

**LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA
PARA LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE MÁSTER OFICIAL EN EL ÁREA DE
CIENCIAS SOCIALES.**

Lucila Finkel (lfinkelm@ucm.es), Pilar Parra (pparra@cps.ucm.es), y Esperanza
Roquero (eroquero@cps.ucm.es)

Departamento de Sociología IV. Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCION

Las políticas educativas más recientes enfatizan el análisis y seguimiento de las competencias adquiridas con el propósito de subsanar tanto los desequilibrios patentes entre el mundo de la educación y del trabajo como los existentes entre la cualificación formal de los trabajadores y los requerimientos de los puestos de trabajo. En esta comunicación se presenta una propuesta metodológica para analizar los desajustes mencionados, en un intento por determinar los puntos de encuentro entre el ámbito formativo y el profesional requeridos en términos de competencias y conocimientos, aunque teniendo como principal referente que la definición de la adaptabilidad a la demanda no ha de ser el eje exclusivo que medie la relación.

El texto está estructurado en cinco apartados. En el primero, y a partir de la literatura específica, se presenta una revisión del debate acerca de los conceptos de cualificación y competencia, así como los principales problemas y críticas que suscitan los enfoques que abordan la aplicación de tales competencias en el mundo profesional. En el segundo y tercer apartado se presentan los principales documentos y normativas europeas y españolas que van configurando el desarrollo de las competencias en nuestro país, para pasar a analizar en el cuarto apartado los principales estudios sobre inserción laboral y las metodologías utilizadas para evaluar las prácticas externas. En el quinto bloque, considerando las problemáticas expuestas y a partir de un proyecto actualmente en curso, se presenta la metodología de evaluación utilizada para determinar los principales componentes de la competencia profesional según son definidos por los profesionales y estudiantes involucrados en las prácticas externas de un máster oficial del área de las Ciencias Sociales. A falta de contar con datos definitivos, concluimos resaltando las principales contribuciones del estudio empírico, a la luz de la exposición teórica realizada.

1. EL CONTEXTO TEORICO

El discurso en torno a las competencias está absolutamente extendido en la actualidad, tanto en la esfera educativa como en la empresarial, hasta el punto que hablar de “educación basada en competencias” o de “gestión por competencias” supone utilizar términos que ya forman parte de la retórica dominante de gran parte de los organismos internacionales, los sistemas nacionales de formación, las instituciones educativas, la literatura gerencial e incluso del lenguaje cotidiano. Sin embargo, desde un punto de vista académico y crítico, no podemos obviar el contexto socio-político en el que se gesta el término, ni dejar de precisar su articulación con otros conceptos relevantes, por lo que comenzaremos este apartado con una breve revisión de la relación entre cualificación y competencia, sin perder de vista que nuestro interés reside en la articulación del ámbito formativo con el laboral.

Partiendo de la idea de que ambos conceptos son polisémicos, puesto que frecuentemente se utilizan desde puntos de vista e intereses distintos, y siendo conscientes de que no es fácil encontrar definiciones universalmente aceptadas, existe cierto consenso en admitir que responden a lógicas y contextos muy distintos.

La idea de cualificación, que aparece en los primeros trabajos de Friedmann (1946), como una propiedad de los trabajadores o el resultado de un “aprendizaje metódico completo” ha dado lugar a toda una corriente de pensamiento en la Sociología del Trabajo que encontró un punto de vista enfrentado en los trabajos de Naville (1956) y Touraine, que entienden la cualificación como una relación social. En esta línea, dos eran los elementos esenciales que permitían establecer una jerarquía de cualificaciones que permitiera llevar a cabo un análisis ocupacional (Leite, 1996): tiempo de aprendizaje necesario para realizar un trabajo determinado, que se expresa a través de los diplomas y certificaciones académicas, y tiempo de reflexión (como expresión del “componente intelectual del trabajo” y por tanto como indicador de mayor responsabilidad y autonomía).

Así, la noción de cualificación, en tanto “capital humano”, remite a las nomenclaturas socioprofesionales que se obtienen descomponiendo el proceso de trabajo y que se expresaban en tablas de clasificación ocupacional, elemento central en la conformación de la jerarquía y el orden salarial de las empresas (prioritariamente para asalariados de la industria y los servicios).

