

EL PRÁCTICUM POR COMPETENCIAS: IMPLICACIONES METODOLÓGICO-ORGANIZATIVAS Y EVALUATIVAS

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona

El presente artículo centra la atención en el trabajo por competencias en el prácticum. La consideración de la insuficiencia de la formación inicial para el ejercicio profesional predispone a asumir el prácticum como un espacio privilegiado de socialización-iniciación profesional. Para ello se asume la competencia profesional como referente formativo de esta etapa.

Una vez conceptualizada la competencia profesional y la formación basada en competencias, se abordan algunas de las implicaciones de tal asunción en el diseño, desarrollo-gestión y evaluación del prácticum.

Palabras clave: *Prácticum, Competencia profesional, Formación basada en competencias, Gestión del prácticum, Evaluación del prácticum.*

Introducción

La sociedad del conocimiento, entre otras cosas, requiere de individuos con altas capacidades de aprendizaje, actualizados, y de resolución de problemas complejos.

Este requerimiento deviene del incremento de información a gestionar propiciado por las TICs y conlleva hacer más compleja la toma de decisiones en cualquier situación profesional.

Tradicionalmente, la mayor capacidad de resolución de problemas se adquiría con la experiencia y con un mayor nivel de cualificación. Sin embargo, ahora, con la velocidad del cambio a la que está sometida la sociedad del conocimiento,

la experiencia escasea por definición y las cualificaciones están sujetas al vaivén del ritmo del cambio.

Sostiene Homs que:

«escaseando la experiencia, el nivel educativo no es garantía suficiente, se requiere una “cabeza ordenada”, una cierta dosis de creatividad, una actitud determinada, una fortaleza de personalidad y una metodología específica para afrontar la complejidad. Elementos que, en general, no están presentes en la definición académica de los contenidos de formación» (2001: 10).

La misma definición de competencia profesional ligada a la *experiencia y al contexto determinado*

propicia un desplazamiento hacia el sistema laboral de la propia formación. Y esto, no es de extrañar, le corresponde a la institución (empresa) localizar (conocer el potencial) las competencias, con todo lo que implica de evaluar, validar y hacerla evolucionar (desarrollar).

Esto da pie a pensar en el nuevo escenario de formación superior conectada con el mundo del trabajo y sus relaciones e interconexiones. En un trabajo anterior, Tejada (2003) apuntaba en torno a la necesidad de integración de ambos sistemas; es más, se articulaba en torno a un Sistema Nacional de Competencias Profesionales como respuesta de los desafíos de la formación y el empleo.

En este momento introductorio sencillamente interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del prácticum. Con posterioridad nos ocuparemos de su articulación e implicaciones para el diseño y desarrollo curricular. De momento baste asumir que entendemos el prácticum¹ como:

«el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales» (Zabalza, 2003: 45).

El prácticum se convierte, en este entramado complejo, en el puente conector de ambos mundos: el formativo y el laboral.

El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la *solución de problemas*.

De todas formas hay que realizar algunas matizaciones dentro del mismo enfoque y evitar, de esta

forma, la ambigüedad en la que algunos se posicionan para contrarrestar este planteamiento:

- Orientar la formación hacia las competencias no puede reducirse a una formación más práctica, como contrapunto directo de la teorización de los planteamientos formativos universitarios, apuntada con anterioridad. Formar individuos competentes requiere incorporar la experiencia en el propio proceso formativo, sin el cual no se adquiere la competencia, como posteriormente veremos. Abrir el espacio del prácticum para que los individuos puedan desarrollar sus competencias es un requisito imprescindible en el planteamiento.
- A menudo se contraponen el enfoque de las competencias y el de las cualificaciones. Una cosa es que se pueda reconocer la competencia a través de la experiencia y otra, bien distinta, es que para el desarrollo de las competencias se minusvalore el proceso formativo. De lo contrario se volvería a la situación de los años 50-60 en los que la competencia se adquirió a través de la experiencia sin una base formativa sólida. La mejor forma de desarrollar las competencias es articulando formación y experiencia, no sustituyendo una por otra.

Estas mínimas acotaciones nos dan pie para centrar nuestro trabajo sobre el prácticum por competencias. Para ello consideramos necesario abordar una mínima conceptualización sobre competencia profesional y su formación-desarrollo, que se constituyen en referentes, para después centrarnos en la organización y evaluación del prácticum desde este enfoque.

Las competencias profesionales: conceptualización

El conjunto-muestrario de definiciones sobre competencias nos pone de manifiesto que el concepto de competencia sigue poseyendo un

«atractivo singular» en palabras de Le Boterf (1996): la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo. De manera que, en estos momentos, como destaca este autor, más que un concepto operativo, es un concepto en vía de fabricación.

Pero más allá de esta dificultad, es necesario concretar y llegar a algunos puntos de síntesis de definición para nuestro quehacer.

1. Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo *un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados*, en el sentido de 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. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de «capacitación» clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es «ser capaz» y otra bien distinta es «ser competente», poseyendo distintas implicaciones idiomáticas.

De hecho, bastantes definiciones así lo resaltan, desde el dominio, posesión, etc., de tales características de forma integral para llegar a ser capaz o disponer de la capacidad de saber actuar. Estamos ante un *equipamiento profesional o recursos necesarios para tal actividad*. Con ello llegamos a que las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente.

Desde lo constitutivo de la competencia nos parece relevante el planteamiento del profesor Ferrández (1997) que arrancando de la capacidad llega a la competencia. Respecto a la primera, nos indica que:

«es preferible verla como una triangulación perfecta que construye un solo polígono; desde esta perspectiva el punto de mira ya se puede dirigir más a un lado u otro del triángulo porque siempre estaremos atrapados por la presión presencial de los otros lados. Si vamos más adelante, tendremos

que aceptar que las competencias también son el producto de una serie de factores distintos entre sí, pero en perfecta comunicación... Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario el planteamiento que dimana de la formación permanente: logro de más y mejores competencias en el desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona» (pp. 2-3).

2. *Las competencias sólo son definibles en la acción* (Tejada, 1999, 2004). En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la *movilización misma de los recursos*. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer; es utilizar.

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar para no quedarse en la mera aplicación de saberes². Un formador, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso delante de un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente.

