métodos y recursos originales y efectivos a los problemas, más allá de las pautas habituales*

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Solución de problemas de forma creativa	Conoce las respuestas estandarizadas a los problemas más comunes que se plantean en la empresa	Elige la solución adecuada a los problemas de acuerdo a las pautas estandarizadas	Diseña respuestas originales y efectivas a los problemas, más allá de las pautas habituales

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Solución de problemas de forma creativa	No es capaz de enfrentarse a problemas surgidos en la empresa aunque sean sencillos	Conoce las respuestas estandarizadas a los problemas más comunes que se plantean en la empresa pero tiene dificultades para seleccionar la adecuada	Elige la solución adecuada a los problemas comunes de acuerdo a las pautas estandarizadas y la pone en práctica	Diseña métodos y recursos originales y efectivos de respuesta a los problemas y los ejecuta

Para la unidad de manejo de situaciones de trabajo inciertas se realizaron aportaciones y redacciones alternativas del tipo:

PDI5. *El nivel 1 y 2 son complementarios, pues si no es capaz de dar respuesta por sí mismo, sí la da con apoyo*

PDI11: *La expresión incierta no me parece adecuada. Las situaciones a las que se refiere, desde mi punto de vista, son situaciones nuevas, de las que la persona no dispone de información, y/o situaciones ambiguas, aquellas en las que hay una información insuficiente, poco concreta*

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Manejo de situaciones de trabajo inciertas	Detecta que hay situaciones nuevas o inciertas pero no es capaz de dar respuesta a ellas	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas pero necesita apoyo	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas y busca recursos y estrategias que le ayuden a superar los retos de la nueva situación de manera autónoma

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Manejo de situaciones de trabajo inciertas	No percibe que haya situaciones de trabajo inciertas (por cambio de prioridades en las tareas, situaciones ambiguas por información poco concreta o falta de la misma...)	Detecta que hay situaciones nuevas o inciertas, pero no es capaz de dar respuestas	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas, pero necesita apoyo	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas buscando recursos y estrategias que le ayuden a superar los retos de la nueva situación de manera autónoma

En relación a la capacidad de aprendizaje las modificaciones se realizaron fundamentalmente teniendo en cuenta las siguientes sugerencias:

PDI12: *El nivel 2 debe quedar definido mejor, sin depender de lo que se dice en los otros 2. Queda incompleto si se lee solo (¿cómo realizarla?) (Lo refería al ítem 1 de esta unidad)*

PDI4: *Sugerencia de cambios (unir los niveles de dominio 2 y 3 e introducir la idea de anticipación a las demandas en el 3, que aparece en la descripción de la dimensión facilitada al comienzo del documento). Nivel de dominio 2: cuando no sabe realizar una tarea, busca información y genera nuevos conocimientos que le ayudan a completarla. Nivel de dominio 3: se anticipa a las demandas y se*

informa previamente sobre las tareas asignadas para mejorar las posibles deficiencias

ORI6: Proponemos asociar el aprendizaje con un sentido más competencial sustituyendo en los niveles 2 y 3 “estudios” por “competencias adquiridas”, para evitar una interpretación limitada del ítem. (En relación al ítem 2 de esta unidad)

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	Cuando no sabe realizar una tarea identifica las dificultades que tiene para su realización	Pregunta y busca información sobre cómo realizarla	Genera nuevos conocimientos a raíz de las preguntas realizadas y la información buscada que le ayudan a realizar la tarea
	Realiza exclusivamente las tareas que expresamente le va indicando su tutor/a	Selecciona para su realización solo las actividades que considera más acordes con sus estudios	Se implica en actividades diversas para mejorar su aprendizaje aunque no estén directamente relacionadas con sus estudios

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	Cuando no sabe realizar una tarea no identifica dónde estriba la dificultad	Identifica que tiene dificultades para realizar una tarea y pregunta cómo ejecutarla	Cuando no sabe realizar una tarea busca información y genera nuevos conocimientos que le ayudan a completarla	Se anticipa a las demandas y se informa previamente sobre las tareas asignadas para mejorar las posibles deficiencias.
	Realiza exclusivamente las tareas que le va indicando su responsable	Selecciona para su realización solo las actividades que considera más acordes con las competencias adquiridas	Se implica en actividades diversas para mejorar su aprendizaje aunque no estén directamente relacionadas con las competencias adquiridas	Propone nuevas actividades identificando las posibilidades de desarrollo de nuevas competencias

Al revisar las aportaciones y alternativas que los expertos indicaron para la unidad demostrar adaptación interpersonal algunos señalaron la importancia de la misma:

EMP25: *La base del trabajo en equipo es socializar fuera del horario de trabajo, en ambiente relajado*

EMP19: *Muy importante. Cuando se trabaja en equipos es imprescindible mostrarse socialmente competente*

PDI13: *Muy buena pregunta, importante y bien redactada*

Otras aportaciones fueron más dirigidas a los niveles incluidos y la redacción de los mismos:

RAP8: *A lo mejor no es desinterés, es por vergüenza. Por eso creo que lo de “no se preocupa” no es la mejor forma de describir este dominio, de ahí mi propuesta de cambio: “no conoce” (En relación al nivel 1 del ítem 1)*

PDI6: *Conoce a los trabajadores/as de su sección en la empresa (Alternativa de redacción para el nivel 2 del ítem 1 de la unidad)*

EMP16: *En el primer nivel falta el aspecto negativo de la observación (Referido al ítem 2 de la unidad)*

RAP8: *No son excluyentes, el estudiante puede escuchar sus opiniones y aceptar los puntos de vista. Quizás podrían ponerse los niveles de dominio de la siguiente forma: Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo, escucha sus opiniones, siéndole difícil aceptar sus puntos de vista cuando le sugieren modificaciones de la tarea. Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo, escucha sus opiniones, entendiendo y aceptando los puntos de vista de los empleados cuando le sugieren modificaciones de la tarea (Análisis conjunto de los niveles 1 y 2 del ítem 2 de la unidad)*

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Demostrar adaptación Interpersonal	Solo se relaciona con su tutor/a y no se preocupa de conocer a otros trabajadores/as	Conoce a los trabajadores/as de la empresa	Busca los lugares de encuentro en la empresa para relacionarse e interactuar con los trabajadores
	Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo escucha sus opiniones	Entiende y acepta los puntos de vista de los empleados cuando le sugieren modificaciones de la tarea	Comenta con otros empleados el trabajo realizado, demanda su opinión, la analiza y aplica los cambios que cree conveniente

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Demostrar adaptación Interpersonal	Solo se relaciona con su responsable y no conoce a otros trabajadores/as	Conoce a los trabajadores/as de su sección en la empresa	Conoce a los trabajadores/as de la empresa y se relaciona con ellos cuando es necesario	Busca los lugares y momentos adecuados de encuentro en la empresa para interactuar con otros trabajadores/as
	No atiende a las opiniones que otros empleados dan sobre su trabajo	Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo escucha sus aportaciones pero no realiza ninguna modificación	Entiende y acepta los puntos de vista de los empleados cuando le sugieren modificaciones de la tarea y realiza las que considera pertinentes	Comenta con otros empleados el trabajo realizado, demanda su opinión, la analiza y aplica los cambios que cree convenientes

El ítem que sufrió la modificación más patente fue el segundo de la inicialmente dimensión *Demostrar adaptación cultural*, que pasó a denominarse como unidad *Demostrar adaptación a la cultura organizacional*. Este ítem inicialmente hacía referencia a la forma de vestir por dos motivos, porque en el análisis teórico aparecía el ajustar la apariencia cuando es necesario para cumplir o mostrar respeto por los valores y costumbres de los demás (Pulakos et al., 2000), y porque durante nuestra experiencia en la gestión de prácticas en empresas en alguna ocasión se habían rescindido prácticas de estudiantes por no ser capaces de respetar las normas de la empresa en cuanto a la forma de vestir. No obstante, se modificó este ítem teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por algunos de los expertos (tabla 37):

Tabla 37. Aportaciones y alternativas en relación al ítem inicial existente relativo a la forma de vestir

EMP31	<i>Hablar de cómo se visten no me parece adecuado</i>
EMP33	<i>Más que forma de vestir declinaría la pregunta hacia las pautas y directrices que marcan el ritmo de trabajo. Se adapta y cumple con su horario, la vestimenta, el lugar de trabajo, el manejo del material etc.</i>
EMP43	<i>El asunto de la vestimenta no es un tema valorable en mi entorno de trabajo, siempre y cuando se cumplan con unos mínimos</i>

ORI6	<i>En la descripción de la dimensión aparecen aspectos relacionados con la adaptación cultural muy enriquecedores, como la idea de cultura de trabajo, valores, clima, necesidades... que, a nuestro parecer, tendrían mayor presencia para obtener una información más profunda de la adaptación cultural del trabajador, aspectos muy evaluados en el entorno laboral actual</i>
PDI1	<i>No sé por qué motivo se enfoca al tema de la vestimenta</i>
PDI5	<i>Se considera que hay aspectos más relevantes que las pautas a la hora de vestir para medir el dominio en la adaptación cultural del estudiante como puede ser la participación en actividades planificadas por la organización, compartir y actuar según los valores o costumbres en el día a día, rutinas, etc.</i>
RAP8	<i>Aquí no se valoran aspectos indicados en la descripción de la dimensión como, entre otros, integrar bien y estar cómodo con diferentes valores, costumbres y culturas</i>

Por este motivo se refirió la unidad de competencia a la cultura de la organización y se sustituyó la vestimenta por un ítem más general que se pudiera identificar con la cultura y valores de la misma, en definitiva, con el código ético de la organización (empresa o institución).

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Demostrar adaptación cultural	Trata a todo el mundo igual sin analizar qué papel ocupa dentro de la organización	Identifica el papel que cada uno ocupa en la organización	Adapta su comportamiento en función del rol desempeñado en la organización por la persona que le supervisa las tareas
	No percibe que en la empresa se sigan unas pautas a la hora de vestir	Observa y comenta que en la empresa todos tienen una forma similar de vestir	Adecúa su vestimenta a las costumbres de la empresa manteniendo su propio estilo

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Demostrar adaptación a la cultura organizacional	No sabe cómo identificar el rol que cada uno desempeña dentro de la organización	Actúa sin analizar el rol que cada uno ocupa en la organización	Identifica el papel que cada uno ocupa en la organización pero no lo tiene en cuenta en su trato con ellos	Adapta su comportamiento en función del rol desempeñado en la organización por la persona con la que se relaciona en cada momento
	No percibe que existan valores que definen la ética de la organización	Solo atiende a aquellos valores que comparte plenamente	Adecúa su comportamiento a la ética de la organización	Propone mejoras y fomenta el respeto del código ético de la organización

En el análisis de la unidad demostrar adaptabilidad físicamente orientada, nos ha llamado la atención que el análisis cuantitativo de la pertinencia y adecuación daba unos resultados bastante aceptables (4,06 y 4,23 de media respectivamente) y similares a otras dimensiones, y sin embargo en el apartado de aportaciones se realizaron comentarios que no recibieron otras unidades. La dispersión mayor en las respuestas a estos ítems respecto a los de otras dimensiones, puede estar reflejando esta situación.

EMP40: Planteada así, entiendo es prescindible para valorar a un estudiante en prácticas, que empieza su andadura en el mundo laboral

EMP41. En entorno de prácticas en oficina no veo que aplique, lo mismo en otros entornos de trabajo si es necesario

EMP43: En el ámbito de trabajo en el que me muevo no veo muy pertinente esta dimensión. Es posible que en otros ámbitos profesionales sí lo sea

Aunque también se realizaron sugerencias de modificación de la redacción como:

PDI14: En el ítem 3º se percibe una pequeña incoherencia con respecto al contenido de los dos anteriores, porque, mientras en estos aparece la palabra tutor/a, en aquél se emplea el término empresa

RAP8: Nivel 3: Ante las dificultades en las condiciones físicas, busca soluciones, analiza las alternativas, identifica las mejores opciones, poniéndolas en práctica, o bien informa a la empresa cuando no es viable realizarlas

DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3
Demostrar adaptabilidad físicamente orientada	Señala a su tutor/a la imposibilidad de realizar las tareas en las condiciones físicas que le rodean	Evalúa la idoneidad de las condiciones físicas e informa a su tutor/a de las necesidades físicas para la realización de las tareas asignadas	Ante las dificultades en las condiciones físicas busca soluciones, analiza las alternativas, identifica las mejores opciones y cuando no es viable realizarlas en esas condiciones informa a la empresa

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Demostrar adaptabilidad física	Cuando las condiciones físicas son adversas (temperatura, ruido...) abandona las tareas	Señala a su responsable la imposibilidad de realizar las tareas en las condiciones físicas que le rodean	Evalúa la idoneidad de las condiciones físicas e informa a su responsable de cuáles serían las adecuadas para realizar las tareas asignadas	Ante condiciones físicas adversas busca soluciones, analiza las alternativas, identifica las mejores opciones para superarlas, las pone en práctica e informa a la empresa cuando no es viable realizar las tareas

El protocolo de validación se envió a los expertos en formato Word para facilitar su devolución, pero la versión final de la rúbrica se realizó como formulario de pdf atendiendo a la sugerencia realizada por una de las empresas:

EMP47: Un documento .docx no parece lo más "pertinente" por parte de una institución pública

Somos conscientes que las dimensiones de la empresa también pueden hacer que la rúbrica sea más o menos adecuada y que habrá unidades de competencia que no será posible medir, esto también ha sido puesto en evidencia por alguna de las empresas:

EMP47: *No veo que sea igual de útil para una empresa mediana (+ de 15-20 trabajadores) que para una pequeña como la nuestra (de menos de 5 trabajadores)*

EMP35: *No procede. Ha sido trabajador único en la empresa (cuando hablaba de la adaptación cultural)*

En el segundo grupo focal también se abordó lo que podían aportar a la evaluación de las prácticas instrumentos como la rúbrica que se estaba analizando. Se indicaron las posibilidades que ofrecía de ser utilizada como instrumento de evaluación por los tutores profesionales y como autoevaluación por los alumnos. Tanto responsables de prácticas como empresas coincidieron en su utilidad y señalaron también las limitaciones de la misma. Si el alumno tiene acceso a la valoración que realiza el tutor de las competencias adquiridas y a su propia autoevaluación, basadas ambas en el mismo instrumento, la evaluación sería más formativa, ya que le permitiría detectar cuáles son sus carencias y poder tomar decisiones para mejorar. Solo con que esa información fuese compartida por el estudiante y los tutores académico y profesional, la evaluación tendría más sentido. Aunque esos datos no tuviesen un uso más institucional por parte de la universidad, el simple hecho de que el alumno pudiese hacerse responsable de su proceso de enseñanza aprendizaje y realizar actuaciones de mejora ya sería importante:

RAP9: *sería cuestión de que saliera en un sitio particular de ese alumno, que el alumno pueda acceder a ese sitio y que el tutor en la empresa pueda acceder a eso (...) Entonces el alumno ve lo que ha valorado él y lo que le ha valorado el tutor y el tutor ve lo que le ha valorado él y lo que el alumno se ha valorado a sí mismo, ¿vale? Entonces eso puede ser relativamente fácil siempre que lo rellenen, que haya un sitio que ambos puedan consultar. Siguiente paso, ¿qué hacemos con eso?, hombre yo si soy una alumna más o menos interesada me voy a hablar con el tutor, le digo oye, si yo veo algo raro me voy... ya tienes confianza con el tutor*

(...)Y porque el alumno mismo puede tener la iniciativa. Tú imagínate que él se ha valorado muy bien en la gestión del estrés y la empresa lo ha valorado muy mal, pues si tiene confianza con el tutor oye mira, me gustaría saber por qué me has valorado... Eso nada más ya... Lo ideal que nosotros tuviésemos un tutor en el centro que también tuviera acceso a eso. ¿Qué tres personas pueden tener acceso a eso?, los dos tutores y el alumno. Ya nada más que eso, pues para el alumno tiene esa herramienta

EMP63: *Bueno, pero si ya ese es el caso que tú has dicho, que ambos, si el alumno puede tener acceso a eso y a esa diferencia ya yo creo que eso sirve*

(...) Porque el alumno al final ve dónde están sus carencias (...) Y que es lo que ve su tutor, con lo cual aunque esos datos ya no lleguen a ningún lado pero por lo menos lo importante yo creo que es para el alumno, con lo cual ya sirve

Si además esa evaluación no se realizase solo al final de las prácticas, sino que fuese una evaluación más continua, el estudiante podría adaptarse mejor y modificar su conducta a lo largo de las prácticas:

RAP8: A mí me parece también interesante, claro esto ya es como una carta a los reyes magos, ¿no?, que el alumno... O sea, que esto no fuese finalista, que esto no se hiciese solo al final

(...) Que el alumno tenga posibilidad de demostrar que es capaz también, que tiene cintura, ¿no?, y que puede, oye, adaptarse. No solo por estas competencias, sino que puede tener posibilidad de adaptarse y de modificar su conducta a lo largo de la práctica

(...)Yo os planteo una pregunta aprovechando que estáis aquí compañeros de la parte de la empresa. ¿Vosotros estaríais dispuestos?, bueno si estáis aquí yo creo que ya hay una predisposición, ¿a cumplimentar rúbricas para todos los alumnos que van a vuestras empresas a hacer prácticas? Que eso yo creo que es una pregunta que también, porque la rúbrica se ve mucho desde el punto de vista académico, ¿no?, bueno mucho se ven poco, ¿no?, pero yo creo que es más afín al nuestro. Pero alguien que tener a un alumno en prácticas supone algunas veces un sobreesfuerzo, bueno algunas veces no, siempre, con lo cual yo os agradezco desde aquí ese sobreesfuerzo que hacéis, ¿además implementar una rúbrica no sería un uf, y además esto, y os echaría para atrás?

El uso de la rúbrica además ayudaría a garantizar una evaluación más objetiva. Si partimos de la base que acoger estudiantes en prácticas supone un esfuerzo para las empresas y que los tutores profesionales, normalmente, no cuentan con mucho tiempo para dedicar a la evaluación de los estudiantes, el contar con una rúbrica que valorase diferentes competencias podría ayudar a que el proceso de evaluación se simplificara. Además, la rúbrica crea menor sensación de estar calificando al estudiante, ya que se interpreta como una descripción de hasta qué punto el estudiante domina la competencia analizada. Utilizar una rúbrica ayudaría a que la evaluación fuese más objetiva, ya que el tutor profesional no tendría la sensación de que puede estar perjudicando al estudiante al otorgarle determinada nota:

EMP63: Siempre y cuando no sea una cosa... que es verdad que hay veces que te mandan cuestionarios que tienes que estar veinticinco minutos colgado. Yo es que no puedo perder el tiempo en eso. Pero siempre que sea una cosa, verás te digo una cosa que se vean cuatro o cinco competencias más generales, que sea una cosa sencilla, que sea como esto que si tienes que colocar en un cuadro se rellena en dos minutos

EMP1: Pero al mismo tiempo podría tener incluso el enfoque que ella le da, porque tú puedes tener uno propio, pero podría ser una herramienta que podemos imprimir y dejar en el expediente del alumno, porque nos da mucha información sobre las competencias y el nivel que tienen en cada una de ellas. Yo creo que es una buena inversión, invertir aquí y quedarte en el expediente de cada uno de ellos con esta información

EMP2: *Eso es fácil de hacer el seguimiento, porque además tú ahí no estás dando la sensación de que estás evaluando. Simplemente estás indicando qué competencias tiene y no tiene y te sientes menos...*

RAP8: *Como más libre*

EMP2: *Más libre, además lo puedes hacer bien desde recursos humanos una parte hasta donde llegue y con el tutor o la persona con la que haya estado. No tiene por qué ser el tutor, sino alguien del grupo que haya estado con él trabajando, entonces él pues que se ve de otra manera*

RAP8: *Yo creo que esto le sirve más al alumno que la calificación que va a recibir, de hecho lo tengo clarísimo*

RAP4: *La rúbrica está muy bien, muy completa. Ciertamente es que nosotros en XXX solo evaluamos mediante rúbricas competencias específicas, no generales (fallo nuestro). La principal pega que le veo es su extensión. 5 folios para 1 única competencia! Normalmente se evalúan más de 1 y eso le va a obligar al tutor profesional a leer bastante y como no esté implicado al 100% me parece que pueden perder interés...no sé. Por otro lado, ¿qué pasa si en el periodo de prácticas del alumno no se ha podido evaluar tal competencia? (...)... Pero vamos que a título de ejemplo muy bien, eso sí aplicabilidad mayor o menor según el entorno profesional en el que nos movamos*

Nos gustaría pensar, como indica uno de los expertos que:

EMP13: *La aportación de los alumnos en prácticas y concretamente de los que sirven para este estudio, es incalculable para mejorar en el desarrollo profesional de la empresa. La aportación para el alumno de igual forma le permite, en un entorno "cuidado", respetar una ética en el trabajo y unos principios de competencias, que le brindarán la posibilidad de alcanzar cualquier meta que se proponga.*

CAPÍTULO 7

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS
FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Discusión y conclusiones

Dados los objetivos planteados en la tesis y el tipo de información y población con la que era necesario trabajar, el utilizar una metodología cualitativa de trabajo era, sin duda, la mejor alternativa posible. Solo así era posible realizar un diseño abierto, que fuese evolucionando y que permitiese ir adaptando la muestra y los instrumentos de recogida de información al propio desarrollo de la investigación. Esto ha hecho posible centrarse en la información objeto del estudio, profundizar en la realidad que lo rodea e incluso buscar mecanismos para transformarla con la flexibilidad necesaria para adaptarnos a cada circunstancia específica del trabajo (Munarriz, 1992). También la selección de la muestra que permite esta metodología hacía más factible la realización del estudio. Ha sido posible contar con sujetos que ya tenían experiencia sobre el tema a investigar (Serbia, 2007) y variar la muestra en función del tipo de información que se buscaba (Quecedo y Castaño, 2003; Martínez, 2006), pudiendo verse la misma ampliada a orientadores y docentes en el caso de la validación de la rúbrica por considerar necesario, o al menos muy conveniente, contar con la valoración de profesionales con este perfil por lo que podían aportar al diseño del instrumento, ya que se consideraron estratégicos por la información relevante que podían aportar.

Aunque no hubiesen participado previamente en el diseño de instrumentos de evaluación, por el hecho de ser responsables de prácticas en un caso y tutores de prácticas en el caso de las empresas, ya estaban acostumbrados a cierto grado de colaboración y a realizar procesos de evaluación. El que finalmente hubiese sido posible realizar un grupo focal en el que participasen de forma conjunta los responsables académicos de prácticas y las empresas, que pudiesen debatir sobre temas en los que compartían experiencia, y que, aunque siguiese un guion de cuestiones de interés para la investigación, se desarrollase en un ambiente relajado y poco directivo, ha sido enriquecedor para los resultados. Lo que va en consonancia con lo indicado en los trabajos de Saldanha da Silveira et al. (2015) y de García y Mateo (2000).

No ha sido fácil conseguir un número de participantes aceptable, tanto para los grupos focales, como de expertos para la validación de la rúbrica, pero creemos que sus aportaciones han sido de gran interés. Sin duda, estos procesos participativos universidad-empresa son más numerosos cuando se desarrollan en contextos institucionales que los apoyan, los financian y los reconocen. El que esta colaboración se haya producido en el ámbito de una tesis, da más valor a la participación de las personas que han colaborado con sus aportaciones a la investigación.

Para el desarrollo de esta parte final del trabajo volveremos al principio del mismo, a su diseño y a los objetivos que nos planteábamos, con el objeto de analizar hasta qué punto han sido logrados y si se ha dado respuesta a los interrogantes planteados.

En primer lugar nos fijábamos como objetivos analizar la concepción que tienen, las empresas y los responsables académicos de prácticas, de competencia profesional y los recursos de que disponen para el análisis y evaluación de las mismas, así como desarrollar un proceso de definición de competencias que nos ayudara a dicho análisis. En relación a estos objetivos nos preguntábamos si existe una idea común en el ámbito de la empresa y la universidad de lo que son las competencias profesionales y si poseen las empresas herramientas y recursos que le sirvan para evaluar las competencias profesionales que poseen los recién egresados.

Con el análisis de la literatura realizado sobre el concepto de competencias pudimos poner de manifiesto las dificultades que existían para acotar el término, ya que eran muy diferentes los puntos de vista existentes a la hora de abordarlo. Podía realizarse un análisis etimológico del mismo, analizar sus diferentes significados (competencia como autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia, suficiencia), contemplarse los matices que pueden aportar distintos términos asociados a las mismas en los diferentes idiomas, el ámbito desde el que se aborde (educativo, laboral) o la teoría del aprendizaje subyacente a la definición como podía comprobarse en las aportaciones de Pinilla-Roa (2012), Barceló et al. (2013), Prieto (2003), Echeverría (2010a), McClelland (1973), Bunk (1994), Rodríguez Moreno (2006) o Van der Klink et al. (2007). Esta variedad se hizo patente también en el desarrollo del primer grupo focal y del cuestionario que se pasó a las empresas, en los que pudimos comprobar que, si bien hay cierto consenso a la hora de identificar que las competencias estaban conformadas por un conjunto de conocimientos, actitudes y aptitudes o habilidades que es preciso aunar y poner en acción para llegar a solucionar determinados problemas, existían ligeros matices, centrándose más los responsables de prácticas en el aprendizaje de las mismas y las empresas en el desarrollo del trabajo y la capacitación para el mismo, llegando a identificarlas con funciones del puesto. En este mismo sentido podemos encontrar diferencias en la bibliografía analizada, así Cano García (2008) o García-San Pedro (2009) resaltan los aspectos relacionados con la enseñanza y resultados de aprendizaje en relación a las competencias y Gómez Gras (2006) o Navío (2005) se centran más en el contexto de trabajo.

Esta idea de movilización de capacidades, de puesta en acción, ya aparecía en el trabajo de Bellier (1999) cuando la autora indicaba que la competencia podía reconocerse por su relación con la acción y el contexto y por su naturaleza que integra conocimientos, habilidades y actitudes. El considerarlas como un conjunto de conocimientos, actitudes, valores, aptitudes o habilidades, la idea de que suponen saber, saber hacer y saber ser o estar ya estaba presente en la obra de Bisquera (2003), Sarramona (2007), Massó y Lozares (2010 y 2012), Martínez, Gallastegi y Yániz (2012) o Tejada y Ruiz (2013) entre otros.

El encuadrar las competencias dentro de determinadas categorías, aunque las empresas lo hagan si se les pide, es una cuestión más académica. Pero sí que, al menos, parecen coincidir en identificar que hay competencias más genéricas

(transversales) y otras más específicas (técnicas), siendo algunas de ellas básicas para el desempeño del trabajo. Esta clasificación tan concisa está muy alejada de las propuestas teóricas realizadas por Bunk (1994), Guerrero Serón (1999) o Kellermann (2003), pero bastante próxima a la realizada por Arias et al. (2007). Las características de este trabajo pueden hacer que competencias que en unas profesiones son consideradas específicas en otras puedan tener el carácter de genéricas. Lo que sí parece estar claro, de acuerdo con las aportaciones realizadas por los participantes en el primer grupo focal, es que las competencias transversales enriquecen y pasan a formar parte del bagaje personal, lo que las podría convertir en potencialmente útiles en distintos contextos.

El procedimiento seguido para definir las competencias partió del análisis de la literatura, tanto en relación a las aportaciones teóricas de los diferentes autores como las desarrolladas en proyectos de investigación. Esta concepción teórica se contrastó con las aportaciones realizadas por empresas y responsables académicos de prácticas, haciendo posible el análisis de las similitudes y diferencias.

El hecho de que no fuera posible realizar el primer grupo focal conjuntamente entre responsables académicos de prácticas y empresas no ha hecho posible que la definición de competencia realizada haya sido consensuada, pero las aportaciones realizadas a través del cuestionario han posibilitado comprobar que en ambos sectores se comparten conceptos similares. El hecho de que el cuestionario se ajustara a los temas que se discutieron en el primer grupo focal quizás también influyó en que no se abordase de forma explícita el tema de las herramientas y recursos con los que contaban las empresas para realizar la evaluación de las competencias, pero a través de las respuestas al cuestionario y del desarrollo del segundo grupo focal sí que pudimos comprobar que las empresas, generalmente, no cuentan con recursos propios para evaluar las competencias de los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas académicas externas. Solo una de las empresas participantes señaló que poseía un sistema de evaluación paralelo al que tenía que realizar para la universidad, y que consideraba más útil para sus procesos de selección de personal. Esto viene a confirmar que las prácticas no solo permiten evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes, sino que son una herramienta útil para la selección de personal, como confirman tanto las empresas como los responsables académicos de prácticas que han participado en el trabajo. Esto es posible, especialmente, porque van más allá de lo que sería una simulación al desarrollarse en un entorno real de trabajo. Lo que coincide con lo señalado en los trabajos de García Delgado (2002), Ovejero et al. (2005), Herrera Fuentes (2006), Espelt y Mañá (2011), Mercader (2014) o Coiduras et al. (2015), que ya ponían de manifiesto el potencial de las prácticas para poder observar a los estudiantes en un entorno real de trabajo y sus posibilidades como método de selección de personal, ya que las prácticas pueden ayudar a las empresas a contar con recursos humanos más cualificados y mejor adaptados a sus necesidades.