En los años 70, aún compartiendo los dos presupuestos claros de que la cualificación es un elemento constitutivo de lo social y que se debe buscar su definición y medición, los analistas trasladan el foco al proceso de trabajo. La cualificación, entendida como saber y como autonomía del trabajador, se estudia desde la perspectiva de la descualificación producida por la tecnología en las relaciones de producción capitalistas (Braverman, 1974) o desde la idea de la polarización de las cualificaciones (ver Finkel, 1994).

En la década de los ochenta se intenta superar la visión neoclásica de la calificación como capital humano que el trabajador moviliza en el proceso de trabajo y romper con la visión más lineal o determinista tecnológica del proceso de cualificación /descualificación para insistir en un enfoque más complejo basado en la construcción social de la cualificación.

Las tablas de clasificación ocupacional, que terminaron designando una jerarquía social de funciones, la propia insistencia de los sindicatos en sustituir una clasificación basada en los atributos de los trabajadores por una establecida a partir de los puestos de trabajo y la indeterminación de ciertas dimensiones de la calificación como la autonomía, la responsabilidad, etc., impulsaron un deslizamiento semántico hacia una noción que va tomando forma: la competencia. De esta forma, surge un nuevo concepto que se presenta como más universal por ser aplicable a otros ámbitos como el trabajo agrícola, la educación y la formación (Tanguy, 2001: 119-121). Además, se insiste cada vez más en la importancia de la “situación” (Berthelot, 1985) o en el “acontecimiento” (Leite, 1996:61): las competencias ya no son propias de una determinada relación salarial ni son reducibles a la suma de actos necesarios para realizar un proceso determinado, sino que responden a una lógica de situación en la que intervienen aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la vida profesional. Por ello, las competencias implican no sólo el saber, sino el saber hacer, lo que se expresa en términos de “ser capaz de”.

La noción de competencia surge correlativamente con los importantes cambios en la organización social del trabajo derivados de un nuevo contexto socio-económico marcado por la reducción del empleo, el uso nuevas tecnologías de producción y procesamiento de la información y la búsqueda de la flexibilidad y la polivalencia de los trabajadores. La idea de competencia, por tanto, se construye como una propiedad inestable y cambiante, y sujeta constantemente a objetivación y validación. En contraste con los diplomas o los títulos académicos que sustentaban la idea de cualificación, el aprendizaje o la experiencia profesional, que ahora se entienden como centrales a la idea de competencia, devienen inciertos y subjetivos.

A pesar de que en la actualidad el discurso de las competencias puede sentirse como una marea que cada vez inunda con mayor fuerza los ámbitos educativos y empresariales, fomentando también sus conexiones, varios autores han puesto de manifiesto algunas contradicciones e incongruencias, que resumimos brevemente a continuación al hilo de algunas otras cuestiones:

- a) No deja de ser curioso cómo la pretensión de cientificidad y objetividad con la que se pretende evaluar la posesión de determinadas competencias choca en la práctica real de las investigaciones empíricas, en las cuales no hay consensos básicos sobre la operacionalización del propio concepto, lo que se observa en:

- las diversas definiciones del término competencia, en parte debido a los distintos sistemas nacionales de relaciones laborales, las dificultados de traducción de los conceptos clave de un idioma a otro y la confusión existente por su uso en distintos ámbitos (Homs, 1998: 139).
- las distintas variantes y denominaciones de los tipos de competencias a valorar, adoptando entre otras las siguientes denominaciones: claves, globales, genéricas, básicas, transversales, específicas, terminales, personales, cognitivas, sociales, etc.
- las competencias concretas que se identifican para cada tipo.

En definitiva, y a pesar del esfuerzo de algunos gobiernos de definir glosarios, como observa Tanguy, “esta búsqueda de la objetivación, de explicitación, de control, de unificación, choca con la plasticidad y la polisemia de los términos utilizados”, hasta el punto de que el énfasis en las taxonomías puede llegar a constituir la “*racionalidad de lo vago*” (2001:117-118).

- b) A pesar de la pretensión de situar el análisis de las competencias entre conocimiento y situación y de remarcar su carácter social, en definitiva la competencia acaba individualizando cada vez más al trabajador, haciéndole responsable de la adquisición de aquellos saberes, destrezas o habilidades que le permitan ser “competente” en lo que la entidad educativa o empresarial requiere y valora.