Aún existe otro matiz diferenciador, en este punto, que distingue la capacidad de la competencia y que a simple vista puede resultar irrelevante. El saber hacer al que hacemos alusión no es un saber imitar, o aplicar rutinariamente los recursos de los saberes propios del individuo —esto estaría más cercano a la capacidad—. El saber al que aludimos es un *saber-actuar*. Como destaca Le Boterf:

«hacer sin actuar es poner en práctica (poner en ejecución) una técnica o realizar un movimiento sin proyectar los sentidos y los encadenamientos que supone... mientras que el saber actuar pone un grupo de acciones... un conjunto de actos donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo o en parte de los otros» (1994).

La competencia, pues, exige saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. Incluso, desde esta óptica, puede llegarse a que el saber actuar sea el precisamente no actuar. Una buena reacción ante una situación problemática puede ser precisamente no intervenir.

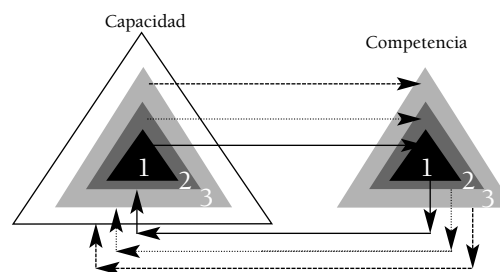
3. No es suficiente con verificar qué elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y, de ahí, que recurramos a cómo se conforman. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación —por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación—, sino que en este terreno la *experiencia se muestra como ineludible*.

Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias como hemos indicado, y atribuye a las mismas un carácter dinámico. De ello podemos concluir que las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.

La figura 1 vendría a representar este planteamiento.

En síntesis, el concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo. No debemos olvidar que como resultante de dicho proceso de adquisición igualmente se incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable («espiral centrífuga y ascendente»).

FIGURA 1. Desarrollo de las capacidades y las competencias
(Tejada, 1999: 26)



4. *El contexto*, por último, es clave en la definición. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.

Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que, a partir de dicho análisis (y para el mismo), se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) de que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado.

Pero ello no quiere decir necesariamente que cada contexto exige una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias), obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.

Ni que decir tiene que esta conceptualización permite simplificar las cosas desde la óptica de la formación, por cuanto, la misma, sobre todo desde planteamientos de formación inicial, puede acometer las genéricas, con una visión o

proyección polifuncional; mientras que el centro de atención de la formación continuada puede ser doble: a) desarrollo de las competencias específicas, y b) incremento-desarrollo de las competencias genéricas.

Si nos referimos a la *utilidad de la competencia profesional*, podemos constatar la importancia de la adaptación al contexto de trabajo. Esta adaptación se manifiesta de maneras muy distintas: desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas, etc.

Si ésta forma parte de un atributo personal pero además está relacionada con el contexto, supone asumir que *la competencia profesional puede adquirirse mediante acciones diversas*: procesos reflexivos de formación o procesos «ciegos» de aprendizaje en el puesto de trabajo.

Por otra parte, la competencia es un conjunto de elementos combinados e integrados que deben ser evaluados para desarrollar su utilidad. Así, si asumimos que *la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto, su necesaria evaluación*; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.

La formación por competencias: apunte mínimo

En el momento actual, sobre todo desde el planteamiento del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), el perfil profesional ha adquirido un fuerte protagonismo en la formación de profesionales. Este referente se convierte en un instrumento (espejo donde centrar la mirada) en un contexto donde el *cambio* y la *necesidad* se han erigido en los motivos prioritarios de análisis y evaluación a la hora de pensar en una formación que tenga validez pertinente para garantizar el desarrollo regional y el progreso económico y tecnológico de un país. Sólo así es

posible concretar el modelo en un repertorio de *perfiles profesionales*, sujeto a cambio, pero a la vez, superador de los desafíos de la formación y el trabajo: transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación, reconocimiento, serían algunos exponentes relevantes en la actualidad (Tejada, 2003).

En un trabajo anterior insistíamos en la necesidad de referentes de este tipo, articulados en un sistema nacional de referencia. De hecho, la propuesta de modelo sobre este particular, que a continuación se apunta (figura 2), deriva de la propia situación española en relación con el propio desarrollo de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002).

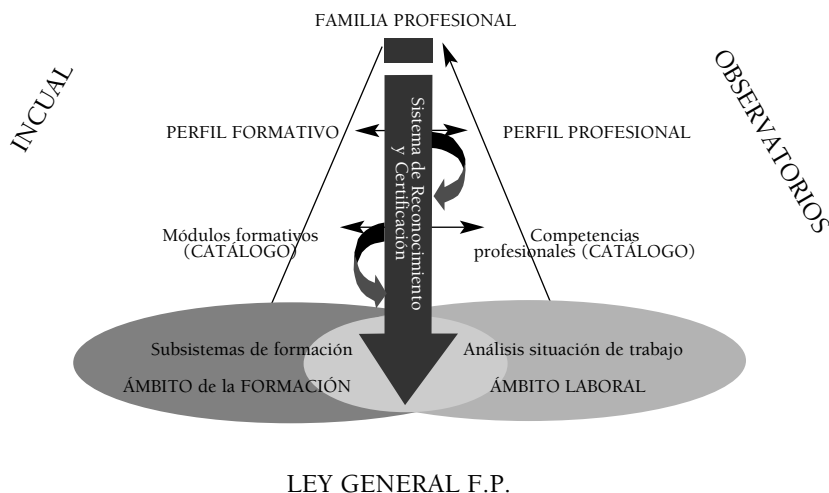
A los efectos de este trabajo, entendemos por un «Sistema Nacional de Competencias Profesionales» *aquel conjunto de elementos y mecanismos que permiten establecer y/o regular la identificación, adquisición, evaluación y reconocimiento de las competencias profesionales*.

Este breve apunte definitorio tiene sus implicaciones. De una parte, la concreción de sus elementos. En este sentido, dicho sistema debe integrar en su seno elementos tales como *perfiles profesionales*, orquestados en clave de *familias profesionales*, las cuales deben, a su vez, concretar las *competencias profesionales* de las mismas, a través de los diferentes repertorios o catálogos de competencias. Por tanto, perfil profesional, familia profesional y catálogo de competencias se erigen en los tres elementos base constitutivos de dicho sistema desde una visión meramente descriptiva.

De otra parte, desde una visión más funcional, en la medida que dicho sistema se convierte en un referente tanto para el diseño, desarrollo y evaluación de la formación, así como para la regulación y gestión del mercado de trabajo, el mismo sistema puede integrar el *catálogo modular de formación profesional*, asociada a dichos perfiles, *sus módulos formativos y el sistema de*

FIGURA 2. Elementos configuradores de un Sistema Nacional de Competencias

(Tejada, 2003: 3)



reconocimiento de dichas competencias profesionales (caso español, por ejemplo).