Cuando una empresa acoge estudiantes en prácticas adquiere el compromiso de evaluarlo de acuerdo con los parámetros e instrumentos facilitados por la

institución educativa. Parece, por tanto, lógico que las empresas se acojan a dicho procedimiento para realizar la evaluación. El simple hecho de contar con estudiantes que, en cierta medida, rompen la dinámica habitual de trabajo, ya supone un esfuerzo para las empresas, por lo que duplicar el sistema de evaluación de los mismos implicaría dedicar un tiempo del que, en muchas ocasiones, no se dispone. Incluso cuando posteriormente se indica la dinámica a seguir para la elaboración conjunta de un sistema de evaluación las empresas del segundo grupo focal señalan que la iniciativa debe partir de las universidades, con lo que se hace evidente que entienden que la propuesta de herramientas de evaluación debe ser responsabilidad de las instituciones educativas, que debe ser su aportación como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Quizás esto puede responder a que, en nuestro país, el modelo de relación más habitual que se establece, entre la institución educativa y las empresas o entidades de acogida, es el basado en la predominación de la formativa como indica Zabalza (2013), y en este modelo el papel de las instituciones de prácticas es más secundario, siendo el centro de formación el que toma las decisiones en cuanto a cómo deben articularse las prácticas, el que selecciona los centros de prácticas y el que supervisa, en definitiva, el desarrollo de las mismas.

Al analizar los resultados de este trabajo se hace evidente que las prácticas se convierten en el vehículo adecuado para el desarrollo y evaluación de las competencias por ser lo más próximo a una experiencia laboral real que puede tener el estudiante a lo largo de su formación. Las prácticas, sin duda, conectan el mundo académico y profesional, lo que las convierten en un entorno de aprendizaje significativo, siendo factible, por tanto, que las competencias se conviertan en centro de interés de la parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las mismas. Esta idea ya es señalada por autores como García Delgado (2002), Ovejero et al. (2005), Álvarez et al. (2009), Rodicio e Iglesias (2011) o Montoro et al. (2012) cuando señalan las posibilidades que ofrecen las prácticas de mejorar el aprendizaje de competencias vinculadas al desarrollo y al desempeño profesional por desarrollarse las mismas en un contexto laboral.

A través de las prácticas pueden desarrollarse competencias como la capacidad de comunicación, el liderazgo, la gestión de conflictos, las dotes de mando, de organización, de coordinación..., siempre que se realicen esfuerzos por planificarlas adecuadamente en cuanto a su tiempo de duración, programa formativo a seguir y sistema de evaluación a realizar. Las competencias señaladas por los participantes en este trabajo coinciden con las que Marhuenda (1994, citado por Herrera Fuentes, 2006), De la Iglesia Villasol (2011) o Montoro et al. (2012) indican en los suyos.

También es importante decidir qué se persigue con las prácticas, que el estudiante se forme en aspectos concretos, lo que se conseguiría si durante todo el tiempo que realiza las prácticas permanece en el mismo área o departamento; o si lo que se pretende es que conozca el funcionamiento de la empresa y lo que se hace desde las diferentes áreas, para lo que tendría que ir rotando por los distintos departamentos

o servicios. Evidentemente en ambos casos estaríamos en un contexto de prácticas, pero las posibilidades de desarrollar competencias y el tipo de competencias que se trabajarían en ambas opciones son totalmente distintas. Una de las empresas participantes en el segundo grupo focal, señalaba la dificultad que para ellos podría suponer que un estudiante tuviese que ir rotando por los diferentes departamentos. Dada la duración de las prácticas estimaba que esto iría en detrimento del aprendizaje del estudiante, que se limitaría a realizar “seminarios” en lugar de prácticas. Esta idea entraría, en cierta medida, en contradicción con lo planteado por Zabalza (2016) cuando señala que realizar prácticas en distintos servicios de una empresa posibilita que el estudiante adquiera una visión más completa de las actividades que se desarrollan en la entidad donde se realizan las prácticas y que tienen que ver con su perfil profesional. Como indicaba, solo en cierta medida es una contradicción, ya que Zabalza también lo vincula al tiempo disponible.

Las prácticas favorecen que se establezca ese nexo de unión con el desarrollo profesional, lo que contribuye a que la universidad cumpla con su objetivo de capacitación de los estudiantes como profesionales eficientes y socialmente responsables. Esto también es señalado como beneficios que pueden aportar las prácticas por autores como Ovejero et al. (2005), Herrera Fuentes (2006), o Coiduras et al. (2015).

Siguiendo con nuestros objetivos, para diseñar un sistema de evaluación de competencias útil para el empleador, es preciso plantearnos qué unidades de competencia son comunes a diferentes puestos para que haga útil y viable la existencia de dicho sistema y si, en nuestro contexto, es posible establecer un procedimiento de evaluación que implique conjuntamente a formadores y empresa. Para ello partimos del análisis de las competencias transversales, por entender que las mismas podían ser compartidas por diferentes tipos de empresas y de puestos de trabajo, así lo indicaba la literatura revisada (Rey, 1996; Guerrero Serón, 1999 o Fernández-Salineró, 2006) y lo ponían de manifiesto las empresas que han participado en el estudio. Procedimos a valorar los sistemas de evaluación pertinentes y las dificultades que entrañaban y avanzamos en las posibilidades de establecer un sistema de evaluación diseñado de forma conjunta universidad-empresa. A la hora de identificar las competencias que son importantes para las empresas nos encontramos con las mismas dificultades que para definir las. No existe un criterio único para clasificarlas ni una forma exclusiva de denominarlas. Por ejemplo, el trabajo en equipo es habitual que sea una competencia que resaltan las empresas y sí hay cierto acuerdo en cuanto a cómo definirlo y etiquetarlo, pero existen otras en las que el consenso no es tan amplio. Así por ejemplo, cuando una empresa habla de capacidad de dirigir y otra nos indica capacidad de negociación, de liderazgo y de delegación, posiblemente se estén refiriendo a lo mismo.

Hemos podido comprobar que no son pocas las dificultades a superar para diseñar un sistema de evaluación en el que la colaboración universidad-empresa sea real, ya que, simplemente superar problemas de agenda, supone todo un reto. Además

hay que tener en cuenta que cada empresa tiene sus características propias en cuanto a tamaño, organización, campo de trabajo, cultura, etc. que dificultan el proceso, y especialmente, diseñar instrumentos que sean igualmente útiles para todas, ya que determinados aspectos pueden estar o no presentes en función de cuestiones como el propio tamaño de la empresa.

Como eran muchas las competencias transversales que pudimos encontrar, tanto en el análisis realizado de la bibliografía como en las aportaciones de los responsables académicos de prácticas y de las empresas, decidimos centrarnos en una competencia para poner a prueba el sistema establecido. Para ello nos centramos en la competencia de adaptación y orientación al cambio. Esta competencia fue elegida por dos motivos básicamente. En primer lugar existía suficiente bibliografía sobre la misma que hacía evidente la importancia que tenía en el actual contexto social, académico y laboral. El mismo está sometido a cambios constantes, y la globalización existente hace necesaria la adaptación continua a distintos contextos culturales, tecnológicos y organizacionales (Savickas, 1997; Wright y Frigerio, 2015; Pulakos et al., 2000; Pulakos et al., 2006 entre otros). Aunque en el primer grupo focal no se habló directamente de la misma sí que se indicaba la importancia de ciertas competencias para realizar una mejor adaptación a diferentes entornos. Además las empresas, sin hacer referencia expresa a la adaptación, sí que nombraron algunas competencias que la revisión de la literatura relacionaba directamente con la adaptación al cambio, como podían ser la gestión del estrés, la resolución de problemas, el trabajar de forma autónoma, la capacidad de aprendizaje o la resiliencia (London, 1997; Parker et al., 2015; Bimrose y Hearne, 2012; Strauss, Griffin, Parker y Mason, 2015 entre otros), por lo que entendíamos que podía ser de interés esta competencia en el contexto empresarial.

En segundo lugar, pudimos comprobar que otras competencias transversales, como por ejemplo el trabajo en equipo, habían sufrido un mayor desarrollo desde el ámbito académico y profesional en cuanto a herramientas e instrumentos para su evaluación (Pérez Serrano, 2009; García Ruiz y García López, 2010; del Barrio y Reverte, 2010; Casanellas y Solé, 2012; Viles, Jaca, Campos, Serrano y Santos, 2012; Hernández, López y Pascual, 2014; Domínguez Fernández, 2015), por lo que consideramos que podía ser más útil trabajar competencias que tenían una mayor carencia. Las empresas participantes y los responsables de prácticas no hablaron directamente de la adaptación al cambio como competencia de interés, pero sí que hablaron de otras competencias con las que está estrechamente ligada como pueden ser la flexibilidad, la gestión de la incertidumbre o la resiliencia. El trabajo realizado con la rúbrica y el análisis de la misma sí que sirvieron para confirmar que la competencia de adaptación al cambio resulta de interés tanto para empresas como para docentes, como se puso de manifiesto durante el desarrollo del segundo grupo focal.

Es por ello que decidimos aplicar el sistema de evaluación a esta competencia y centrarnos en el desarrollo de un instrumento específico. En este caso nos

centramos en el diseño de una rúbrica de evaluación. No era la rúbrica el objetivo inicial de la tesis, pero sí que estimamos que podía ser un buen instrumento para poner a prueba ese posible diseño conjunto. La revisión realizada de la literatura indicaba que las rúbricas eran un buen instrumento para evaluar competencias debido a las potencialidades que ofrecían tanto para reconducción del proceso de enseñanza-aprendizaje como para poder comparar resultados, ya que podían ser utilizadas tanto en la evaluación por docentes y empresas, como en la autoevaluación por los estudiantes (García et al., 2010; Rodríguez et al., 2010; Rodríguez-Gallego, 2014; Torres y Perera, 2010).

El pilotaje realizado con el diseño de la rúbrica para poner a prueba si es posible que se trabaje conjuntamente ha puesto de manifiesto que la evaluación de los estudiantes, cuando hablamos de competencias, debe ir más allá de otorgarles una calificación. Quizás para los profesores esto no sea necesario, pero las empresas estiman que si la evaluación no ayuda a los estudiantes a identificar sus debilidades y a mejorar, la misma no tendría sentido. Se pone de manifiesto, por tanto, que debe tratarse de una evaluación formativa como indicaba Tejada Fernández (2006).

La dinámica seguida en este trabajo nos ha permitido comprobar que, en muchos casos, el contar con estudiantes en prácticas supone una sobrededicación para las empresas, y que el proceso de evaluación, si no está debidamente equilibrado, puede convertirse en un proceso inabordable. Contar con instrumentos como la rúbrica propuesta es considerado útil por los participantes en el trabajo, pero tener que evaluar todas y cada una de las competencias del estudiante con este tipo de instrumentos sería algo casi imposible de realizar por la empresa, de ahí que propongan que se utilicen rúbricas que sean más generales en las que se evalúen varias competencias a la vez, ya que el tiempo del que disponen es limitado. Sin duda esto haría que la evaluación no fuese tan rica y completa, pero si queremos que se realice de forma real y no solo cumplimentando un protocolo será necesario adaptarse a lo que piden las empresas.

Es evidente que no es un camino fácil establecer un proceso de colaboración entre universidad y empresa para evaluar competencias durante la realización de prácticas. Son muchas las dificultades a las que nos enfrentamos. Hay empresas que, por el tipo de trabajo que desarrollan, ven en las prácticas una oportunidad de mano de obra barata y se centran solo en tener alumnos de forma más o menos continuada, que les resuelvan los problemas coyunturales o estructurales de carga de trabajo. En este caso el aprendizaje global de los estudiantes perderá valor como tal, centrándose más las empresas en que sepan realizar las tareas que son relevantes para el trabajo que realizan en ese momento. En la otra cara negativa de la moneda también nos encontramos, en la universidad, con tutores académicos para los que las prácticas son un mero trámite para cubrir su carga docente y que no se preocupan de planificarlas. Ambas situaciones no dejan de ser ciertas, aunque no deseables, pero afortunadamente no son generales, existiendo un gran número de empresas preocupadas por la formación integral, holística, de los estudiantes y

de docentes que entienden las prácticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, como tal, deben estar sometidas a la misma planificación que el resto del proceso. Claro que no vendría mal que fuese reconocida su labor en las prácticas en la misma medida que en el resto de asignaturas. Lo que coincide con el análisis realizado por Zabalza (2011, 2013, 2016) sobre las implicaciones de las prácticas, los riesgos que se corren realizando un mal uso de las mismas o la ausencia de un seguimiento adecuado desde la Universidad.

Lógicamente la metodología de investigación utilizada y la selección de la muestra realizada ha podido influir en los resultados obtenidos, pero pensamos que no por ello son menos válidos, ya que responden a la realidad concreta de los participantes en el estudio.

Volviendo a nuestros objetivos y a los interrogantes de los que partía el diseño de nuestro trabajo procedemos a analizar las principales conclusiones a las que hemos llegado:

1.- Analizar la concepción de competencia profesional que tienen las empresas y los responsables académicos de prácticas, así como sobre los recursos de que disponen para el análisis y evaluación de las mismas.

- ¿Existe una idea común en el ámbito de la empresa y la universidad de lo que son las competencias profesionales?
- ¿Poseen las empresas herramientas y recursos que le sirvan para evaluar las competencias profesionales que poseen los recién egresados?

La concepción de competencia que tienen empresas y responsables académicos de prácticas es similar, especialmente en lo que concierne a los distintos elementos que las conforman y en la necesidad de ponerlos en acción conjuntamente para resolver determinados problemas o actuar en situaciones concretas. En este sentido las aportaciones realizadas por responsables académicos de prácticas y empresas no se alejan mucho de lo que los diferentes autores que se analizaron en la revisión bibliográfica proponían.

Como conclusión podríamos decir que quizás no sea posible realizar una definición única de lo que son las competencias, pero sí podemos identificar algunos aspectos compartidos tanto por la universidad como por las empresas que nos pueden ayudar a aproximarnos al concepto. En este sentido, parece claro que las competencias están vinculadas a la acción, al saber hacer, y que suponen la movilización de los conocimientos adquiridos, su aplicación, utilizando las herramientas adecuadas en el momento preciso. Es decir, una persona es competente cuando es capaz de desenvolverse de forma efectiva en diferentes contextos, poniendo en juego los conocimientos, habilidades y actitudes de los que dispone. Pero ser competente en la resolución de problemas de diversa índole implica poseer muchas competencias diferentes como pueden ser: tener iniciativa,

saber comunicarse correctamente (de forma oral y por escrito), dominar otros idiomas, ser capaz de trabajar en equipo, ser asertivo, empático, saber gestionar la incertidumbre, tener capacidad de aprendizaje, ser flexible, organizado, resiliente...

En relación a las herramientas y recursos de los que disponen las empresas para evaluar las competencias de los recién egresados y de los estudiantes en prácticas, observamos que las empresas, generalmente, no cuentan con herramientas y recursos propios para evaluar las competencias profesionales que desarrollan los estudiantes a lo largo de las mismas, sino que hacen uso de las que la universidad pone a su disposición, existiendo actualmente muchas limitaciones y dificultades. Las universidades deben ser las que lideren el diseño de instrumentos de evaluación como responsables de la formación de los estudiantes, pero es vital que la información que se recoge a través de esta evaluación sea debidamente tratada y procesada para que pueda ser de utilidad para el aprendizaje de los estudiantes.

2.- Desarrollar un proceso de definición de competencias.