La noción de empleabilidad está estrechamente ligada a la de idea de competencia, porque se entiende que bajo el actual modelo productivo el trabajador desempleado está en esa situación porque carece de determinadas competencias (formativas, metodológicas para buscar empleo, de proyecto personal o motivación, etc.). Como señala Serrano, en las instituciones europeas se está produciendo en realidad “un traslado metonímico en la noción de competencia hacia su acepción más individualizadora, la noción de empleabilidad”, lo cual está teniendo importantes repercusiones en las estrategias designadas para regular el trabajo” (Serrano et al, 2010). De esta forma, se responsabiliza al sujeto de su propia empleabilidad y su propio destino, haciendo especial énfasis en los factores informales y psicosociales, por encima de sus cualificaciones o habilidades laborales.

La progresiva separación entre aquellos que carecen o disponen de las competencias básicas, o entre aquellos con mayores o menores dosis de empleabilidad tiene su correlato en los estudios que ponen de manifiesto la fisura que se produce en el vínculo entre formación, cualificación y empleo propias del esquema neoclásico, dando lugar a las teorías que remarcan la segmentación del mercado de trabajo y la existencia de mercados de trabajo duales. Asimismo, el énfasis en los aspectos cognitivos del trabajo que se manifiestan en las competencias puede tender a desdibujar o diluir otros problemas o aspectos que

surgen de una determinada forma de organización del trabajo. En otras palabras, lo estructural puede quedar relegado en favor de los aspectos más subjetivos.

- c) La denominada “lógica de las competencias”, supone el establecimiento de una serie de procedimientos que permiten su implementación, entre los que cabe destacar la identificación de las competencias requeridas por los empleos (en términos de saber, saber hacer y saber ser) y la evaluación de las competencias adquiridas por el trabajador en su formación y experiencia profesional. Sin embargo, en la práctica no existe tampoco consenso sobre cómo medir o evaluar las competencias en el mundo educativo o del trabajo. Por ello, podríamos afirmar que en más de una ocasión la pretensión de captar la complejidad y aprehender la dimensión social de la cualificación a través de las competencias se ve reducida a una aceptación acrítica de los resultados de los procedimientos de evaluación.
- d) Por último, cabe destacar la contradicción que supone la individualización del modelo basado en la gestión de las competencias, porque aunque pareciera que las competencias sólo existen por y en el individuo, en realidad “las competencias poseídas por el individuo no son certificados que le permitan acreditar conocimientos, habilidades y destrezas con respecto a terceras compañías. Paradójicamente pareciera como si las competencias formaran parte de la compañía y el individuo sólo las poseyese dentro de aquel espacio, contradiciendo su esencia fundamental” (Serrano et al, 2010).

Estas críticas no deben empañar algunos elementos interesantes que subyacen al nuevo paradigma de las competencias y que también merecen ser destacados como son: la insistencia en la formación continua a lo largo de la vida, la mayor articulación entre el mundo de la educación y del trabajo, la valoración de los conocimientos informales o tácitos, la progresiva acreditación de la experiencia profesional, así como el creciente papel que debe adoptar la empresa como impulsora de la formación (“organizaciones calificantes”, Zarifian, 1990). En este sentido, cabe destacar algunos enfoques que adoptan una posición reconciliadora en el debate cualificación/competencia entendiendo por cualificación más que un acopio de saberes, la capacidad de enfrentar lo imprevisible o el reconocimiento por los demás de esa capacidad –su dimensión social- (Zarifian, 2001). Otros autores adoptan términos intermedios como el de “cualificación profesional” que diluyen las fronteras entre cualificación y competencia (Castillo et al, 2000: 39) o el de “competencia colectiva” (Wittorski, 1997). En todo caso, como señala Homs, “los conceptos de cualificación y de competencia (...) se deberían utilizar siempre de forma complementaria. La cualificación expresa mejor las potencialidades profesionales de un individuo, mientras que las competencias, en cambio, expresan mejor la acción para conseguir unos resultados profesionales determinados” (2008: 142-143).