La lógica del sistema, pues, ubicados en el ámbito laboral, parte del *análisis de las situaciones de trabajo*, estableciendo, a partir de dicho análisis, el *catálogo de competencias profesionales* necesarias para satisfacer las demandas laborales. Las mismas se orquestan en los correspondientes *perfiles profesionales* que se integran en las diferentes *familias profesionales*³.

A partir de este referente profesional, desde el ámbito de la formación, sobre todo su diseño, podemos entrever las *necesidades formativas* y establecer los diferentes *perfiles formativos*, con lo que se da pie a la elaboración del *catálogo modular de formación profesional*, quedando articulada de esta forma la oferta de formación profesional (*títulos*), oferta que afecta, por supuesto, a los distintos subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua) y su propia integración.

Obviando en este momento del desarrollo de la formación, no podemos olvidar que un Sistema Nacional de Competencias Profesionales debe

concretar también su propio *sistema de reconocimiento y certificación de dichas competencias*, con independencia del propio sistema de adquisición (formación o experiencia laboral) y los procedimientos y mecanismos reguladores del mismo. De ahí que este subsistema sea también uno de los elementos fundamentales en la articulación del Sistema Nacional de Competencias.

La descripción del Sistema Nacional de Competencias no debería agotarse aquí, en sus elementos básicos y configuradores, sino que también habría que considerar el conjunto de dispositivos que lo hacen viable, permitiendo, por tanto, su funcionamiento. Con ello, estamos apuntando hacia los *observatorios profesionales* como mecanismos básicos de actualización de las nuevas necesidades, tanto de empleo como de formación. Su papel, pues, es clave en la actualización de los viejos y en la definición de los nuevos perfiles profesionales. Dichos observatorios profesionales pueden asumir diferentes grados de descentralización, tanto sectorial como geográfica.

No debemos olvidar en este punto que el contexto de referencia no tiene que ser restrictivo al

ámbito nacional. Hace tiempo que el marco de referencia, así como los escenarios de actuación profesional, fueron ampliados con nuestro ingreso en la Unión Europea. Desde este nuevo escenario se han realizado y se están realizando múltiples acciones de convergencia, en clave de políticas y acuerdos de formación. Prueba de ello son los intentos unánimes de definir un mercado único de las formaciones (los acuerdos o declaraciones de la Sorbona, Bolonia, Praga, Lisboa, Berlín, etc., serían fieles exponentes de lo apuntado).

La Universidad, como institución de formación profesional superior (Tejada, 2003), no puede ser ajena a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos, e incluso requerimientos, en este espacio de interconexión e interdependencia. La fuerte incidencia e interdependencia entre la educación y la sociedad debe hacer que la Universidad no se limite a ir detrás del «carro» de aquella, sino convertirse en un agente de comprensión y cambio hacia un modelo deseable.

Su posición en este entramado es privilegiada. La modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. De ahí que estemos ante una institución que está obligada a superar cualquier atisbo de enquistamiento y necesita para cumplir sus funciones básicas una apertura y flexibilidad, si cabe, cada vez más exigente. Nadie cuestiona su papel fundamental en lo relativo a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, y menos aún la difusión, valoración y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de vida y del desarrollo económico, pero simultáneamente ha de preparar para el ejercicio de las actividades profesionales que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos.

El giro copernicano en relación con el trabajo bajo la lógica disciplinar o la lógica del perfil

profesional es más que evidente y tiene sus repercusiones en el propio diseño curricular de la formación basada en competencias.

Todo cambio educativo repercute de inmediato en el modelo curricular. La actual situación del mundo del trabajo en su conexión con la formación nos predispone a la adopción de un modelo que no puede ser de alto índice prescriptivo, sino que ha de consentir la intromisión de alternativas en los programas y procesos. Ineludiblemente, pues, estamos ante un planteamiento pedagógico que, abandonando lo predecible, estable y permanente, ha de instalarse con todas las consecuencias en lo impredecible, momentáneo y cambiante. En este sentido surgen automáticamente dos características básicas en tal quehacer: la *flexibilidad* y la *polivalencia*. Esto se debe fundamentalmente al enmarcamiento en las necesidades formativas para el trabajo, sin olvidar que tales necesidades pueden tener una efímera existencia, pero que servirán de caldo de cultivo para nuevas necesidades, portadoras a la vez de nuevas exigencias formativas y no formativas.

La polivalencia y la flexibilidad van a ser a la vez una constante en los nuevos planteamientos pedagógicos de la formación para el trabajo. Esto significa también que su presencia ha de darse en la planificación y el desarrollo del currículum (Tejada y Ferrández, 1998). Desde esta óptica planteamos las siguientes consideraciones:

- Para que un plan formativo sea flexible y polivalente es preciso, hoy por hoy, pensar en *diseños modulares, especificados en créditos y unidades didácticas*. Ahora bien, estos módulos tienen que llenarse de contenido en busca del logro de las competencias profesionales. No cabe duda que para que esto sea factible, los módulos serán unidades mínimas, pero con sentido, estructuradas en función del perfil profesional que se desee lograr, ya que es el perfil donde se determinan los conceptos, procedimientos, actitudes y valores que se requieren para la consecución de la competencia. A su vez, los perfiles pertenecen a

una familia profesional concreta, por lo que el módulo, indirectamente, también busca referencias a este macroindicador: la familia profesional.

- Se ha dicho que a la vez es polivalente. Dicha polivalencia está presente en el interior de los módulos. Sin embargo, su punto de arranque se encuentra en los perfiles. Se verifica la presencia de competencias y capacidades generales para todos los perfiles que componen la familia profesional. Aquí se enraiza la polivalencia en lo que es común para todos. Piénsese, por ejemplo, dentro de la familia profesional de la educación, en los perfiles del profesor de formación profesional y el profesor de universidad; la competencia específica de diseñar o programar la enseñanza no será totalmente diferente. Aunque haya aspectos diversos, los habrá semejantes. En estos que son semejantes es donde se asienta la polivalencia.
- También cabe aludir la flexibilidad y la polivalencia en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se planifican acciones en función de objetivos, pero no se predeterminan, sino que se indica lo que parece más lógico didácticamente. Es decir, parece ser que de acuerdo a la experiencia, a la investigación, a la reflexión y a la contrastación del momento enseñanza-aprendizaje, que lo más adecuado es seguir un planteamiento de trabajo en grupo, con refuerzo individual utilizando diversos medios y terminar en un debate coordinado por el profesor. No queda aquí solventado el problema: aún no hemos dicho nada respecto a la polivalencia de las estrategias metodológicas. El caso es que el buen dominio de estrategias, hasta llegar a la conjugación más adecuada para un momento determinado, hace al profesor polivalente para distintas situaciones de enseñanza. Del mismo modo, cuando un alumno ha llegado a familiarizarse con el uso de distintas estrategias, ha logrado un nivel de polivalencia que le permite enfrentarse con éxito a diversos estados y estadios de aprendizaje.