Para llegar a la definición de competencia propuesto fue necesario desarrollar un proceso que lo posibilitara. Para ello se partió de la búsqueda de información, a través del análisis de la bibliografía, continuando una recogida directa de propuestas de responsables académicos de prácticas, a través del primer grupo focal, y de las respuestas al cuestionario realizadas por las empresas. Contrastadas todas las aportaciones se procedió a elaborar una propuesta de definición. El proceso seguido se utilizó igualmente, aunque con matices, a la hora de realizar la rúbrica, ya que previamente supuso elaborar la definición de la competencia adaptación y orientación al cambio.

3.- Diseñar un sistema de evaluación de competencias útil para la empresa.

- ¿Qué unidades de competencia son comunes a diferentes puestos para que haga útil y viable la existencia de un sistema de evaluación?
- ¿Es posible establecer un procedimiento de evaluación que implique conjuntamente a formadores y empresa?

El alto número de competencias identificadas como útiles por los participantes en el estudio dificulta la tarea de desarrollar instrumentos que valoren todas y cada una de las propuestas, a lo que se suma el hecho de que determinados aspectos relacionados con las características de las empresas como puede ser su tamaño, organización o los productos que desarrollen, pueden influir en qué competencias comunes seleccionar como útiles.

Al realizarse todo el trabajo en el contexto de las prácticas en empresa, por estudiantes universitarios, se concluyó que es necesario conocer qué formación es la que las empresas desean que tengan los egresados y qué puntos débiles y fuertes tienen nuestros estudiantes para su inserción en el mundo del trabajo, pero que el

diseño de instrumentos y herramientas para la evaluación de las competencias debe partir de la universidad para, posteriormente, ser validado por las empresas. Esto nos hace confirmar que sí es posible establecer un sistema de evaluación que implique conjuntamente a formadores y empresas siempre que el diseño del mismo parta del área académica teniendo en cuenta las aportaciones de la empresa y obteniendo su visto bueno una vez diseñado. Además, las prácticas tienen la potencialidad no solo de ser un entorno adecuado para evaluar las competencias adquiridas en el ámbito académico, sino que también pueden convertirse en una herramienta adecuada para la selección de personal.

El que sea posible no significa que realmente se esté realizando una evaluación conjunta. En el caso de las prácticas, las empresas resaltan la escasa relación, por no decir nula, que se establece entre los tutores profesionales y los académicos. Las empresas señalan la importancia que tiene la coordinación entre ambos para asegurar el aprendizaje de los estudiantes y poder realizar una evaluación adecuada, y ponen como ejemplo el tipo de seguimiento que realizan los profesores de formación profesional. Además es fundamental que la evaluación que realizan las empresas no se quede en otorgar una puntuación a los estudiantes, sino que se haga un análisis más profundo de la misma que les permita mejorar el desarrollo de sus competencias.

4.- Aplicar el sistema a la evaluación de la competencia adaptación y orientación al cambio.

- ¿Es de interés la competencia de adaptación y orientación al cambio en el contexto empresarial?

El que fuera posible diseñar la rúbrica con la colaboración tanto de docentes universitarios como de empresas, y el análisis del sistema seguido que se realizó en el segundo grupo focal, pone de manifiesto que es posible trabajar de forma conjunta y diseñar instrumentos que faciliten la evaluación de competencias profesionales en los estudiantes universitarios, que es necesaria esa colaboración universidad-empresa, que debe ser la universidad la que lidere ese proceso y que las prácticas en empresa son el contexto adecuado en el que realizar esa evaluación, siempre que se den las condiciones adecuadas de organización y seguimiento de las mismas y que haya una coordinación real entre los tutores académicos y los profesionales que favorezca que el alumno pueda mejorar su aprendizaje.

5.- En coordinación con las empresas, validar el sistema de evaluación.

La colaboración establecida con las empresas, así como el sistema de evaluación diseñado, debe responder a la realidad y asegurar que su uso es posible y útil sin sobrecargar de trabajo a la empresa que acoge a los estudiantes en prácticas. Para ello deben diseñarse instrumentos globales que sirvan para evaluar diferentes

competencias al mismo tiempo, ya que evaluar todas y cada una de las competencias con la profundidad y dedicación que supone la rúbrica diseñada no sería viable. Para las empresas es importante que la universidad se centre en lo que demanda el mundo laboral, que se abandonen las parcelas de interés particulares y se produzca un mayor acercamiento a la realidad empresarial, para lo que consideran fundamental el que existan más profesores vinculados laboralmente a empresas, esto contribuiría a un mejor conocimiento de la profesión y redundaría en una mejor formación de los estudiantes, lo que facilitaría su inserción laboral.

Si nos centramos en la finalidad que se planteaba para la presente tesis, que era diseñar y validar una herramienta útil para que las empresas pudiesen evaluar, durante la realización de las prácticas, las competencias profesionales adquiridas por los estudiantes universitarios, además de explorar un procedimiento para el trabajo colaborativo Universidad-Empresa, consideramos que el trabajo realizado ha cumplido con la misma.

Contar además con instrumentos como la rúbrica propuesta, tal como manifiestan las empresas que han participado en este trabajo, nos ayuda a confirmar que tener una herramienta base de la que partir permitirá a la empresa profundizar en la misma y desarrollar el sistema de evaluación de nuevas competencias siempre que cuente con el apoyo de la universidad. Además estos instrumentos pueden ser de utilidad para la empresa para poder tener una ficha de evaluación, de los estudiantes que han acogido en prácticas, que les puede ser de utilidad de cara a futuras contrataciones de personal. La rúbrica propuesta no solo puede ser utilizada para evaluar a los estudiantes, sino que también puede ser de utilidad a la empresa para valorar el desempeño de sus efectivos, lo que podría ayudarles a establecer un plan de formación acorde con las necesidades reales.

Creemos que no nos equivocábamos cuando indicábamos que este trabajo también ayudaría a la universidad a identificar y valorar aquellas competencias que son fundamentales para la empresa y que busca en los egresados a la hora de seleccionarlos para desarrollar su carrera profesional en la misma, favoreciendo la adecuación de la formación a lo que demandan las empresas a través de la planificación del proceso educativo. Las empresas han identificado aquellas competencias que consideran de mayor importancia en sus empleados, y los responsables académicos de prácticas han puesto de manifiesto la utilidad que para la docencia podía tener que las empresas les indicasen cuáles eran los puntos fuertes y débiles en la formación de los estudiantes. Conocerlos podría llevarles a una mejor planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que este trabajo es factible de ser utilizado de forma práctica por la universidad, ya que le ofrece muchas pistas de hacia dónde dirigir la planificación de las prácticas en empresas, de cómo delimitar las funciones del tutor académico y qué tipo de reconocimiento establecer para mejorar su implicación, así como sobre la relación universidad-empresa que es necesaria para que el trabajo colaborativo de tutores académicos y profesionales redunde en la mejor formación posible de los

estudiantes universitarios que favorezca su inserción en el mundo del trabajo, que sin ser el objetivo único de la formación universitaria, sí que es fundamental.

Limitaciones

Las principales limitaciones de este estudio han venido impuestas por las dificultades encontradas para contar con la participación tanto de empresas como de docentes. Ya para la realización del primer grupo focal nos encontramos con la imposibilidad de poder realizar de forma conjunta uno en el que participaran tanto responsables académicos de prácticas como empresas, por lo que tuvimos que decidir realizarlo solo con docentes y pasar a las empresas un cuestionario. En el segundo grupo focal fue posible renunciando a tener un número más alto de participantes en pro de contar con representantes de ambos campos.

Para la validación de la rúbrica fue necesario enviar más de dos mil correos electrónicos a tutores de prácticas, departamentos de recursos humanos de empresas, docentes universitarios y orientadores para conseguir ochenta y dos expertos dispuestos a valorar el instrumento diseñado.

Entendemos que la dimensión del estudio limita las conclusiones obtenidas, pero las coincidencias encontradas con el análisis realizado de la literatura, nos lleva a pensar que, a pesar de ello, no dejan de ser válidos los resultados obtenidos.

Es muy importante tener en cuenta el contexto en el que nos hemos movido, en el que las prácticas en empresas son consideradas como un plus de trabajo por los docentes, dado el escaso reconocimiento académico que tiene la tutorización, al igual que por los tutores profesionales, ya que tienen que dedicar parte de su tiempo de trabajo a la formación de los estudiantes sin obtener nada a cambio, más allá del propio agradecimiento personal que puedan realizarle los estudiantes acogidos o del reconocimiento social de su tarea como parte de la responsabilidad social corporativa de la empresa.

Consideramos que al trabajo le ha faltado un último paso, que si bien no estaba previsto en los objetivos, podría haber aportado información de interés. Se trata de la aplicación de la rúbrica diseñada y el análisis de los resultados obtenidos. Esto podría haber sido de utilidad para analizar la fiabilidad de la misma, y pasarla tanto a tutores de práctica como a estudiantes hubiese aportado datos sobre si existían diferencias entre las percepciones que tienen tanto empresas como estudiantes del nivel de competencia adquirido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se encontrarían inmersas las prácticas en empresas. Por considerarlo de interés, aunque ya fuera de esta tesis, hemos iniciado este proceso obteniendo, hasta el momento, una respuesta bastante positiva de estudiantes y tutores de prácticas.

Líneas futuras de investigación

Consideramos que, a la luz de los resultados, podía ser de interés realizar un estudio para detectar cuáles son los puntos débiles y fuertes en la formación de los estudiantes universitarios de cara a su inserción profesional. Sería de utilidad sondear a las empresas, que acogen estudiantes en prácticas, sobre dichas fortalezas y debilidades. Para que esto fuese de utilidad sería necesario conocerlas para las diferentes titulaciones que acogen. También podría sondearse a los estudiantes sobre las dificultades que han encontrado para realizar las prácticas y sobre los campos en los que se encontraban mejor formados.

Los resultados obtenidos podrían utilizarse para diseñar un sistema global de evaluación que posibilitara valorar el nivel de competencia adquirido por los estudiantes universitarios en aquellas competencias que resultasen más relevantes en el estudio anterior. Sería factible realizar un banco de ítems para evaluar, a través de rúbricas, las competencias profesionales. Los centros y empresas podrían negociar los aspectos concretos a evaluar en cada competencia y se seleccionarían los ítems adecuados para llevar a cabo dicha evaluación.

Otra línea de investigación podría analizar si el estudiante es capaz de generalizar el uso de las competencias adquiridas a diferentes contextos. Para ello sería necesario que los profesores evaluaran una serie de competencias genéricas en su asignatura durante un curso para un grupo de alumnos, y que al año siguiente esas mismas competencias fuesen evaluadas por los tutores profesionales durante la realización de las prácticas en empresas. La comparación de resultados serviría para establecer si las competencias transversales adquiridas en el contexto académico son útiles en el contexto laboral y si adquirirlas en el primero implica saber utilizarlas en el segundo.

También sería de interés identificar los aspectos que caracterizan la planificación de las prácticas en la formación profesional y la implicación de los tutores académicos en las mismas y hacer una comparación con los estudios universitarios para identificar elementos que pudiesen mejorar las prácticas académicas externas y su seguimiento en la universidad. Este trabajo podría complementarse con el análisis de las diferencias existentes dentro de la propia universidad en función de la titulación de que se trate.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, P. M., Paricio, A., Gómez, E., Muñoz, E. y Serrano, I. (2008). La adquisición y desarrollo de competencias profesionales. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Recuperado en <http://docplayer.es/31395638-La-adquisicion-y-desarrollo-de.html>
- Agut Nieto, S. y Grau Gumbau, R. M. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 13-24. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209924.pdf>
- Alaminos Chica, A. y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: ICE-Universidad de Alicante. Editorial Marfil, S. A. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20331/1/Elaboraci%C3%B3n,%20an%C3%A1lisis%20e%20interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Alberici, A. y Serreri P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.
- Alcaraz Espín, J. J., Bel Sala, M., Briones Peñalver, A. J., Egea López, E., García Cascales, M. S., García Martín, A. ...Segado Segado, I. (2014). Docencia orientada a la profesión: Análisis de los informes de empleabilidad de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). *II Congreso Internacional de Innovación Docente*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10317/3968>
- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En Alsina, J. (coord.). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (pp.18-25). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Álvarez Pérez, P. R., González Alonso, M. C. y López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. Recuperado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002
- Álvarez Rojo, V. y Romero Rodríguez, S. (2007). La formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/295/251>
- Anderson, N.; Lievens, F.; Van Dam, K. & Ryan, A. M. (2004). Future Perspectives on Employee Selection: Key Directions for Future Research and Practice. *Applied Psychology: an International Review*, 53(4), 478-501. Recuperado en: <http://users.ugent.be/~flievens/future.pdf>
- Aneas Álvarez, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Conferencia para el *Seminari Permanent d'Orientació Professional*.

- Universidad de Barcelona. Recuperado en <http://www.edu.xunta.gal/centros/cfrcoruna/system/files/Asumpta+Aneas.pdf>
- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.461>
- Arias Montoya, L., Portilla, L. M. y Florez de Trujillo, M. E. (2007). Competencias y Empleabilidad. *Scientia et Technica*, 13(37), 379-382. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/4125/2181>
- Armengol Asparó, C., Castro Ceacero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, pp. 71-98. Recuperado en http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_04.pdf
- Arnau, L. (2011). Cuestionario para evaluar la adaptabilidad de los adultos desempleados hacia los cambios profesionales: aplicación preliminar y características psicométricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 99-112. Consultado el 5 de febrero de 2016 en <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-arnau.html>
- Arnau, L. (2013). Desempleo y orientación para la carrera: aplicación y evaluación de un programa de adaptación a los cambios profesionales en la adultez. *Educación XXI*, 16(1), 191-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.16.1.723>
- Arnau Sabatés, L. y Montané Capdevila, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría al cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22, 8(3), 1283-1302. Recuperado en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?465>
- Audibert, A. & Pereira, M. A. (2015). Escala de Adaptabilidade de Carreira: Evidências de Validade em Universitários Brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 16(1), 83-93. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203041069009>
- Avilés Calvete, F. (2009). *Análisis comparativo de las nuevas enseñanzas de máster españolas en el ámbito de las TIC desde la perspectiva de las competencias y los perfiles profesionales: propuesta de diseño*. Trabajo Fin de Carrera. Universidad de Sevilla
- Barceló Cerdá, M. L., López Gómez, E y Camilli Trujillo, C. (2013). Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O (Coords.). *Las Competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-32). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado en <http://publicaciones.dipucr.es/tripascalcompetenciasdocente.pdf>

- Bartolomé Pina, A. R., Cantón Mayo, I. y Moral Ferrer, J. M. (2016). Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías. *Revista Practicum*, 1(1), 40-53. Recuperado de <http://revistapracicum.com/index.php/iop/article/download/8/43>
- Basoredo, C. (2011). Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología*, 27(2), 457-472. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/123091/115721>
- Bellier, S. (1999). "Competence comportementale": Appellation non contrôlée. Cité des Sciences et de l'Industrie. *Apprendre autrement aujourd'hui? 10^e Entretiens de la Villette*. Recuperado en: <http://desette.free.fr/pmevtxt/doc/9belliet.doc>
- Bimrose, J. & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-334. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.08.002>
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S-A., Hughes, D., Gibson, A. & Morris, A. (2011). The role of career adaptability in skills supply. *Evidence Report*, 35. Wath-upon-Deerne: UKCES (UK Commission for Employment and Skills). Recuperado en <http://wrap.warwick.ac.uk/42878/>
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. París: Ernest Flammarion, Editeur. Recuperado de <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k679262/f2.image>
- Bisquerra Alcina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra Alcina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado en <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blas Aritio, F. A. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/298/173>
- Boix, R. y Burset, S. (2011). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza superior. En Alsina, J. (coord.). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (pp. 12-17). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Boudjaoui, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 15(2), 239-258. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.679>
- Boza, A. (2001) Los equipos de orientación de sector: Funciones y modelos de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(21), 51-71.

- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S-A. & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 754-761. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003>
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S-A.; Kirpal, S.; Grønning, T. & Marianne Dæhlen, M. (2010). *Changing patterns of working, learning and career development across Europe*. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency Recuperado en https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2010/eacea_final_report_30_03_10.pdf
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Buss Thofehn, M., López Montesinos, M. J., Rutz Porto, A., Coelho Amestoy, S., de Oliveira Arrieira, I. C. y Mikla, M. (2013). Grupo focal: Una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), DOI: <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100016>
- Cabrera de León, J. F. y Rodríguez Pérez, A. J. (sf). *El diseño de la Programación Didáctica en las Enseñanzas de Formación Profesional*. Unidad 1: Orientaciones para la elaboración de la Programación Didáctica. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/metodologias/pdfs/El_Disenyo_Programaci%C3%B3n_Didactica_en_fp.pdf
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano García, M. E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en la educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Capuano, A. M. (2004). Evaluación de desempeño. Desempeño por competencias. *INVENIO*, noviembre, 130-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3350817.pdf>
- Casanellas Chuecos, M. y Solé Catalá, M. (2012). La competencia transversal de trabajo en equipo. Instrumentos para su implementación y evaluación. En Cerrillo i Martínez, A. y Delgado García, A.M. (Coords.). *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC*. Actas de la III Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación, 8 de junio de 2012 (pp. 169-180). Barcelona: Huygens.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Research Paper, 42. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado en www.cedefop.europa.eu/EN/publications/24006.aspx

- Charbonnier-Voirin, A. & Roussel, P. (2012). Adaptive Performance: A New Scale to Measure Individual Performance in Organizations. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 29, 280-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/CJAS.232>
- Coiduras Rodríguez, J., París Mañas, G., Torrelles Nadal, C. y Carrera Farran, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(3 Especial), 29-48. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art03.pdf>
- Coiduras Rodríguez, J., Isus Barado, S. y Del Arco Bravo, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educación*, 51(2), 277-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.670>
- Colegio Vasco de Economistas y Comunidad de Empleo-ekonomista 2.0 (dir.)(2009). *Estudio para la detección de las competencias profesionales en economistas desde la perspectiva de quienes ofrecen empleo*. Madrid: Consejo General de Colegios de Economistas de España.
- Coll, C. (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39221483_Una_encrucijada_para_la_educacion_escolar
- Comisión Europea (2012). *Marco de calidad para los periodos de prácticas*. Documento de trabajo para los Servicios de la Comisión. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0099&from=ES>
- Comité de las Regiones (2013). Dictamen 2013/C 62/14 del Comité de las Regiones sobre el papel de los entes locales y regionales en el fomento del crecimiento y de la creación de empleo. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 62, de 2 de marzo de 2013, pp. 70-76. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2013:062:FULL&from=ES>
- Consejo de la Unión Europea (2014). Recomendación 2014/C 88/01 del Consejo, 10 de marzo de 2014, sobre un marco de calidad de los periodos de prácticas. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 27 de marzo de 2014, pp. 1-4. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0327\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0327(01))
- Córdoba, A., Moreno, J., Stegaru, M. y Staff, C. (2015). Construcción de un Instrumento para evaluar competencias profesionales durante la formación preclínica en Medicina. *Investigación en Educación Médica*, 4(15), 145-154. Recuperado en: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/A4Num15/06_AO_Construccion.pdf
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas

en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf

- Cullen, K.L.; Edwards, B.D.; Casper, W.C. & Gue, K.R. (2014). Employees' Adaptability and Perceptions of Change-Related Uncertainty: Implications for Perceived Organizational Support, Job Satisfaction and Performance. *Journal of Business and Psychology*, 29 (2), 269-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-013-9312-y>
- De Ansorena Cao, A. (2007). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Método e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2015). Decisiones y Elecciones: El diseño de la investigación cualitativa. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, 43, 9-11. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/52587>
- De la Iglesia Villasol, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36567>
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/278/442>
- Del Barrio Linares, M. y Reverte Sánchez, M. (2010). Evaluación del trabajo en equipo en seis unidades de cuidados intensivos de dos hospitales universitarios. *Enfermería Intensiva*, 21 (4), 150-160. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-intensiva-142-articulo-evaluacion-del-trabajo-equipo-seis-S1130239910000386>
- Del Pozo Flórez, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid, ES: Narcea Ediciones. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.fama.us.es>
- Domínguez Fernández, R. (2015). La competencia de trabajo en equipo: propuesta para una evaluación formativa y compartida de las aportaciones individuales. En González Fernández, N., Salcines Tallacedo, I. Y García Ruiz, M. E. (coords.). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 443-467). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Gonzalez_Calvo/publication/281746790_La_evaluacion_formativa_y_compartida_en_la_asignatura_de_Organizacion_y_Planificacion_Escolar_desde_una_clave_de_dialogo/links/55f6f7c908aeafc8abf5650e.pdf
- Duarte, M. E.; Soares, M. C.; Fraga, S.; Rafael, M.; Lima, M. R.; Paredes, I; Agostinho, R. & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Portugal Form: Psychometric

- properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Echeverría Samans, B. (2004). Formación e inserción profesional. En Beundía Eisman, L., González González, D. y Pozo Llorente, T. (Coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 241-301). Madrid: Editorial La Muralla
- Echeverría Samans, B. (2010a). Competencias y cualificaciones. En Echeverría Samans, B. (coord.), Isus Barado, S., Martínez Clares, M.P. y Sarasola Ituarte, L., *Orientación Profesional* (pp. 69-123). Barcelona: UOC.
- Echeverría Samans, B. (2010b). Orientación en la evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias. En Echeverría Samans, B. (coord.), Isus Barado, S., Martínez Clares, M.P. y Sarasola Ituarte, L., *Orientación Profesional* (pp. 69-123). Barcelona: UOC.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de <http://files.palénque-de-goya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos : Una aproximación a su utilización. *Avances en Psicología*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escrich Gallardo, T., Lozano Aguilar, F. y García Aracil, A. (2015). Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes? XXIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación (AEDE). Recuperado de http://www.ingenio.upv.es/es/system/files/aportaciones_congreso/competencias_vs._capacidades._final.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 6(2) 1-20. Antiguo monográfico 2 de la antigua RED-U. Recuperado en <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6267>
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16 - Tercera época, 65-82. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941112>
- Espelt, C. y Mañá, T. (2011). El valor añadido de las prácticas externas para los estudiantes y las instituciones: La experiencia de la Facultad de Bibliotecomanía y Documentación de Barcelona. *World Library and Information Congress: 77th IFLA General conference and Asassembly*. Puerto Rico, 13-18 de agosto. Recuperado de <http://www.ifla.org/past-wlic/2011/120-espelt-es.pdf>
- Estatuto de la Universidad de Sevilla. Decreto 16/2008, de 29 de enero, por el que se aprueba la modificación del Estatuto de la Universidad de Sevilla, aprobado por

Decreto 324/2003, de 25 de noviembre. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 22, de 31 de enero de 2008, pp. 39 a 45. (Corrección de errores en el BOJA de 30 de julio de 2008). Recuperado en <http://www.us.es/downloads/acerca/normativa/estatuto.pdf>

Fernández, A., Galarreta, J. y Martínez, N. (Coord.) (2007). *Manual de Acompañamiento a las Empresas de Inserción: Proceso y Herramientas*. Bilbao: REAS Euskadi, Proyecto Equal LAMEGI

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216/6266>

Fernández-Salineró Miguel, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia Europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Encuentros en Teoría e Historia de la Educación. *Journal of the Theory and History of Education International Research Group*, 7, 131-153. Recuperado de <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/603/3500>

Gairín Sallán, J., García-San Pedro, M. J. y Silva García, P. (2009). *Prácticas en evaluación por competencias en la Universidad*. En Taula A: Planificació de la docència centrada en l'estudiant. Repositorio Digital de la Universidad de Girona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/1800>

García-Bellido, R., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2012). Una aproximación conceptual para el diseño de instrumentos de evaluación de la competencia aprender a aprender en los profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 203-215. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art14.pdf

García Calvente, M. M. y Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181-186. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78485-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78485-X)

García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido en 20 años de prácticas en empresas. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11841/11421>

García García, M.J., Fernández Sanz, L., Terrón López, M.J., Blanco Arcilla, J. (2008). Métodos de Evaluación para las competencias generales más demandadas en el mercado laboral. En *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2008)*. (pp.265-272). Recuperado de http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2008/p265_MJGarcia.pdf

García García, M. J., Terrón López, M. J. y Blanco Archilla, Y. (2010). Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*. 3(2), 17-36. Recuperado en

<http://aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>

- García Gordillo, M. y Checa, A. (2016). Prácticas curriculares. En Gómez Mompart, J. L. y Herrero Subías, M. (coords.). *Jornadas en Formación y Empleo en Comunicación* (pp. 109-122). Madrid: ATIC. Recuperado de <http://titulaciones-atic.com/wp-content/uploads/2016/05/Jornadas-Formacio%CC%81n-y-Empleo-ATIC.pdf>
- García-Jiménez, Eduardo (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García Manjón, J. V. y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/2444.htm>
- García Perea, P. y García Coria, R. (2014). Formación Profesional Dual e Inserción Laboral en el Área Euro. *Banco de España Boletín Económico*, febrero, 2014. 63-74. Recuperado de <http://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/14/Feb/Fich/be1402.pdf>
- García Ruiz, C. y García López, M. C. (2010). Evaluación de competencias: trabajo en equipo. En Margalef García de Sotelsek, L. y Canabal García, C. (dirs.) y Sierra Blas, V. (Ed.). *Innovar en la enseñanza universitaria* (pp. 213-222). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/ALTERN2009.16.1>
- García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la Universidad*. (Tesis Doctoral) Recuperada de https://investigacion.udgvirtual.udg.mx/refbase/files/garciasanpedro/2010/56_GarciaSanPedro2010.pdf
- García Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/espanol/Art_25_639.pdf
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.298>
- Ginevra, M. C.; Pallini, S.; Vecchio G. M.; Nota, L. & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96(3), 102-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Gómez del Pulgar García-Madrid, M. (2013). *Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Un instrumento para el Grado en Enfermería* (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/21343/1/T33395.pdf>

- Gómez Gras, J.M. (2006). El trabajo de los universitarios. En Van-der Hofstadt Román, C. J. y Gómez Gras, J. M. (dir). *Competencias y Habilidades Profesionales para Universitarios* (pp.7-37). Madrid: Díaz de Santos.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González López, I. y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
- González Martín, R. (2013) *Evaluación de las competencias de los profesionales de la arquitectura técnica mayores de 45 años en la ciudad de Écija, para la elaboración de un proyecto de formación para el empleo, que le permita la futura ocupación profesional en el diseño de interiores*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Sevilla
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde la perspectiva educativa. *XXI Revista de Educación*, 8, 175-187.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, J. E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Gross Martínez, M. y Stiller González, L. (2015). Contribución de la técnica de grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16, DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17587>
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999120335A/17287>
- Hernández Martínez, H., López Martínez, F. y Pascual Benito, M. I. (2014). Evaluación de la competencia trabajo en equipo. En del Valle Mejías, M. E. (Coord.). *Experiencias en docencia superior* (pp. 293-308). Madrid: ACCI. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272503437_Experiencias_en_docencia_superior
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación cualitativa*. México: MacGraw Hill Interamericana.
- Herrera Fuentes, J. L. (2006) La formación de los profesionales universitarios en las empresas en el contexto cubano. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de*

- Investigación Educativa*, 1(4), 1-18. Recuperado en <http://revista.iered.org/actual/pdf/jlherrera.pdf>
- Hué García, C. (2008). Cómo introducir las competencias profesionales trans-versales en los currículos de grado. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza*. Recuperado de <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/64.pdf>
- Huerta, J. M. (1997). *Los grupos focales*. Recuperado de http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLObj-94/Grupo_Focal.pdf
- Izcara Palacios, S. P. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: guía para elaborar tesis*. México, D.F., MX: Plaza y Valdés, S.A. de C. V. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.fama.us.es>
- Jaramillo Escobar, B. H. (2013). *Evaluación del sistema de pasantías preprofesionales de los estudiantes de cuarto año de economía para optimizar sus competencias laborales y propuesta de reingeniería*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/3113/1/Tesis%20Jaramillo%20Escobar%20Bladimir%20Heriberto.pdf>
- Kellermann, P. (2003). Las competencias y los requisitos de los empleos de los titulados: la empleabilidad como ideología de la Educación Superior en Europa. En Aguilera Jiménez, J. D., Sánchez Campillo, Montero Granados, R. (Coords.). *Educación superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS* (pp. 91-112). Granada: Universidad de Granada.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*, 188, 2011-3, 97-111. Recuperado de http://www.uodc.fr/fileadmin/user_upload/Documentations/EP188_G_LeBoterf.pdf
- Le Boterf, G. (2015. 1ª ed. 2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles.
- Lentzen, S. (2015). Estudios duales del Grado de Educación Social: ¿Un modelo apropiado para la adquisición de la competencia de acción profesional? *Educación*, 51(2) 373-393. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n2-lentzen/700-pdf-es>
- Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración y lo académico y lo laboral. *Revista Practicum*, 1(1), 24-39. Recuperado de <http://revistapracicum.com/index.php/iop/article/view/2/41>

- Leví-Orta, G. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36223.pdf?documentId=0901e72b816fbac5>
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2009. 1ª ed. 2000). *La Gestion des compétences: Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Paris: Éditions d'Organisation. Groupe Eyrolles
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley 27/2014, de 27 de noviembre, del Impuesto sobre Sociedades. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 288, de 28 de noviembre de 2014, pp. 96939-97097. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-12328>
- London, M. (1997). Overcoming Career Barriers: A Model of Cognitive and Emotional Processes for Realistic Appraisal and Constructive Coping. *Journal of Career Development*, 24(1), 25-39
- Marhuenda Fluixá, F., Bernad i Garcia, J. C. y Navas Saurin, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_06.pdf
- Marsden, D. (1994). Cambio industrial, "competencias" y mercados de trabajo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 15-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131115>
- Martín Pérez, A. y Miranda Santana, C. (2009). El perfil de evaluador en la certificación de la competencia profesional: una nueva función educativa. *REIFOP*, 12(1), 173-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956793.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Martínez, N., Gallastegi, A. y Yániz, C. (2012). *Evaluación y medición de competencias profesionales básicas en las empresas de inserción*. Bilbao: Gizatea Asociación de Empresas de Inserción del País Vasco.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2016, en prensa). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario.