Desde el ámbito de la gestión de Recursos Humanos, Pereda y Berrocal (2001), en su intento por clarificar la idea de competencia, identifican cinco saberes o componentes del concepto: a) saber: son los conocimientos que posee la persona y que le posibilitarán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia; b) saber hacer: la capacidad que tiene esa persona de aplicar aquellos conocimientos para solucionar los problemas que surjan en su trabajo; c) saber estar: la realización de esos comportamientos en función de las normas y reglas de la organización a la que se pertenece, en otras palabras: actitudes e intereses; d) querer hacer: querer llevar a cabo los comportamientos que componen la competencia, lo que hace referencia a los aspectos motivacionales de la persona; e) poder hacer: referente a la organización a la que pertenece el individuo; serían las características de la organización que permiten que la persona disponga de los medios y recursos pertinentes para realizar su competencia. De esta forma, las competencias específicas están más centradas en el «saber» profesional, el «saber hacer» y el «saber guiar el hacer de otras personas»; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser».

2. EL CONTEXTO EUROPEO: PLANTEAMIENTO Y ACTUACIONES ACERCA DE LAS COMPETENCIAS

Desde hace años, la Unión Europea ha elaborado varias medidas dirigidas al desarrollo de las competencias. Si bien los principios que inspiran tal desarrollo se remontan en el tiempo, cabe acotar como el período de tiempo más prolífero, aquel que abarca desde el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de 1995 y la posterior Declaración de Bolonia de 1999, hasta el diseño del Mercado Europeo de las Cualificaciones y los sucesivos programas de trabajo sobre Educación y Formación inspirados en fomentar la sociedad del conocimiento. Como irá viéndose, la relevancia del término “competencias” queda patente en distintas regulaciones y propuestas de la Unión Europea y aunque éstas no están todas directamente conectadas con las competencias contienen varios referentes que son fundamentales en el desarrollo de las mismas. En cualquier caso, varias de las medidas y recomendaciones de la Unión a los estados miembros se originan en la necesidad de facilitar la movilidad laboral y la transparencia del mercado de trabajo en la Unión Europea, lo que requiere adoptar medidas que permitan reconocer y acreditar competencias. A continuación, y sin ánimo de elaborar un listado exhaustivo, se expone una síntesis sobre algunas de las intervenciones más relevantes de la Unión Europea en los que queda patente este fenómeno.

- **Libro blanco de la Comisión Europea sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento, 1995.***

Las instituciones comunitarias y los Estados miembros se plantean alcanzar y desarrollar la sociedad del conocimiento a través de variados objetivos entre los que se encuentra, en primer lugar, el alentar a la población a ampliar sus conocimientos.

Para ello, se aboga por el aprendizaje a lo largo de la vida y se plantea la necesidad de establecer nuevas formas de reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, independiente de la vía concreta empleada para su adquisición. Así, el *Libro blanco sobre la educación y la formación* propone iniciar un proceso para identificar un cierto número de saberes bien definidos, generales y profesionales, diseñar sistemas de validación de los mismos y establecer mecanismos innovadores y más flexibles para el reconocimiento de las competencias. En la construcción de la cualificación, y actuando como complemento de los sistemas formales, según el Libro Blanco, estos sistemas permitirían dotar de más autonomía individual al incitar a formarse a quienes tienen dificultades para seguir un sistema de enseñanza clásico. De esta forma, se podría alcanzar un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales a través de la cooperación entre centros de enseñanza, sectores profesionales, cámaras de comercio y empresas.

- **Espacio europeo del aprendizaje permanente:** (Comunicación de la Comisión, 21 de noviembre de 2001 [COM (2001) 678 final].

Con el objetivo estratégico de lograr que la Unión Europea se convierta en una economía basada en el conocimiento competitiva y dinámica, se diseña y desarrolla la idea del aprendizaje permanente. La creación de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente se constituye como objetivo a fin de facilitar la transición hacia una sociedad del conocimiento. Así, el aprendizaje permanente se centra en potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, incidiendo en la idea de fomentar las competencias entre la población.

- Libro blanco de la Comisión sobre la juventud, 2001: «**Un nuevo impulso para la juventud europea**», COM (2001) 681 final. Bruselas, 21.11.2001.