La opción modular por créditos, por lo tanto, es la más cercana a la adecuación de las acciones formativas a las situaciones emergentes; los módulos, o simplemente los créditos, se acomodan, se amplían o se incardinan como nuevos; además, es también el modelo más idóneo para potenciar las acciones recurrentes, en cuanto admite cualquier tipo de organización de la *formación en alternancia*.

Por último, que la formación basada en competencias, en cuanto metodología de exploración de saberes productivos, nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que es vehicular en ellos.

«Es una herramienta que permite establecer con precisión qué se demanda hoy de los trabajadores cualquiera que sea su nivel de responsabilidad o autonomía en el ejercicio de su rol profesional. Pero, además, nos permite analizar de qué manera el desarrollo de estas exigencias vincula, cada vez más estrechamente, a los esquemas de: formación para el trabajo (off-job) y formación en el trabajo (on-job)» (Sladogna, 2003: 11).

El prácticum por competencias

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.

La misma definición anotada con anterioridad sobre competencias nos realza la *acción*, la *experiencia* y el *contexto de actuación* como claves, entre otras, en dicha conceptualización.

Esto nos predispone a dotar de sentido al prácticum como espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica desde

el enfoque de las competencias. Pero, a su vez, no basta con afirmar que es un espacio privilegiado, sino que también hemos de fijar-propiciar las condiciones a tal fin. Esto nos catapulta hacia una articulación particular del mismo, desde su fundamentación hasta su organización, desarrollo y evaluación.

Justificación psicopedagógica

Es incuestionable que el prácticum por competencias se erige en uno de los dispositivos clave de una formación integral para el trabajo. Varias razones apoyarían esta afirmación. Ilustremos algunas de ellas.

«El desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja⁴ que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación» (Gonczy, 2001: 39).

La formación en el contexto de trabajo, argumenta Levy-Leboyer, es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto

«las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar» (Lévy-Leboyer, 1997: 27).

De manera análoga se manifiesta Le Boterf:

«Si la competencia es indisociable de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias» (1995: 18).

Como se ha apuntado en las razones precedentes, uno de los elementos clave para el desarrollo

de competencias es el de la experiencia. Así, la pregunta que surge es ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? E incluso, ¿a qué tipo de competencias hay que atender?

Una primera respuesta rápida a la cuestión la podemos encontrar desde la lógica de la *tipología* de competencias a abordar en un prácticum. Con independencia ahora de criterios clasificatorios, hemos de apostar definitivamente por las *competencias específicas del perfil profesional*.

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, instrumentales o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como necesarias, e incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que un prácticum sea eficaz, el alumno debe llegar a él equipado con las competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Otra respuesta nos la aporta Levy-Leboyer (1997) desde la lógica de las experiencias a propiciar. Concretamente nos apunta dos dimensiones a tener en cuenta para que las experiencias sean favorecedoras del desarrollo de competencias: la dificultad y el desconocimiento. Así, cuando una actividad plantea dificultad y es desconocida, es susceptible de tener un valor en el desarrollo de competencias. No obstante, como apunta la autora, deben considerarse los estilos de aprendizaje para saber si las experiencias (dificiles y desconocidas) son aptas para el desarrollo.

De manera complementaria se expresa Mertens (1998) cuando explicita dos factores condicionantes del desarrollo de la competencia en las organizaciones:

José Tejada Fernández

- La asunción de un determinado *grado de responsabilidad* por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.
- El ejercicio sistemático de la *reflexión en y ante* el trabajo en cualquiera de sus modalidades⁵.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta un individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordado, etc.).

Con lo dicho, la idea de desarrollo toma sentido cuando se relaciona con los logros de la formación. No sólo supone extender la formación a todos los contextos de la vida profesional (durante la vida activa y mediante la misma), sino que, además, se desarrolla el propio concepto de la formación incorporando elementos experienciales, contextuales y de acción. Sirva de ilustración la siguiente afirmación:

«En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación “formal”, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia» (Mertens, 1998: 47).

No debemos olvidar que la «reflexión en la acción» abarca el «conocimiento en la acción», aquel 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.

Implicaciones metodológico-organizativas

Para que la formación pueda ser un instrumento relacionado de manera significativa con las competencias y si se quiere con su desarrollo, es preciso atender algunos aspectos fundamentales

que la caracterizan y la diferencian de otras acciones de formación no específicamente relacionadas con las competencias.

La aportación de Bunk (1994) es significativa al respecto. Para el autor, la transmisión de las competencias (mediante acciones de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (*competencia de acción profesional*)⁶ requiere de una *formación dirigida a la acción*; es decir, puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y global. De nuevo, la insistencia en las competencias específicas del perfil profesional.

De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la *acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje*.

En relación con las estrategias metodológicas

Asumiendo que hoy no basta con la competencia técnica —debiéndose considerar además la competencia social, los procedimientos, las formas de comportamiento, etc.—, también es cierto que debemos huir del desarrollo aislado de cada una de las competencias requeridas, si no queremos caer en una perpetuación taylorista no útil en las condiciones actuales del contexto. Así, será preciso optar por un *enfoque global e integrado* sobre la base de las *estrategias metodológicas que toman como protagonista principal al alumno*.

No cabe duda de la importancia de la acción y de la experiencia, como venimos sosteniendo; pero más allá de su justificación psicopedagógica conviene reparar en dicha acción.

Más concretamente, ¿cuáles son los métodos y formas sociales que deben tomarse en

consideración para que la formación, basándose en competencias, tome como referente la acción a realizar?

Lo primero que hay que advertir como afirma Mulcahy (2000) es que no puede darse un modelo general y generalizable en relación con la formación basada en competencias. Como consecuencia de la dificultad de un discurso unitario sobre la estrategia metodológica a activar en el prácticum, somos partidarios de planteamientos más bien diversificados, por la misma lógica de la diversidad contextual y de perfiles profesionales a los que atender, incluso los momentos de realización del prácticum profesionalizador. Por tanto, es necesario proponer la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

En cualquier caso, los métodos activos (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional, puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido, son múltiples las posibilidades de multivariabilidad metodológica; con todo creemos imprescindible articular el prácticum a partir del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos⁷ en 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 en la tarea. Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.