- Educación* XXI. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/15662/14456> (última revisión realizada el 21/02/2017)
- Martínez Gómez, F. (2009). La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La Cuestión Universitaria*, 5, 180-190. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3347/3411>
- Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J. G., Rubio Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 373-386. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724395018.pdf>
- Massó, M. y Lozares, C. (2010). El estudio de las competencias en el trabajo: una propuesta teórica y metodológica. *X Congreso Español de Sociología*. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/589.pdf>
- Massó, M. y Lozares, C. (2012). Un análisis de la gestión de las competencias en el trabajo: el caso de los mandos intermedios de una factoría de carrocería y montaje de automóviles. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 30(1), 211-233. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/17311>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. Recuperado en <http://servicelearning.msu.edu/upload/2.8.pdf>
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonzi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. Recuperado de www.oei.es/historico/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf
- McMahon, M., Watson, M. & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762-768. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016>
- Melgarejo Cordero, J. J., Pantoja Vallejo, A. y Latorre Román, P. A. (2014). Análisis de la calidad del practicum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16(1), 53-70. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/download/1290/1167>
- Mercader Uguina, J. R. (2014). Razones, referentes y marco institucional de la formación dual en España. *Revista Derecho Social y Empresa*, 1, 71-101. Recuperado de http://www.centrosagardoy.com/files/documentos/pdf/RDSyE_num_1_2014.pdf

- Mertens, L (1998). *La gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/iberfop01.htm>
- Miller, G. E. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-S67. Recuperado de <http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 298 (enero), 50-55.
- Monereo, C y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Moreno Olivos, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de Educación Superior*, XXXIX-2(154), 77-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60418903004.pdf>
- Montoro Sánchez, M. A., Mora Valentín, E. M. y Ortiz de Urbina Criado, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 241-263. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/39112/37725>
- Moskal, B. M. y Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation. A peer-reviewed electronic journal*, 7(10), 1-6. Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316165.pdf>
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Munarriz Irañeta, B. (1992). Introducción a la investigación cualitativa en enseñanza. En Albalde Paz, E. y Muñoz-Cantero, M. (coords.). *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991)* (pp. 101-116). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions. <http://hdl.handle.net/2183/8533>
- Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado en http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337_11.pdf
- Nota, L.; Ginevra, M. C. & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1557-1569. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.004>

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. (Proyecto DeSeCo)* Recuperado de <http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/la-definicion-de-competencias-claves.pdf>
- O'Leary, F. (2015). Simulation as a high stakes assessment tool in emergency medicine. *Emergency Medicine Australasia*, 27, 173-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1742-6723.12370>
- Ortiz García, M., Vicedo Tomey, A., González Jaramillo, S. y Recino Pineda, U. (2015). Las múltiples definiciones del término "competencia" y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3), 20-31. Recuperado de http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/617/pdf_85
- Ortoll Espinet, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *El profesional de la Información*, 13(5), 338-345. Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2004/septiembre/2.pdf>
- Ovejero Bernal, A., Valero Matas, J. A., Orejas Casas, J. A., Lamoca Pérez, M., Pérez Escolar, M. y Redondo Cristóbal, M. (2005) Las prácticas en la empresa: el reto universitario del siglo XXI. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 5, 161-178 Recuperado de <http://www.ruct.uva.es/pdf/RUCT5.pdf>
- Pacheco Fonseca, E., Vilanova Díaz, U., Arias Fonseca, D. O., Garrote Jerez, J. y Leiva Pino, O. L. (2006). El proceso de desarrollo de la actividad: una mirada desde la formación de competencias profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(6), 1-6. Recuperado de <http://rieoei.org/1422.htm>
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A. y del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13. Recuperado de <http://rieoei.org/3250.htm>
- Parker, S. L.; Jimmieson, N. L.; Walsh, A.J. & Loakes, J. L. (2015). Trait Resilience Fosters Adaptive Coping When Control Opportunities are High: Implications for the motivating Potential of Active Work. *Journal of Business and Psychology*, 30(3), 583-604. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-014-9383-4>
- Parlamento Europeo (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 30 de diciembre de 2006, L 394 pp. 10-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Pérez Curiel, M. J. (2010). *Modelo de evaluación de las competencias del profesional facultativo médico* (tesis doctoral). Recuperada de: <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/83315>

- Pérez Serrano, M. J. (2009). Evaluación del trabajo en quipo: un reto de precisión vinculado a la calidad. El caso de empresa de comunicación. En Rodríguez Escanciano, I. (coord.). *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje* (pp. 401-412). Scholaris, 3. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Pinilla-Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de Salud Pública*, 14(5), 852-864. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/25255/41958>
- Ployhart, R. E. & Bliese, P. D. (2006). Individual Adptability (I-ADAPT) Theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. En Shawn Burke, C.; Pierce, L. G. y Salas, E. (ed) *Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance within Complex Environments* (pp. 3-39) Book Series: Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research Volume 6 UK: Emerald Group Publishing. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3601\(05\)06009-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3601(05)06009-1)
- Poblete Ruiz, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En Bolea Catalán, M. P., Moreno Moreno, M. y González López, M. J. (dirs.), *Investigación en Educación Matemática: Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación*. (pp. 83-106). Zaragoza: Instituto de Estudios Aragoneses. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2264720.pdf>
- Poblete, M. y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39(3), 15-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3691465.pdf>
- Polo Hervás, G. (2013). Las prácticas en empresas en la situación actual. En López Hidalgo, A. (dir) y Ufarte Ruiz, M. J. y López Redondo, I. (Coords.). *Del deterioro del periodismo tradicional al horizonte de las nuevas tecnologías* (pp. 223-23). Cuadernos de Periodismo y Comunicación N° 1. Grupo de Investigación Influencias de los Géneros Periodísticos y de las Tecnologías en la Comunicación Social. Universidad de Sevilla. Córdoba: GAVE comunicación gráfica. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31476/Pages%20from%20Libro.pdf?sequence=1>
- Porfeli, E. J & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748-753. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. (red.) (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Cadre de Référence. Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités. Québec. Recuperado de https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf

- Pouyad, J.; Vignoli, E.; Dosnon, O. & Lallemand, N. (2012). Career Adapt-abilities scale-France form: Psychometric properties and relationships to anxiety and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 692-697. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>
- Pozo, J. A. del (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Prieto, J.M (2003). Prólogo. En Lévy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (pp. 7-24). Barcelona: Gestión 2000.
- Pulakos, E. D.; Arad, S; Donovan, M. & Plamondon, K. E. (2000). Adptability in the workplace: Development of a Taxonomy of Adaptive Performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>
- Pulakos, E. D.; Dorsey, D. W. & White, S. S. (2006). Adptability in the workplace: selecting an adaptive workforce. En Shawn Burke, C.; Pierce, L. G. y Salas, E. (ed) *Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance within Complex Environments* (pp. 3-39) Book Series: Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research Volume 6 UK: Emerald Group Publishing. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3601\(05\)06009-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3601(05)06009-1)
- Pulakos, E. D.; Schmitt, N.; Dorsey, D. W.; Arad, S; Hedge, J. W. & Borman, W. C. (2002). Predicting Adaptive Performance: Further Tests of a Model of Adaptability. *Human Performance*, 15(4), 299-323. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/S15327043HUP1504_01
- Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138>
- Ramos Hernando, C., Beresaluce Díez, R. y Peiró i Gregori, S. (2016). La evaluación de competencias en la Universidad. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. ICE Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-3/807132.pdf>
- Raposo Rivas, M. y Zabalza Beraza, M. A. (2011). Presentación. La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_01.pdf
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 175 de 23 de julio de 1981, pp. 16734-16735. Recuperado en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1981-16532
- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 298 de 14 de

diciembre de 1987, pp. 36639-36643. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1987-27707

Real Decreto 1845/1994, de 9 de septiembre, por el que se actualiza el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre programas de cooperación educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 249 de 18 de octubre de 1994, pp. 32467-32468. Recuperado en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1994-22805

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, núm.223 de 17 de septiembre de 2003, pp. 34293-34296. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2003-17588

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-18770

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 310, de 31 de diciembre de 2100, pp. 109353-109380. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-20147

Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas, en el marco de las actuaciones de los servicios públicos de empleo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 18 de noviembre de 2011, pp. 119523-119526. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-18062

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 184, de 30 de julio de 2014, pp. 60502-605011. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-8138

Real Decreto 817/2014, de 26 de septiembre, por el que se establecen los aspectos puntuales de las cualificaciones profesionales para cuya modificación, procedimiento de aprobación y efectos es de aplicación el artículo 7.3 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 257, de 23 de octubre de 2014, pp. 85898-85900. Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-10742

Reisel, W. D.; Chia, S. L. & Maloles, C. M. (2005). Job Insecurity Spillover to Key Account Management: Negative Effects on Performance, Effectiveness, Adaptiveness and Spirit de Corps. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 483-503. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-005-4521-7>

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF Éditeur.

- Rigby, M. y Sanchis, E. (2006). El concepto de cualificación y su construcción social. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(37), 24-35. Recuperado en www.oei.es/etp/concepto_cualificacion_construccion_social.pdf
- Rodicio García, M. L. e Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35405.pdf?documentId=0901e72b811e1d2d>
- Rodríguez Carrera, O. (2015). *Competencias profesionales adquiridas por los alumnos del Grado en Finanzas y Contabilidad*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Sevilla
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/1481>
- Rodríguez Gallego, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela Abierta*, 17, 117-134. Recuperado de http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/9-rodriguez17.pdf
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v7n2/v7n2a05.pdf>
- Rodríguez Santero, J. Gil Flores, J. y Torres Gordillo, J. J. (2010). El sistema de rúbricas: un ejemplo práctico. Comunicación en congreso. *Seminario Internacional las Rúbricas de Evaluación en el Desempeño de Competencias: Ámbitos de Investigación y Docencia*. San Sebastián. 2010. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282075734_EL_SISTEMA_DE_RUBRICAS_UN_EJEMPLO_PRACTICO_RUBRIC_SYSTEM_A_PRACTICAL_EXAMPLE
- Romero Rodríguez, S., Álvarez González, M., Álvarez Pérez, P., Esquirol, A., Figuera Gazo, P., Gisbert Cervera, M. ... Valverde Macías, A. (2009). La acción tutorial en la Universidad: un eje en el desarrollo de competencias profesionales en el EEES. En Boza, A., Méndez, J. M., Monescillo, M., Toscano, M. O., Aguaded, M. C., Ávila, J. A. ... Salas, M. (Coords.). *Educación, Investigación y Desarrollo Social. Actas del XIV Congreso de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 63-102). Recuperado de https://www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf
- Rossier, J.; Zecca, G.; Stauffer, S. D.; Maggiori, C. & Dauwalder, J-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734-743. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Saldanha da Silveira Donaduzzi, D., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en

investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Salgado, J. F. (2010). *Selección de recursos humanos por competencias en las administraciones públicas: evidencias basadas en la investigación*. Monografías del CEMICAL. Recuperado de http://cemical.diba.cat/es/publicaciones/ficheros/SALGADO_J_SeleccionAAPP.pdf

Salinas Fernández, D. (2014). Introducción a la investigación cualitativa en enseñanza. En: Ibarra, N. (Coord.). *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau* (pp. 49-66). Valencia: Neopatria. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42688/dino%20salinas%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, ES: McGraw-Hill España. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.fama.us.es>

Sánchez Medina, L. A. y Arias Arias, N. C. (2009). Tendencias en la concepción de competencia para la Educación Superior: una respuesta al interrogante ¿qué tipo de ser humano se pretende formar? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 62-71. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80127/RevArt4Vol3No2.pdf>

Sánchez-Elvira, A., López-González, M. A. y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6217/6267>

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>

Savickas; M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. Recuperado en : [http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Savickas\(1997\).pdf](http://www.choixdecariere.com/pdf/6573/Savickas(1997).pdf)

Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In Brown, S. D. & Lent, R.W. (eds) *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 147-183). Somerset, US: John Wiley & Sons, Incorporated

Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual*. Recuperado en: <http://vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

- Savickas; M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schmal Simón., R. y Ruiz-Tagle Avendaño, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 16(1), 147-158. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf>
- Schmal Simón., R. y Ruiz-Tagle Avendaño, A. (2009). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. REDEC. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 2(4), 84-104. Recuperado de <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/31/35>
- Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis de la investigación cualitativa. *HOLOGRAMÁTICA*, 7(3), 123-146. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Serreri, P. (2006). *El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica*. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Dep. MIDE, Fac. Pedagogía. Univ. de Barcelona. Recuperado en <http://www.geocities.ws/seperop/docs/Serrericorregido2.pdf>
- Solanes Puchol, A., Núñez Núñez, R. y Rodríguez Marín, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 513-522. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/429/349>
- Strauss, K.; Griffin, M. A.; Parker, S. K & Mason, C. M. (2015). Building and Sustaining Proactive Behaviors: The Role of Adaptivity and Job Satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 30(1), 63-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-013-9334-5>
- Strauss, K.; Niven, K.; McClelland, C. R. & Cheung, B. K. T. (2015). Hope and Optimism in the Face of Change: Contributions to Task Adaptivity. *Journal of Business and Psychology*, 30(4), 733-745. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-014-9393-2>
- Sultana, R. G. (2016). La movilización de los servicios de orientación profesional en torno a una agenda de justicia social: una prioridad para todos. En Manzanares Moya, A. y Sanz López, C. (Dirs.). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 27-37). España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Documento publicado en dos artículos de la *Revista Herramientas*, Acerca de las competencias profesionales (I) 56, 20-30 y Acerca de las competencias profesionales (II) 57, 8-14 Recuperado en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en*

empresas en la formación Universitaria, 1-25 Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/poio-practicumii.pdf>

También puede referenciarse como Tejada Fernández, J. (2007). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Iglesias Forneiro, M. L., Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A. y Raposo Rivas, M. (coords.). *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio, 2005.* pp. 37-62. Universidad de Santiago de Compostela.

Tejada Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58(3), 121-139. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39602>

Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37/2. Recuperada en <http://rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527006>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175.