El Libro Blanco sobre la Juventud aborda el reconocimiento y acreditación de las competencias, resaltando la importancia de estos mecanismos para el impulso de la movilidad dentro de la Unión Europea. Como referente de tal reconocimiento, la estrategia de aprendizaje permanente muestra que las competencias requeridas por los individuos pueden adquirirse en contextos tanto formales, como no formales e informales, lo cual obliga a valorar adecuadamente todo tipo de aprendizaje. Se ha de tener en cuenta que el aprendizaje no formal es de carácter voluntario y de organización autónoma lo que, unido a su flexibilidad, hace que las posibilidades de participación y conexión con los intereses y aspiraciones de los jóvenes sean elevadas. El Libro Blanco concluye ofreciendo una gama de propuestas a desarrollar a distintos niveles – europeo, nacional, regional y local– con el objetivo de valorar el aprendizaje realizado en contextos no formales, ampliar el tipo de competencias que se deberían valorar y establecer puentes entre los distintos sistemas de aprendizaje.

- **Estrategia europea de empleo:** Decisión del Consejo de 18 de febrero de 2001, Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros (2002/177/CE), (DOCE de 1 de marzo de 2002).

Lógicamente, la convalidación y el reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia o mediante otras vías no formales o informales de aprendizaje están también presentes en la estrategia europea de empleo. El desarrollo de las competencias para el mercado de trabajo en el contexto del aprendizaje permanente conforma una clave central de dicha estrategia. De esta forma, el Consejo Europeo a través de este documento estimula a los Estados miembros a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y de los conocimientos y competencias adquiridos.

- **Competencias clave para el aprendizaje permanente:** Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 18 diciembre 2006, sobre competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

De acuerdo a los principios y recomendaciones de la Unión Europea, una sociedad basada en el conocimiento requiere que los individuos puedan contar con las competencias clave, las cuales refieren a la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes. Se definen ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias cívicas, sentido de la iniciativa empresarial y conciencia y expresión culturales. Paralelamente, se aboga por la “reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos”. En suma, las competencias refieren al comportamiento de una persona que le permiten participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

- **Marco Europeo de Cualificaciones (MEC):** Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 23 de abril de 2008 [Diario Oficial C 111 de 6.5.2008].

Se trata de un marco referencial común a la enseñanza superior y la formación profesional que pretende ayudar a los Estados miembros, los centros de enseñanza, los empleadores y los ciudadanos a comparar las cualificaciones emitidas por los distintos sistemas europeos de educación y formación. Para ello, se invita a los Estados miembros a establecer correspondencias entre los sistemas nacionales de cualificación y el MEC, a fin de alcanzar una mejora en la transparencia de las competencias y cualificaciones. De esta forma, el MEC se constituye como una clave central en el ejercicio del derecho a la movilidad de los trabajadores y en el reconocimiento de sus cualificaciones fuera de las fronteras nacionales; al tiempo que se diseña para facilitar la valorización de las transiciones entre la vida laboral y la formación a lo largo de toda la vida. En consecuencia, se erige como un

instrumento fundamentado en resultados del aprendizaje, y no en la duración de los estudios, aportando como principales indicadores las destrezas, las competencias y los conocimientos. El MEC elabora una serie de ocho niveles de referencia que describen lo que la persona sabe, comprende y lo que es capaz de hacer, independientemente del sistema en el que haya obtenido la cualificación de que se trate; todo lo cual, le aleja del reconocimiento académico sobre la base del período de estudios, cubriendo todo el aprendizaje y, particularmente, el realizado fuera del circuito de la enseñanza formal y de los centros de formación.

- **Programa “Educación y Formación 2020”** (ET 2020): Conclusiones del Consejo, 12 de mayo de 2009, sobre Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009].

El Programa Educación y Formación 2020 determina un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010). Como objetivo se establece continuar fomentando, desde un enfoque de aprendizaje permanente, el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, a fin de facilitar a todos los ciudadanos los mecanismos “para que exploten su potencial, y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad”.

- **Tendencias IV. Universidades europeas: puesta en práctica de Bolonia.** Informe de la EUA (European University Association). 2005.