Finalmente, ocupan un espacio específico las formas sociales que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo cooperativo, por las necesidades específicas y, en ocasiones, individuales, etc.). De hecho, las estrategias metodológicas apuntadas

lo implican; es más, exigen la colaboración entre iguales y entre profesores y alumnos (tutores). Son los miembros del grupo los que se dan apoyo mutuamente, los que se ayudan a comprender las teorías difíciles y a superar el esfuerzo que supone la realización de un proyecto o la resolución de un problema complejo.

De la combinatoria de unos (métodos) y otras (formas sociales) podemos encontrar fórmulas, que aunque exceden de los propósitos de este trabajo, no debemos dejar de apuntar. Nos referimos a los círculos de calidad, los talleres de formación, «islas de formación», «*coaching*», «*mentoring*», 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).

En relación con los actores implicados

Si la acción es clave en el desarrollo de competencias y el discente es el protagonista principal en este planteamiento, no por ello debemos olvidar el papel docente en este entramado. Es más, aunque no sea el protagonista principal de la acción, sigue siéndolo del diseño, gestión y evaluación del prácticum.

Hay que precisar, no obstante, que la *función docente* en el caso del prácticum es asumida-distribuida entre *diferentes actores* que merecen particular atención. No debemos olvidar antes de su mínima descripción que partimos de la idea de pluralidad y diferenciación funcional, y de que la naturaleza y calidad de su interacción, mediación e intercambio es fundamental para el éxito del prácticum.

En primer lugar, hay que significar los *conceptores responsables* que operan entre los ámbitos sociolaboral y formativos en los que se desarrolla la formación. Su diálogo inicial es clave para el plan de formación y el ajuste —disposición

José Tejada Fernández

del dispositivo—. Supervisores de equipo, directores de formación de empresa, coordinadores de titulación o directores de departamento de institución formativa, etc., vendrían a constituir los imprescindibles equipos para la concepción-diseño del prácticum.

Otro actor clave es el *tutor de empresa* o centro de trabajo (hombre pivote), cuya actividad es metodológica, vinculando las situaciones de producción o servicio con la formación. Gestionar las acciones relacionadas con la integración y acogida de los alumnos en el proyecto de formación, dar respuesta a las cuestiones derivadas de la implantación del proyecto, captar, procesar y difundir informaciones para el desarrollo, apoyar y orientar a los monitores, intervenir en la evaluación, encargarse de los trámites de la certificación de las competencias, etc., serían funciones vinculadas con este actor.

También podemos contar con *monitores* (según sea el caso), que asumirían parte de las funciones anteriormente apuntadas y que se integrarían en el equipo del tutor de empresa.

Otro actor relevante en el proceso de prácticum es el *tutor universitario* que hace de intermediario entre el escenario profesional y la institución educativa. Orientar y motivar en situaciones y problemas que surgen, la concepción de dossieres o nuevos documentos según necesidades escénicas, evaluación de logros y asistencia pedagógica son algunas de sus funciones.

Ni que decir tiene que necesitan cada uno de ellos de una formación y experiencia profesional que les permita igualmente disponer de las competencias necesarias de cada subperfil en el proceso de prácticum que, como bien sabemos, es interdisciplinar desde el punto de vista del contenido. De ahí que muchas veces no baste con un solo tutor, sobre todo si proviene de una disciplina, para acometer las exigencias de desarrollo del prácticum (desde su concepción hasta su evaluación por competencias), y apostemos por

el trabajo en equipo de formación para responder a dichas exigencias.

En relación con los medios y recursos

No cabe duda de que un prácticum genera unos costes adicionales que, en todo caso, se pueden considerar como reducidos si se valoran en función de la mejora de la calidad de la formación que produce, la multiplicidad de agentes y situaciones de aprendizaje que provocan y, sobre todo, su alta capacidad para la inserción en el empleo que genera a favor de empleadores y jóvenes.

En síntesis, debemos prever:

- Una asignación económica complementaria en la institución educativa, a fin de tener cobertura sobre los gastos derivados del control, seguimiento, evaluación y materiales complementarios.
- Compensación a las empresas⁸ por los gastos derivados de la utilización de materiales por parte de los alumnos, así como por su autorización o monitoraje. Sobre este aspecto es difícil posicionarse; en cualquier caso, existen fórmulas ya probadas, tales como las deducciones fiscales, compensación en cuotas de formación profesional, transferencias económicas por parte de las instituciones educativas, etc.

Otro punto relevante en este apartado es la implicación de las TIC en el proceso de desarrollo del prácticum, beneficiándonos de sus virtualidades y ventajas en las modalidades formativas semipresenciales (virtualización de algunas prácticas), e incluso, *e-learning*. Mantener el contacto con los alumnos que están en el escenario profesional, orientar, facilitar o apoyar las prácticas, facilitar nueva documentación o informaciones que los alumnos demanden, alimentar la relación, etc., son algunas de las funciones que podemos acometer con el uso de las plataformas informáticas con las que contamos en la

Universidad y que sin duda incrementan la calidad en dicho prácticum.

En relación con los centros de trabajo

Los programas de prácticum deben implicar la formalización de acuerdos y convenios de colaboración entre agentes educativos, empresarios y agentes sociales, que teniendo como objeto la concertación de un programa formativo, posibiliten relaciones de mayor alcance y significación. Desde esta lógica, sobre partidarios de acuerdos «macro»⁹ entre la Universidad, los agentes sociales, los colegios profesionales, la administración educativa e, incluso, las agencias de certificación que se conviertan en referente de los conciertos o convenios a nivel «micro». No olvidemos que los mismos afectan tanto al diseño (concreción de un proyecto de acción), desarrollo (seguimiento, apoyo, asesoramiento) y evaluación (sistema-dispositivo-plan) del propio prácticum, con la implicación de los diferentes actores afectados.

Esta exigencia formal viene a superar la improvisación o las relaciones personales coyunturales entre la institución educativa y los centros de trabajo. Por tanto han de concretarse, además de lo dicho, la *programación de la formación* en la empresa, las *atribuciones y competencias de los tutores* (de la institución educativa y del centro de trabajo) u otros actores y *aspectos funcionales* (horarios, número de puestos formativos, accesos a otros servicios de la empresa o centro de trabajo, seguros, responsabilidad civil...).