Torrejón Martínez, Julio (2016): *Estudio comparativo de las competencias profesionales del higienista dental en España entre 1995 y 2013* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34767>

Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/436>

Ugalde Binda, N. y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>

Valverde Arrebola, M. A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: su tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Revista Practicum*, 1(1), 54-79. Recuperado de <http://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/14/44>

Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F. I. y Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de

- aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62. Recuperado de <http://rieoei.org/rie60a03.pdf>
- Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 74-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2316226.pdf>
- Van Merriënboer, J., Van der Klink, M. y Hendriks, M. (2002) *Studie Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. La Haya: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Recuperado de https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/414/documenten/studie_competenties.pdf
- Van-der Hofstadt Román, C. J. y Gómez Gras, J. M. (2006). Introducción: Las competencias y habilidades profesionales. En Van-der Hofstadt Román, C. J. y Gómez Gras, J. M. (dir). *Competencias y Habilidades Profesionales para Universitarios* (pp. 1-5). Madrid: Díaz de Santos.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. (2001): *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Recuperado de http://www.ilo.org/public/english/anniversary/90th/download/events/cinterfor/manual_cl.pdf
- Vargas Hernández, J. G. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*. "De los lectores". Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/186Vargas.PDF>
- Vargas Zúñiga, F. (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149, 9-24. Recuperado de www.oei.es/historico/etp/virtudes_laborales_competencias_clave_vargas.pdf
- Viles Diez, E., Jaca, M. C., Campos Capelastegui, J. J., Serrano, N. y Santos, J. (2012). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Dirección y Organización: Revista de Ingeniería de Organización*, 46, 67-75. Recuperado de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/392/412>
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (dir) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa Sánchez, A. y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, 40, 15-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado en <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>

- Wesselink, R., Biemans, H. J.A., Mulder, M y Van den Elsen, E. R. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional*, 4, 42-57. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Renate_Wesselink/publication/237809147_La_formacion_profesional_basada_en_competencias_vista_por_los_investigadores_neerlandeses/links/54d891ae0cf25013d03e52e8.pdf?origin=publication_detail
- Wright, T. & Frigerio, G. (2015). *The Career Adapt-ability Pilots Project*. Heslington: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/Career%20Adapt-ability%20Pilots%20Project_0.pdf
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Yot Domínguez, C. R. (2013). *E-Learning: Análisis de competencias y perfiles profesionales* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15019>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46. Recuperado de http://eopsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar_competencias.pdf
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). *El Practicum y las prácticas en Empresas*. En la formación universitaria. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Recuperado de <http://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/16/48>

ANEXOS

Anexo 2. Cuestionario Empresas

← → ↻ Es seguro | https://opina.us.es/preview/295095 ☆ 25

Edition preview. Only for design purposes. Replies will not be considered.

Este cuestionario puede ser respondido en diez minutos.

Inicialmente encontrará unas preguntas que ayudarán a caracterizar el tipo de empresa al que pertenece, y a continuación se le presenta un cuestionario con 8 ítems en el que se le pide su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con el concepto de competencia profesional y la evaluación de las mismas.

[comenzar](#)

ENCUESTA PARA EMPRESAS - DELIMITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

[Borrar datos](#)

¿Con cuántos trabajadores cuenta su empresa?

- Hasta diez trabajadores
- Entre 11 y 49 trabajadores
- Entre 50 y 250 trabajadores
- Más de 250 trabajadores

[Borrar datos](#)

La actividad realizada por su empresa pertenece al sector:

- Primario
- Secundario
- Terciario

[Borrar datos](#)

Por el capital su empresa es:

- Privada
- Pública
- Mixta

[Borrar datos](#)

1.- ¿Qué entiende por competencia profesional?

[Borrar datos](#)

2.- ¿De la siguiente lista cuáles cree que son elementos que conforman la competencia profesional?

- Conocimientos
- Aptitudes
- Actitudes
- Contexto
- Intención
- Otro

La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa

Borrar datos

3.- De los siguientes términos, ¿cuáles identificaría con tipos de competencias?

- Genérica
- Transversal
- Específica
- Básica
- Técnica
- Metodológica
- Social
- Otro

Borrar datos

4.- Enumere algunas competencias profesionales, de mayor a menor importancia para su empresa, relacionándolas, si es posible, con el tipo al que pertenecen de acuerdo a la respuesta dada en la pregunta anterior.

Borrar datos

5.- ¿Considera que el estudiante universitario puede adquirir competencias profesionales a través de las prácticas en empresa? ¿Por qué?

Borrar datos

6.- ¿Cómo cree que podría realizarse la evaluación de competencias profesionales durante la realización de prácticas en empresa por los estudiantes?

Borrar datos

7.- ¿Qué competencias cree que son más difíciles de evaluar? ¿Por qué?

Borrar datos

8.- ¿Cree posible que las empresas y los docentes universitarios trabajen juntos en la delimitación y evaluación de competencias profesionales? ¿Cómo cree que podría articularse esa colaboración para definir las competencias a trabajar desde las diferentes titulaciones y su evaluación?

continuar

Anexo 3. Transcripción grupo focal 2

□_└→_ □_└→ℓ□□└→_ ℓ└→_ <_□_□□_└→↕□_◦□□_ □□_└→_ ℓ_◦_└→_□_└→□□_□_ □_└→ℓ□□└→_ □_└→ □□_└→
◦_└→↕□□_□□_□□_└→↕└→□_◦_ ħ□_↕_ħ_◦_ ħ└→_└→_ □_ℓ_└→_□□_◦_ □□_└→_ℓ└→↕□□_└→_ ℓ└→_ □□_└→□□_↕□□_
□_□_└→_ℓ_└→↕□□_□□_ ↕_◦_└→_□_□□_↕□_└→_□_└→_ <_◦_↕□□□_└→_└→_↕_◦_□_└→_ ℓ_◦_ _◦_◦_◦_↕_◦_ _□_ℓ_↕_↕_◦_
□_└→_□_◦_ <└→_└→_ ℓ└→_ _□_□_◦_□□

Anexo 4. Protocolo de validación

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE LA FICHA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES COMPETENCIA: ADAPTACIÓN Y ORIENTACIÓN AL CAMBIO (ADAPTABILIDAD)

INTRODUCCIÓN

Este protocolo tiene como principal objetivo valorar la pertinencia y la adecuación de cada uno de los ítems incluidos en la Ficha de evaluación y la rúbrica de la competencia profesional Adaptabilidad.

Es de gran importancia contar con su opinión como experto/a en el ámbito de la orientación profesional, la selección de personal, la supervisión de prácticas de estudiantes o el diseño metodológico de investigaciones para poder valorar si los elementos incluidos en la ficha de valoración de la competencia adaptabilidad son adecuados y pertinentes y conocer alternativas a los tópicos propuestos para poder evaluar dicha competencia.

A continuación presentamos la ficha de evaluación de la que le pedimos que valore:

Pertinencia	Relación con el aspecto valorado y con el objeto de la ficha
Claridad o adecuación	Grado en el que el ítem es fácil de comprender por la claridad y precisión de su redacción.

Para ello, tras cada elemento valorado encontrará un recuadro en el que puntuar tanto la pertinencia como la adecuación entre 1 y 5, siendo el 1 el valor más negativo (nada pertinente/nada adecuado) y el 5 el más positivo (completamente pertinente/completamente adecuado), sombreando o resaltando la opción deseada.

También encontrará un espacio para realizar comentarios relativos a aportaciones y alternativas.

Aportaciones	Comentarios relativos a si sería conveniente suprimir el elemento propuesto o incluir alguno nuevo que hiciese más exacta la valoración de la dimensión
Alternativas	Propuesta de formulación del elemento para hacerlo más claro o pertinente

Para aquellas dimensiones en las que sólo se haya descrito una conducta graduada que la evidencie sólo tendrá que evaluar una vez tanto la dimensión como la conducta, las dimensiones en las que se haya descrito más de una conducta habrá que valorar cada una de las enumeradas y la dimensión en sí misma.

A continuación ofrecemos un cuadro con una breve descripción de cada dimensión que puede ayudarle a contextualizar las conductas descritas (Basado en los trabajos de Pulakos, E.D.)

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Manejo de situaciones de emergencia o crisis	Tomar decisiones basadas en un pensamiento claro y enfocado; Mantener el control emocional y la objetividad mientras se mantiene centrado en la situación a la que se enfrenta; Reaccionar con la urgencia apropiada ante situaciones donde existen riesgos para las personas, que sean peligrosas o de emergencia; Analizar rápidamente las opciones para abordar el peligro o la crisis y sus implicaciones.
Gestión del estrés laboral	Mantener la calma pese a los horarios exigentes o la carga de trabajo coyunturales; No reaccionar exageradamente ante noticias o situaciones inesperadas; Manejar la frustración generando soluciones constructivas y no culpabilizando a los otros; Demostrar resistencia y un alto nivel de profesionalidad en circunstancias estresantes; Actuar con calma y seguridad convirtiéndose en la persona en la que los demás buscan orientación. Ayudar a los compañeros a superar las situaciones estresantes.
Solución de problemas de forma creativa y proactiva	Realizar análisis profundos de las características de los problemas; Emplear tipos únicos de análisis y generar ideas nuevas e innovadoras en áreas complejas; Analizar los problemas desde diferentes puntos de vista para generar nuevas soluciones; Integrar información aparentemente no relacionada y desarrollar soluciones creativas; Buscar enfoques más efectivos abordando el análisis desde fuera de los parámetros dados; Desarrollar métodos innovadores para obtener o utilizar los recursos cuando no se cuenta con suficientes para realizar el trabajo.
Hacer frente a situaciones de trabajo inciertas e impredecibles	Ejecutar acciones efectivas sin contar con toda la información; Facilitar la adaptación al cambio, Ajustar efectivamente planes, metas, acciones o prioridades para hacer frente a situaciones cambiantes; Adaptar su respuesta a acontecimientos y circunstancias impredecibles o imprevisibles; Concentrarse en uno mismo y en los demás cuando la situación cambia; No paralizarse por la incertidumbre o la ambigüedad; Convertir las nuevas situaciones en oportunidades de mejora.
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	Mostrar entusiasmo por el aprendizaje de nuevos enfoques y tecnologías para llevar a cabo el trabajo; mantener actualizados los conocimientos y habilidades; Aprender de manera rápida y competente nuevos métodos o cómo realizar tareas previamente no aprendidas; Ajustarse a los nuevos procesos y procedimientos de trabajo; Anticiparse a los cambios en las demandas de trabajo y buscando y participando en asignaciones o entrenamientos que preparen para estos cambios; Tomar las medidas para mejorar las deficiencias en el desempeño laboral.
Demostrar adaptación interpersonal	Ser flexible y de mente abierta al trabajar con otros; Escuchar y considerar otros puntos de vista y opiniones cambiando la propia cuando sea oportuno; trabajar correctamente con una gran variedad de personas; Estar abierto y aceptar las negativas desarrollando la retroalimentación en el trabajo; Demostrar un profundo conocimiento del comportamiento de los demás y adaptando su propio comportamiento para persuadir, influir o trabajar más eficazmente con ellos.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Demostrar adaptación cultural	Tomar medidas para aprender y comprender el clima, la orientación, las necesidades y los valores de otros grupos, organizaciones o culturas; integrar bien y estar cómodo con diferentes valores, costumbres y culturas; Ajustar voluntariamente el comportamiento o apariencia cuando es necesario para cumplir o mostrar respeto por los valores y costumbres de los demás; Comprender las implicaciones de nuestro comportamiento y ajustar el enfoque para mantener relaciones positivas con otros grupos, organizaciones o culturas.
Demostrar adaptabilidad físicamente orientada	Adaptarse a los desafíos del medio físico como calor extremo, humedad, frío, ruido, suciedad; Superarse ante tareas extenuantes o exigentes; Mejorar la condición física para ajustarse a las demandas del puesto.

El protocolo comienza con la solicitud de una serie de datos demográficos que serán utilizados en la presentación de los resultados de la evaluación de la ficha.

De antemano le agradezco su dedicación y colaboración.

A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

1. **Sexo:** Mujer Hombre

2. Responsabilidad profesional:

- 1. Tutor/a de prácticas
- 2. Servicio Universitario de prácticas/empleo
- 3. Selección RRRH
- 4. Orientador/a
- 5. PDI

3. **Experiencia Profesional (nº años):** _____

B. VALORACIÓN DE LA FICHA Y DE LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA: ADAPTACIÓN Y ORIENTACIÓN AL CAMBIO

FICHA DE LA COMPETENCIA																											
Denominación: Adaptación y orientación al cambio.	Otras denominaciones: Adaptabilidad, Adaptabilidad al cambio, Adaptación al cambio, Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones																										
Tipo de competencia: Transversal o genérica, sistemática, actitudinal.	Relaciones: Formación continua, autoformación, autonomía e iniciativa personal, resiliencia, flexibilidad																										
Definición: Capacidad de los trabajadores para responder a los cambios en el trabajo y en las condiciones del mismo, ya sean de tipo tecnológico, organizacional, estructural o cultural.	Descripción: Modificación del comportamiento del empleado que se produce con el objeto de alcanzar una meta determinada cuando se han producido modificaciones en el entorno de trabajo o bien cuando se ha anticipado a las mismas.																										
Destrezas que convergen en la competencia: Planificación, indagación, toma de decisiones, solución de problemas, proactividad, reactividad, creatividad, aprendizaje, flexibilidad, asertividad.																											
Contexto laboral en el que deberá ser implementada: Cambios en la organización o estructura de la empresa, en los productos, situaciones de estrés en la relación con los clientes, relación con nuevos empleados, modificación en la distribución del trabajo, uso de nuevas tecnologías, cambios ambientales.																											
	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Pertinencia</th> <th colspan="5" style="text-align: center;">Adecuación</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">1</th> <th style="text-align: center;">2</th> <th style="text-align: center;">3</th> <th style="text-align: center;">4</th> <th style="text-align: center;">5</th> <th style="text-align: center;">1</th> <th style="text-align: center;">2</th> <th style="text-align: center;">3</th> <th style="text-align: center;">4</th> <th style="text-align: center;">5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </tbody> </table>	Pertinencia	Adecuación					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pertinencia	Adecuación																										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																		
Aportaciones Alternativas																											

RÚBRICA					
<p>Instrucciones para su utilización: A continuación se enumeran una serie de conductas relacionadas con la competencia de adaptabilidad que pueden ser observadas durante el periodo de prácticas a realizar por el estudiante, debe valorarse el nivel de realización de las mismas (Grado de requerimiento-conductas específicas) de acuerdo al nivel de desempeño descrito señalando el demostrado por el estudiante. Si no indica ninguno se entenderá que no ha sido posible la observación de la capacidad</p>					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Pertinencia</th> <th style="text-align: center;">Adecuación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Pertinencia	Adecuación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pertinencia	Adecuación				
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Aportaciones:					
Alternativas:					
DIMENSIÓN	NIVEL DE DOMINIO 1				
Manejo de situaciones de emergencia o crisis	NIVEL DE DOMINIO 2 Se deja llevar por las acciones de los demás <input type="checkbox"/>				
	NIVEL DE DOMINIO 3 Actúa de acuerdo al plan de emergencia de la empresa y apoya a los demás <input type="checkbox"/>				
	Valoración de los niveles de dominio				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Pertinencia</th> <th style="text-align: center;">Adecuación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Pertinencia	Adecuación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pertinencia	Adecuación				
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Aportaciones:					
Alternativas:					

RÚBRICA		
Identifica situaciones de crisis <input type="checkbox"/>	Colabora para superar la situación de crisis <input type="checkbox"/>	Mantiene el control y tiene iniciativa para tomar rápidamente las decisiones adecuadas ante situaciones de crisis <input type="checkbox"/>
Valoración de los niveles de dominio		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Valoración de la dimensión		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Gestión del estrés laboral	Señala que el número de tareas demandadas es excesivo y realiza las que le son más asequibles <input type="checkbox"/>	Mantiene la calma, establece prioridades y desarrolla las tareas de forma autónoma sin que afecte a la calidad de las mismas <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio		