La respuesta de las universidades a los retos generados por el proceso de reformas y los acuerdos de Bolonia se ha concretado en variedad de documentos y declaraciones por parte de los ministros de educación de los estados miembros. Entre ellos, mencionamos el informe Tendencias IV- continuación y avance sobre los tres documentos anteriores elaborados -, en tanto aborda los tres temas definidos como prioritarios en el Comunicado de Berlín: las estructuras de las titulaciones, la calidad y el reconocimiento. Según este informe, gran parte de las Instituciones de Educación Superior – IES - que fueron estudiadas “afirmaba conocer o estar familiarizada con el concepto de resultados del aprendizaje o competencias, son conscientes de que las reformas de Bolonia han permitido centrarse en las necesidades de los estudiantes y en las competencias y han implantado tales conceptos (o lo están haciendo) en todos sus programas, pues consideran que se trata de una herramienta útil”. Esto no impide que algunos países muestren en este informe un cierto escepticismo en cuanto a las bondades de un sistema docente basado en competencias y en itinerarios flexibles de aprendizaje.

Los documentos revisados en esta recopilación reflejan claramente los principios básicos que inspiran a la Unión Europea en el marco general del desarrollo de la sociedad del conocimiento y en relación con el fomento y actualización de las competencias. La generación y potenciación del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente y el Espacio Europeo de Educación Superior, que pretende alcanzar un sistema de titulaciones comprensible y comparable, requiere describir tales sistemas en términos de cantidad de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil de los egresados.

Ahora bien, objetivos tan amplios requieren todavía otros progresos que resuelvan algunos de los problemas pendientes; entre otros, hay que tener en cuenta los retos de la adaptación entre el Marco de Cualificaciones del EEES y el Marco Europeo de las Cualificaciones. El primero, en tanto es el resultado del proceso de Bolonia, está referido exclusivamente a la educación superior - cuatro niveles -, mientras que el Marco Europeo de Cualificaciones, en tanto generado y promovido por la Comisión Europea, refiere a todos los niveles de aprendizaje - ocho niveles -. Bien es verdad que el primero refiere a los diplomas adquiridos en el sistema de educación superior, mientras que el segundo se focaliza en valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida independiente de la forma en que se haya adquirido tal aprendizaje; pero, en cualquier caso, la adaptación de ambos marcos en su vínculo con la adquisición de competencias genera todavía algunas cuestiones a resolver.

Pero independiente de los desafíos que depara el futuro inmediato, se ha de resaltar que en el marco de la Unión Europea se asiste a una potenciación de las competencias clave en todos los niveles de educación y formación, tanto a través del reconocimiento del valor del aprendizaje a lo largo de la vida, como generando las bases para que dicho reconocimiento afecte a la totalidad de la población independientemente de las vías de adquisición de tales competencias.

3. LAS COMPETENCIAS EN ESPAÑA EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tras la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación, España, al igual que otros países, inicia el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Desde aquellos compromisos iniciales, nuestro país ha apoyado los principios y las declaraciones conjuntas a favor de la armonización y diseño del Sistema de Educación Superior: el Comunicado de Praga (mayo de 2001), la Declaración de Berlín (septiembre de 2003), la Declaración de Bergen (mayo de 2005), la Declaración de Londres (mayo de 2007) y la Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, (abril 2009) entre otras. Estos compromisos con la Unión Europea, se han plasmado en el desarrollo nacional de diversos documentos o legislaciones que representan la asunción progresiva de los principios establecidos en los compromisos suscritos. Entre otros, cabe resaltar el Documento-Marco sobre la

Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (febrero de 2003), los documentos producidos por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), o varios reales decretos que vienen a iniciar la puesta en marcha de los acuerdos alcanzados entre los ministros de la Unión Europea. Nos detenemos en los siguientes documentos reguladores por ser actualizaciones más recientes y por estar más explícitamente relacionados con nuestra materia:

- Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la **Nueva Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales**.