Cabe, por último, realizar una reflexión en relación con los centros de trabajo, porque no todos son susceptibles de convertirse en centros de prácticum. Esto quiere decir que hemos de contar con algunos criterios a la hora de la selección o el establecimiento de acuerdos. Tres serían básicos: a) que su sector productivo coincida con la familia profesional que se

imparta, b) que corresponda con un sector emergente, y c) que cuente con capacidad para un suficiente número de puestos formativos¹⁰ con posibilidad de accesos tecnológicos actualizados.

Implicaciones evaluativas

La evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, no es una, sino la más importante de las tareas a acometer en el proceso de formación en general, y en el prácticum en particular. Baste para ello sencillamente reparar sobre la propia utilidad y sus consecuencias socioprofesionales (certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc.):

- para asegurar que la enseñanza y la evaluación estén al servicio de los resultados requeridos,
- para facilitar el otorgamiento de créditos por la competencia adquirido en otros lugares,
- para ayudar a los alumnos a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito,
- para informar a los empleadores potenciales qué significa una cualificación particular.

Una mínima caracterización de la evaluación de las competencias nos remite a una evaluación formativa ya que es:

- Concebida como un proceso —sin períodos rígidos, ni cortos de tiempo—, que respeta al máximo el ritmo individual de cada persona.
- Realizada durante la actividad normal del personal y, siempre que es posible, mientras desempeñan sus funciones y tareas habituales. Es decir, siempre en situaciones ligadas a la práctica laboral.
- Interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos.

- Basada en las evidencias establecidas en la norma pactada, por lo que las personas conocen bien los resultados a alcanzar.
- Contrastada con las evidencias la actividad de las personas y no con el de sus pares o grupos, como frecuentemente ocurre en los sistemas tradicionales.
- Dictaminada en términos de si la persona es «competente» o «aún no es competente», sin ponderación de notas o porcentajes.
- Acordada entre quienes evalúan y son evaluados con el apoyo del tutor.
- Delimitada a través de «guías de evaluación», para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma, cuando intervienen varios «jueces».

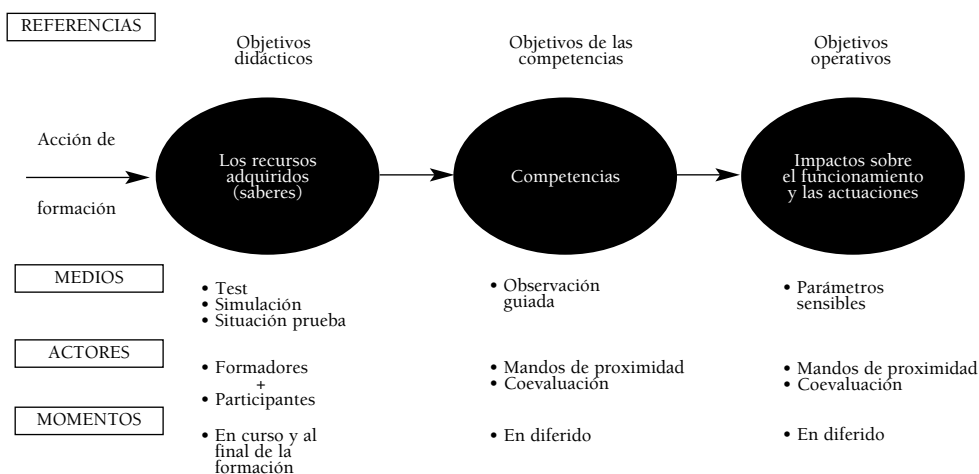
Como tal exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma se posee, aunque no debemos olvidar de salida que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño. Esto obliga a determinar qué tipos de desempeño, lo cual nos remite a la cantidad y cualidad de las evidencias que debemos recoger.

Sobre el plan de evaluación

Eludiendo, en cualquier caso, las implicaciones que el proceso tiene por la propia naturaleza de la competencia, como venimos sosteniendo, no debemos olvidar que cualquier plan de evaluación de la competencia profesional (Echeverría, 2002) debe:

- Precisar la finalidad de la evaluación (profesionalización, clasificación, certificación, etc.).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual, pero con estimaciones de la contribución a la actuación colectiva.
- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva (conocimientos, actitudes...).
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Establecer con precisión el dispositivo en relación a quién evalúa creíble y aceptado, consensuado (comité de evaluación, coevaluación, etc.).
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos de evaluación.

FIGURA 3. Medida de tres niveles de efectos de la formación (Le Boterf, 2001: 471)



Centrar la atención en el desempeño profesional en escenarios profesionales y hacia la búsqueda de evidencias, resultado del trabajo realizado, hace que no sean suficientes ni los métodos ni momentos evaluativos tradicionales al uso en la formación. Desde esta lógica interesa, pues, contar con un plan de evaluación con ciertos objetivos de referencias, los medios de evaluación acordes con la naturaleza de los mismos y los momentos aconsejables.

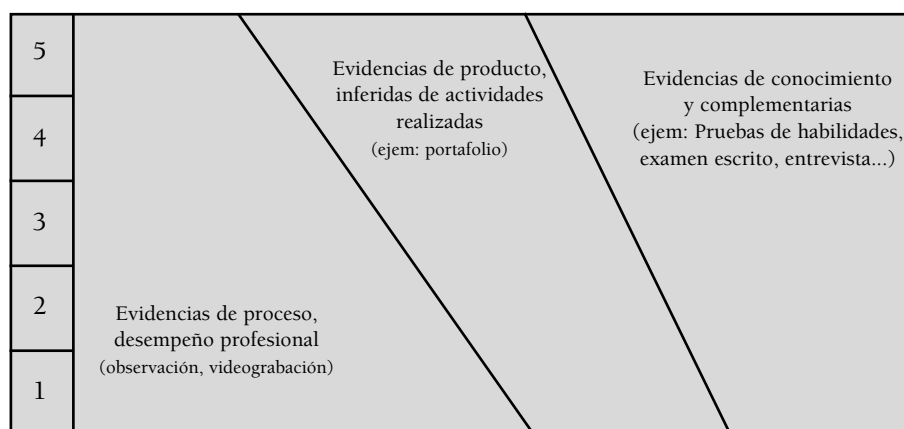
Para tal pretensión seguiremos, en parte, el modelo propuesto por Le Boterf (2001), que se representa en el cuadro anterior. Su interés estriba en la medida de tres niveles de efectos de la formación.