RÚBRICA			
	Pertinencia	Adecuación	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Aportaciones:			
Alternativas:			
Solución de problemas de forma creativa	Conoce las respuestas estandarizadas a los problemas más comunes que se plantean en la empresa <input type="checkbox"/>	Elige la solución adecuada a los problemas de acuerdo a las pautas estandarizadas <input type="checkbox"/>	Diseña respuestas originales y efectivas a los problemas, más allá de las pautas habituales <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio			
	Pertinencia	Adecuación	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Aportaciones:			
Alternativas:			
Manejo de situaciones de trabajo inciertas	Detecta que hay situaciones nuevas o inciertas pero no es capaz de dar respuesta a ellas <input type="checkbox"/>	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas pero necesita apoyo <input type="checkbox"/>	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas y busca recursos y estrategias que le ayuden a superar los retos de la nueva situación de manera autónoma <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio			

RÚBRICA		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Solución de problemas de forma creativa	Conoce las respuestas estandarizadas a los problemas más comunes que se plantean en la empresa <input type="checkbox"/>	Elige la solución adecuada a los problemas de acuerdo a las pautas estandarizadas <input type="checkbox"/>
		Diseña respuestas originales y efectivas a los problemas, más allá de las pautas habituales <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Manejo de situaciones de trabajo inciertas	Detecta que hay situaciones nuevas o inciertas pero no es capaz de dar respuesta a ellas <input type="checkbox"/>	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas pero necesita apoyo <input type="checkbox"/>
		Trabaja en situaciones nuevas o inciertas y busca recursos y estrategias que le ayuden a superar los retos de la nueva situación de manera autónoma <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio		

RÚBRICA		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	<p>Cuando no sabe realizar una tarea identifica las dificultades que tiene para su realización <input type="checkbox"/></p>	<p>Pregunta y busca información sobre cómo realizarla <input type="checkbox"/></p>
	<p>Genera nuevos conocimientos a raíz de las preguntas realizadas y la información buscada que le ayudan a realizar la tarea <input type="checkbox"/></p>	
	Valoración de los niveles de dominio	
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
<p>Realiza exclusivamente las tareas que expresamente le va indicando su tutor/a <input type="checkbox"/></p>	<p>Selecciona para su realización sólo las actividades que considera más acordes con sus estudios <input type="checkbox"/></p>	<p>Se implica en actividades diversas para mejorar su aprendizaje aunque no estén directamente relacionadas con sus estudios <input type="checkbox"/></p>
Valoración de los niveles de dominio		

RÚBRICA			
	Pertinencia	Adecuación	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Aportaciones:			
Alternativas:			
Valoración de la dimensión			
	Pertinencia	Adecuación	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Aportaciones:			
Alternativas:			
Demostrar adaptación Interpersonal	Sólo se relaciona con su tutor/a y no se preocupa de conocer a otros trabajadores/as <input type="checkbox"/>	Conoce a los trabajadores/as de la empresa <input type="checkbox"/>	Busca los lugares de encuentro en la empresa para relacionarse e interactuar con los trabajadores <input type="checkbox"/>
	Valoración de los niveles de dominio		
	Pertinencia	Adecuación	
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
Aportaciones:			
Alternativas:			

RÚBRICA					
Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo escucha sus opiniones <input type="checkbox"/>	Entiende y acepta los puntos de vista de los empleados cuando le sugieren modificaciones de la tarea <input type="checkbox"/>				
Comenta con otros empleados el trabajo realizado, demanda su opinión, la analiza y aplica los cambios que cree conveniente <input type="checkbox"/>					
Valoración de los niveles de dominio					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pertinencia</th> <th>Adecuación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Pertinencia	Adecuación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pertinencia	Adecuación				
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Aportaciones:					
Alternativas:					
Valoración de la dimensión					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pertinencia</th> <th>Adecuación</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> </tbody> </table>	Pertinencia	Adecuación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Pertinencia	Adecuación				
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5				
Aportaciones:					
Alternativas:					
Demostrar adaptación cultural	Trata a todo el mundo igual sin analizar qué papel ocupa dentro de la organización <input type="checkbox"/>				
Identifica el papel que cada uno ocupa en la organización <input type="checkbox"/>					
Adapta su comportamiento en función del rol desempeñado en la organización por la persona que le supervisa las tareas <input type="checkbox"/>					
Valoración de los niveles de dominio					

RÚBRICA		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
No percibe que en la empresa se sigan unas pautas a la hora de vestir <input type="checkbox"/>	Observa y comenta que en la empresa todos tienen una forma similar de vestir <input type="checkbox"/>	Adecúa su vestimenta a las costumbres de la empresa manteniendo su propio estilo <input type="checkbox"/>
Valoración de los niveles de dominio		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		
Valoración de la dimensión		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		

RÚBRICA		
Demostrar adaptabilidad físicamente orientada	Señala a su tutor/a la imposibilidad de realizar las tareas en las condiciones físicas que le rodean <input type="checkbox"/>	Evalúa la idoneidad de las condiciones físicas e informa a su tutor/a de las necesidades físicas para la realización de las tareas asignadas <input type="checkbox"/>
		Ante las dificultades en las condiciones físicas busca soluciones, analiza las alternativas, identifica las mejores opciones y cuando no es viable realizarlas en esas condiciones informa a la empresa <input type="checkbox"/>
Valoración de la dimensión y los niveles de dominio		
	Pertinencia	Adecuación
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Aportaciones:		
Alternativas:		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

La evaluación de competencias transversales en las prácticas académicas externas. Una propuesta colaborativa universidad-empresa

Anexo 5. Rúbrica

FICHA Y RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA: ADAPTACIÓN Y ORIENTACIÓN AL CAMBIO

FICHA DE LA COMPETENCIA	
<p>Denominación: Adaptación y orientación al cambio.</p>	<p>Otras denominaciones: Adaptabilidad, Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, Gestión del cambio.</p>
<p>Definición: Acción y reacción de los/las trabajadores/as para responder o anticiparse a los cambios tecnológicos, organizacionales, estructurales o culturales en el trabajo.</p>	<p>Descripción: Modificación del comportamiento del/la empleado/a que se produce con el objeto de alcanzar una meta determinada cuando se han producido cambios en el entorno de trabajo o bien cuando se ha anticipado a los mismos (modificación de la conducta para ofrecer una respuesta ajustada a la demanda del entorno).</p>
<p>Destrezas que convergen en la competencia y con las que se relaciona: Planificación, indagación, toma de decisiones, solución de problemas, proactividad, reactividad, creatividad, aprendizaje, flexibilidad, versatilidad, asertividad, resiliencia, autonomía e iniciativa personal, autoformación, formación continua.</p>	<p>Tipo de competencia: Transversal o genérica (también podría considerarse sistémica, actitudinal, clave de acuerdo a otros sistemas de clasificación).</p>
<p>Contexto laboral en el que deberá ser utilizada: Cambios en la organización o estructura de la empresa, en los productos, situaciones de estrés por aumento en la carga de trabajo, por el tiempo disponible para la realización del mismo o en la relación con los clientes, relación con nuevos empleados o con empleados con más experiencia, cambios culturales, modificación en la distribución del trabajo, uso de tecnologías, cambios en aspectos contractuales, legislativos, salariales, automatización, cultura digital, cambios ambientales.</p>	
<p>Instrumentos para la evaluación de la competencia: Además de la rúbrica propuesta, pueden utilizarse otros instrumentos para la evaluación de la competencia como: referencias, test específicos, entrevistas estructuradas, medidas de personalidad, ejercicios de evaluación y simulaciones que pueden ir desde pruebas de juicio situacional, simulaciones desde baja fidelidad hasta simulaciones de trabajo a escala completa.</p>	

RÚBRICA				
<p>Instrucciones para su utilización: En la presente rúbrica (matriz de valoración) se enumeran una serie de conductas relacionadas con la competencia de adaptación y orientación al cambio con las que se podrá valorar el nivel de desempeño que muestran los empleados. También puede utilizarse para evaluar dicha competencia en los/las estudiantes en prácticas.</p> <p>Señale la conducta demostrada valorando, de esta forma, el nivel de dominio. Si no se indica ninguno se entenderá que no ha sido posible la observación de la capacidad.</p>				
Datos de la persona observada:				
Nombre:	[]			
Edad:	[]			
Puesto:	Experiencia en el puesto:	Antigüedad en la empresa:	[]	
Fecha de la observación	[]			
UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Manejo de situaciones de crisis o emergencia	No identifica situaciones de crisis <input type="checkbox"/>	Identifica situaciones de crisis pero no colabora para superarlas o resolverlas <input type="checkbox"/>	Mantiene el control y colabora para superar la situación de crisis siguiendo las instrucciones dadas <input type="checkbox"/>	Mantiene el control y tiene iniciativa para tomar rápidamente las decisiones adecuadas ante situaciones de crisis <input type="checkbox"/>
	Desconoce que exista un plan de emergencia en la empresa y no posee la información precisa sobre Prevención de Riesgos Laborales (PRL) <input type="checkbox"/>	Conoce el plan de emergencia de la empresa y la información sobre Prevención de Riesgos Laborales y cuando es necesario aplicarlo se deja llevar por las acciones de los demás <input type="checkbox"/>	Conoce el plan de emergencia de la empresa y la información sobre Prevención de Riesgos Laborales y cuando es necesario aplicarlo actúa de acuerdo al mismo <input type="checkbox"/>	Actúa de acuerdo al plan de emergencia de la empresa y apoya a los demás en la ejecución del mismo <input type="checkbox"/>

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Gestión del estrés laboral	Presenta dificultades en la gestión de las tareas asignadas cuando estas son numerosas y nos las completa en su totalidad <input type="checkbox"/>	Identifica que el número de tareas demandadas es excesivo y solo realiza las que le son más asequibles <input type="checkbox"/>	Solicita que se le establezcan prioridades para el desarrollo de las tareas que se le piden <input type="checkbox"/>	Establece prioridades y desarrolla las tareas de forma autónoma, ofreciendo soluciones constructivas y de calidad <input type="checkbox"/>
Solución de problemas de forma creativa	No es capaz de enfrentarse a problemas surgidos en la empresa aunque sean sencillos <input type="checkbox"/>	Conoce las respuestas estandarizadas a los problemas más comunes que se plantean en la empresa pero tiene dificultades para seleccionar la adecuada <input type="checkbox"/>	Elige la solución adecuada a los problemas comunes de acuerdo a las pautas estandarizadas y la pone en práctica <input type="checkbox"/>	Diseña métodos y recursos originales y efectivos de respuesta a los problemas y los ejecuta <input type="checkbox"/>
Manejo de situaciones de trabajo inciertas	No percibe que haya situaciones de trabajo inciertas (por cambio de prioridades en las tareas, situaciones ambiguas por información poco concreta o falta de la misma...) <input type="checkbox"/>	Detecta que hay situaciones nuevas o inciertas, pero no es capaz de dar respuestas <input type="checkbox"/>	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas, pero necesita apoyo <input type="checkbox"/>	Trabaja en situaciones nuevas o inciertas buscando recursos y estrategias que le ayuden a superar los retos de la nueva situación de manera autónoma <input type="checkbox"/>
Capacidad de aprendizaje. Aprendizaje de tareas de trabajo, tecnologías y procedimientos	Cuando no sabe realizar una tarea no identifica dónde estaría la dificultad <input type="checkbox"/>	Identifica que tiene dificultades para realizar una tarea y pregunta cómo ejecutarla <input type="checkbox"/>	Cuando no sabe realizar una tarea busca información y genera nuevos conocimientos que le ayudan a completarla <input type="checkbox"/>	Se anticipa a las demandas y se informa previamente sobre las tareas asignadas para mejorar las posibles deficiencias. <input type="checkbox"/>

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
	Realiza exclusivamente las tareas que le va indicando su responsable <input type="checkbox"/>	Selección para su realización solo las actividades que considera más acordes con las competencias adquiridas <input type="checkbox"/>	Se implica en actividades diversas para mejorar su aprendizaje aunque no estén directamente relacionadas con las competencias adquiridas <input type="checkbox"/>	Propone nuevas actividades identificando las posibilidades de desarrollo de nuevas competencias <input type="checkbox"/>
Demostrar adaptación Interpersonal	Solo se relaciona con su responsable y no conoce a otros trabajadores/as <input type="checkbox"/>	Conoce a los trabajadores/as de su sección en la empresa <input type="checkbox"/>	Conoce a los trabajadores/as de la empresa y se relaciona con ellos cuando es necesario <input type="checkbox"/>	Busca los lugares y momentos adecuados de encuentro en la empresa para interactuar con otros trabajadores/as <input type="checkbox"/>
	No atiende a las opiniones que otros empleados dan sobre su trabajo <input type="checkbox"/>	Cuando otros empleados opinan sobre su trabajo escucha sus aportaciones pero no realiza ninguna modificación <input type="checkbox"/>	Entiende y acepta los puntos de vista de los empleados cuando le sugieren modificaciones de la tarea y realiza las que considera pertinentes <input type="checkbox"/>	Comenta con otros empleados el trabajo realizado, demanda su opinión, la analiza y aplica los cambios que cree convenientes <input type="checkbox"/>
Demostrar adaptación a la cultura organizacional	No sabe cómo identificar el rol que cada uno desempeña dentro de la organización <input type="checkbox"/>	Actúa sin analizar el rol que cada uno ocupa en la organización <input type="checkbox"/>	Identifica el papel que cada uno ocupa en la organización pero no lo tiene en cuenta en su trato con ellos <input type="checkbox"/>	Adapta su comportamiento en función del rol desempeñado en la organización por la persona con la que se relaciona en cada momento <input type="checkbox"/>
	No percibe que existan valores que definen la ética de la organización <input type="checkbox"/>	Solo atiende a aquellos valores que comparte plenamente <input type="checkbox"/>	Adecúa su comportamiento a la ética de la organización <input type="checkbox"/>	Propone mejoras y fomenta el respeto del código ético de la organización <input type="checkbox"/>

UNIDAD DE COMPETENCIA	NIVEL DE DOMINIO 1	NIVEL DE DOMINIO 2	NIVEL DE DOMINIO 3	NIVEL DE DOMINIO 4
Demostrar adaptabilidad física	Cuando las condiciones físicas son adversas (temperatura, ruido...) abandona las tareas <input type="checkbox"/>	Señala a su responsable la imposibilidad de realizar las tareas en las condiciones físicas que le rodean <input type="checkbox"/>	Evalúa la idoneidad de las condiciones físicas e informa a su responsable de cuáles serían las adecuadas para realizar las tareas asignadas <input type="checkbox"/>	Ante condiciones físicas adversas busca soluciones, analiza las alternativas, identifica las mejores opciones para superarlas, las pone en práctica e informa a la empresa cuando no es viable realizar las tareas <input type="checkbox"/>
OBSERVACIONES (indicar dificultades de aplicación, planificación para posterior observación, aspectos destacables...):				