Aunque pudieran parecer excesivas las exigencias del modelo en relación con el prácticum, son necesarios e imprescindibles todos los niveles, por cuanto no debemos quedarnos sólo en la activación de la competencia en el escenario profesional, sino que debemos tener también presente con qué tipo de equipamiento (recursos) se accede a dicho escenario profesional, como ya hemos anticipado.

Una mínima descripción de los elementos del modelo nos indica que:

- Las *referencias pedagógicas* explicitan los objetivos didácticos fijados en las acciones de formación e identificados en los programas. Sirven para evaluar en qué medida se dominan los «saber» sujetos a evaluación y hasta qué grado las personas han desarrollado su capacidad de construir y movilizar estas adquisiciones para construir la competencia de acción profesional deseada. Son indispensables para construir las «situaciones de prueba».
- Las *referencias de las competencias* describen las actividades requeridas con sus criterios de realización y de correcta realización. Sirven para evaluar en qué medida las personas han construido las competencias adecuadas en relación con las requeridas. Estas referencias son necesarias para construir los «protocolos de observación» de las prácticas profesionales en situaciones de trabajo.
- Las *referencias operativas* delimitan los parámetros sensibles de actuación, de funcionamiento o de los cambios cualitativos que se desea conseguir como efecto de una acción o de un plan formativo. Sirven para evaluar en qué medida éste ha influido en las condiciones de explotación, en las actuaciones de la empresa o en alguna de sus unidades.

FIGURA 4. Tipos de evidencias



José Tejada Fernández

El contenido de estas referencias suele centrarse en la descripción de disfunciones y proyectos a realizar.

Sobre los instrumentos y sistemas de registro de información

No son pocos los instrumentos que pueden activarse en un dispositivo de evaluación de la competencia profesional, dadas, como decimos, las características de la misma. Sea como fuere, partimos del principio de la *multivariedad y triangulación* instrumental, que nos lleva a integrar y, por tanto, conjugar coherentemente diferentes modos de recoger evidencias¹¹ de la competencia profesional, como puede apreciarse en el ideograma de la figura 4.

Dados los límites de este trabajo no nos vamos a detener en una descripción detallada de la multivariedad de instrumentos para llevar a cabo la evaluación de la competencia de acción profesional en los escenarios profesionales. Solamente vamos a centrar la atención en torno a cuatro de ellos, dada su relevancia e importancia a tal efecto.

1. *Protocolos de observación*. Suelen ser cumplimentados por la jerarquía de proximidad (jefe de taller, responsable de equipo, director del proyecto...) y es recomendable que su aportación se realice con un espíritu y unas modalidades de coevaluación. Aparte de los requisitos generales que han de cumplir este tipo de protocolos, deben contemplarse algunas peculiaridades en la observación de la competencia de acción profesional, como: a) las referencias de los criterios de realización de las actividades profesionales, b) las evidencias de desempeño directo y de producto, c) el nivel de maestría o de actuación que concierne a las actividades profesionales a observar.
2. *Situaciones de prueba*. Todas las actividades realizadas durante el período de formación (realización de proyectos, estudio de casos, etc.) pueden ser consideradas

como tales, aunque se suelen elaborar específicamente para evaluar el logro de los objetivos esenciales del plan, al permitir valorar hasta qué grado se han integrado los «saberes» potenciados y la capacidad de combinación y movilización de las personas para actuar con competencia.

Para ello, debe estar: a) enfocada a los objetivos formulados, b) orientada a la resolución de problemas o proyectos a realizar, c) configurada de tal manera que requiera la combinación y puesta en práctica de todos los componentes de la acción profesional, d) construida de forma lo más similar posible a situaciones de trabajo reales, e) condicionada por ciertas exigencias, restricciones y recursos que se presentan con frecuencia en la práctica profesional, y f) concretada al máximo en cuanto a los resultados observables a alcanzar.

3. «Evaluación 360°»: No es tanto una evaluación final, sino más bien un incentivo para la reflexión personal sobre la evolución del desarrollo de la profesionalidad, siempre que esta técnica se utilice en determinadas condiciones. Suelen implicarse los superiores jerárquicos, los colaboradores, los subordinados y el propio afectado por la evaluación del desempeño (autoevaluación).

Por encima de todo requiere un contexto no amenazador ni conflictivo. Es preciso un ambiente de confianza asegurado por la publicación de las reglas con una carta de explicación personalizada, por la confidencialidad a nivel individual y la transparencia a nivel colectivo.

4. *Entrevistas de balance*. Éstas son esenciales a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la competencia de acción profesional, pero especialmente al final. Ésta se debe preparar, desarrollar y finalizar con sumo esmero, tanto por parte de los monitores como del tutor. Por ello, conviene realizarlas tal como Le Boterf (2001: 421) aconseja proceder en los momentos previos, durante y después de la entrevista anual.

En este balance final se debe recapitular cuanta información puedan necesitar las personas para el reconocimiento público e institucionalizado de su competencia de acción, a través de los certificados de profesionalidad.

A todo ello le podemos añadir otros instrumentos que pueden implicarse en la evaluación, como pueden ser los cuestionarios de opinión, simulaciones, portafolio, diarios, análisis de realizaciones o productos, etc., y que requieren otras fuentes de información.

Notas

¹ Participamos de esta definición del profesor Zabalza, pero queremos hacer hincapié en el PRÁCTICUM para diferenciarlo de las prácticas en los centros de trabajo. Para nosotros el primero implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto, con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución. Se diferenciaría de aquellas precisamente en que no se acometen todas las exigencias del puesto o situaciones profesionales, sino que el acercamiento es más puntual y con acompañamiento (demostración, muchas veces) del tutor del centro de trabajo. Si esto es así, hay que acceder al puesto con todo el equipamiento de recursos (saberes) competenciales a activar, y, por tanto, como tal, el prácticum sólo lo vemos al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en momentos previos o durante la propia formación bajo modalidades de visitas, estancias cortas, etc.

² Utilizamos saberes en plural en este contexto como el conjunto de saber (conocimiento), saber-hacer (procedimiento) y saber estar y saber ser (actitud).

³ Obviando, dadas las limitaciones de este trabajo, el propio proceso, los procedimientos y los instrumentos y técnicas de elaboración del perfil profesional, no queremos dejar de notar la relevancia y significación de los agentes sociales, colegios profesionales, estudios de expertos, destinatarios, etc., en el mismo.

⁴ El propio Gardner asocia la inteligencia con las competencias ejercidas en un contexto, considerando que «una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una

Sirva como reflexión final de este apartado que la selección y uso de instrumentos de evaluación está relacionado con qué y cuánta evidencia es suficiente para evaluar la competencia. A ello, también hay que añadir el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable. Es decir, si queremos ser precisos y correr pocos riesgos el dispositivo instrumental debe ser amplio y multivariado, a la par que hay que garantizarle validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad (McDonald et al., 2000).

comunidad determinadas. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo» (1995: 34). De hecho, para el autor de las inteligencias múltiples, éstas actúan siempre en concierto y mezcladas.

Esta asunción también nos remite al constructivismo social, sobre todo en la línea de Vigotsky (1995), por cuanto un espacio proceso y un contexto, llamados por éste «zona de desarrollo próximo», organizan la adquisición de las competencias. La actividad cognoscitiva se deriva de la interpretación precisa de escenarios que posibiliten la actuación que una intencionalidad específica requiera. Se deriva de representaciones mentales que, transformadas en imágenes, hacen factible actuar. En síntesis, el sujeto desde su estructura cognitiva, interpreta, transformando los significados y las formas de significar acordados en su contexto cultural, y transforma esta interpretación logrando otros significados. Esta estructura cognitiva no se refiere solamente a lo conceptual; también se refiere a lo metodológico, actitudinal y axiológico: es un proceso en constante construcción.

⁵ En formación, asumir el proceso pedagógico como «reflexión en la acción» (pensar-actuar-pensar) favorece considerablemente el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

⁶ En este punto es necesario detenerse mínimamente, por cuanto la competencia de acción profesional integra todos los saberes como venimos apuntando. Siguiendo con el modelo del autor, reseñamos:

- *Competencia técnica* (saber): conjunto de conocimientos especializados y relacionados con un determinado ámbito profesional, que permiten dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral.
- *Competencia metodológica* (saber hacer): saber aplicar los conocimientos a situaciones profesionales concretas, utilizando los procedimientos

más adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias adquiridos a nuevas situaciones.

- *Competencia participativa* (saber estar): Conjunto de actitudes y habilidades interpersonales que permiten a la persona interactuar en su entorno laboral y desarrollar su profesión.
- *Competencia personal* (saber ser) Características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la profesión, que posibilitan un óptimo desempeño de la actividad profesional.

⁷ No es el momento ni el contexto para detenerse a analizar las virtualidades y potencialidad didácticas de tales procedimientos. Baste afirmar que los mismos tienen suficiente y amplia investigación que lo respalda, e incluso algunos son constitutivos de importantes innovaciones en universidades europeas (Aalborg, Maastricht...) y americanas (ITESM).

⁸ Un aspecto interesante a nuestro entender, que vendría a optimizar la relación y la interdependencia universidad-empresa, sería la asunción, también por parte de la Universidad, de parte de la formación continua que en la actualidad está cobrando mucha fuerza. Con ello, llegamos a un acuerdo general en la línea de la integración de los diferentes subsistemas de formación

profesional implicando todas las exigencias de los mismos y a los actores sociales.

⁹ Estos acuerdos pueden tener carácter sectorial, e incluso geográficamente desde lo local llegar a niveles internacionales. De hecho, hace tiempo que existe el prácticum internacional.

¹⁰ Los puestos formativos no deben confundirse ni identificarse con puestos de trabajo, a fin de evitar situaciones de subempleo u otras anomalías, así como evitar interferencias en los sistemas productivos y en la organización del centro de trabajo. Los puestos formativos no precisan disponer de un lugar fijo, permitiendo con ello la movilidad y la flexibilidad del alumno.

¹¹ Se distinguen tres tipos:

- Las *evidencias de conocimiento* corresponden al equipamiento de recursos con los que se cuenta, pueden ser evaluables a través de pruebas (teórico y prácticas).
- Las *evidencias del proceso* corresponden a aquellos elementos que indican la calidad en la ejecución de una tarea y que son factibles de observación y análisis dentro del proceso de trabajo.
- Las *evidencias del producto* corresponden a los resultados o productos identificables y tangibles, que pueden usarse como referentes para demostrar que una actividad fue realizada.

Referencias bibliográficas

- BUNK, G. P. (1994) La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- ECHHEVERRÍA, B. (2002) Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, 1, 7-43.
- FERRÁNDEZ, A. (1997) *El perfil profesional de los formadores*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, doc. Mimeo-grafiado.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GONCZY, A. (2001) Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. ARGÜELLES y A. GONCZY, *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*. México: Limusa, 38-40.
- HOMS, O. (2001) *La formación en la sociedad del conocimiento*, /www.g2020.net/docum/G2020-Educacion-Homs_2_es.pdf
- LE BOTERF, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LE BOTERF, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- LE BOTERF, G. (1996) *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- LE BOTERF, G. (1995) *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- LE BOTERF, G. (1994) *De la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- LEVI-LEBOYER (1997) *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las *Cualificaciones y la Formación Profesional*.
- MCDONALD, R. et al. (2000) Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- MERTENS, L. (1998) *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- MULCAHY, D. (2000) Turning the contradictions of competence: competent-based training and the beyond. *Journal*

- of Vocational Education and Training, 52, 2, 259-280.
- SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SLADOGNA, M. G. (2003) ¿La empresa como espacio formativo? Repensar la formación para y en el trabajo, *Boletín Cinterfor*, 154, 9-34.
- TEJADA, J. (2004) Gerar e gerir competencias profissionais-Trabalho e Orientação. Ponencia presentada en el VI Congresso Internacional de Formação para o trabalho Norte de Portugal/Galizia, Porto (Portugal), 26-27 noviembre 2004.
- TEJADA, J. (2003) Un sistema nacional de competencias profesionales, respuesta a los desafíos de la formación y el empleo. V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo, Santiago Compostela.
- TEJADA, J. (2003) Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente. En J. M. MARTÍNEZ SELVA y R. CIFUENTES, (coords.) *La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 87-131.
- TEJADA, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- TEJADA, J. y FERRÁNDEZ, A. (1998) Currículum de personas adultas: Diseño curricular para una formación completa y el reto profesional. II Jornadas de Formación de Adultos, UNED, Madrid (conferencia).
- VIGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Abstract

This article focuses on competence based practice in higher education. The inadequate initial education and training predispose to assume that the practice period is a privileged space for professional initiation and socialization. We consider, for instance, professional competence as an education reference in practice situations.

The article starts with the conceptualization of professional competence and competence based education and training. We present afterwards some implications for the practice period: design, development, management and evaluation.

Key words: *Practice period, Professional competence, Competence based education and training, Practice management, Practice evaluation.*