En este RD se regulan los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios, grados y másters. En el mismo se hacen variadas referencias a la importancia de la adquisición de competencias en tales titulaciones. Como eje central de los objetivos en las titulaciones universitarias, se plantea que la adquisición de competencias por parte de los estudiantes ha de desplazar el tradicional enfoque fundamentado principalmente en contenidos y en horas lectivas. Se trata de enfatizar e insistir en los métodos de aprendizaje que permitan el desarrollo y la capacitación sobre competencias que hoy resultan ser fundamentales. Como colofón del proceso de enseñanza y de evaluación, se aborda el papel de las competencias en el supuesto de títulos que han de habilitar para el acceso o ejercicio de actividades profesionales. Así se plantea que el Gobierno ha de establecer “las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional”. Por ello se plantea alcanzar mecanismos que permitan evaluar el grado de adquisición de tales competencias asociadas a las titulaciones (Capítulo III, Art. 12, apartado 7). Para la correspondiente verificación de las titulaciones oficiales, se regula y recoge en este RD los listados concretos de mínimas competencias básicas a garantizar, para el caso de Grado y para el de Máster, junto a “aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior” (anexo I, Art. 3.2 y 3.3). Por último deseamos señalar que la posibilidad de introducir prácticas externas en ambas titulaciones de las enseñanzas universitarias se resalta como una signo vinculado a la empleabilidad y, por tanto, como una vía para que tanto los estudiantes como los formadores alcancen “un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”.

- Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el **Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)**.

Tal y como se estableció en el comunicado de Londres (2007), los marcos nacionales de cualificaciones deben ser instrumentos para alcanzar la

comparabilidad y la transparencia dentro del EEES y facilitar la movilidad de estudiantes y el reconocimiento de cualificaciones, así como todo tipo de aprendizajes anteriores. Para ello, y a fin de desarrollar el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), este RD tiene por objeto la creación del Comité que habrá de establecer el citado Marco, que se compone de varios niveles de cualificación que han de definirse en términos de resultados del aprendizaje.

- Proyecto de Real Decreto por el que se regula las enseñanzas oficiales de **Doctorado**. (Borrador)

Este borrador del RD pretende responder a la necesidad de adaptar su organización a las líneas que vertebran el Espacio Europeo de Educación Superior y al Espacio Europeo de Investigación en nuestro país. Al igual que los grados y Másteres atienden a la determinación de competencias básicas y específicas a desarrollar con tales titulaciones, el doctorado (actualmente en proceso de reforma a través de un Real Decreto sobre Doctorado pendiente de aprobación) se plantea también su desarrollo incluyendo la presencia de las competencias. Concretamente, el artículo 11 refiere específicamente a la Adquisición de Competencias y a las destrezas personales, estableciendo que los estudios de doctorado garantizarán, como mínimo, una serie de competencias básicas, “así como aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior”. Igualmente, en el borrador del RD de doctorado se menciona que la obtención del título de Doctor ha de proporcionar una alta capacitación profesional en distintos ámbitos y, especialmente, en los que requieren creatividad e innovación. Para ello, el documento establece la necesidad de haber adquirido un listado específico de diversas capacidades y destrezas entre los doctores.

De los documentos revisados para el caso español surgen algunas reflexiones inspiradas en nuestro tema objeto de estudio y sobre las que nos detenemos a continuación. Como se ha mencionado, la Conferencia de Ministros europeos de Educación Superior celebrada en Bergen tomó la decisión de adoptar un marco comprensivo de cualificaciones para el EEES. Igualmente, se acordó que cada país tendría que elaborar el correspondiente marco nacional de cualificaciones para su sistema de educación superior y que éste fuera compatible y comparable con el marco europeo antes mencionado. Este marco contempla la existencia de tres ciclos que incluyen cada uno de ellos descriptores genéricos fundamentados en resultados del aprendizaje y en destrezas o competencias, todo lo cual, concluye en una cuantificación orientativa de los créditos que se deben asignar a los dos primeros ciclos. Pero, independiente de la estructura concreta de cuantificación, es evidente que el nuevo enfoque del EEES traerá consigo para nuestro país importantes consecuencias que requerirán de la universidad, de los empleadores y hasta de la sociedad en general un relevante cambio de actitudes.

En este momento nuestro país tiene el compromiso y el plan (RD 1393/2007) de contemplar en los nuevos planes de estudio tanto las competencias que indica el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior como las competencias que marque el correspondiente marco español – MECES –. Bien es verdad que actualmente el MECES se encuentra en proceso de elaboración pero, tan pronto como se genere, su gestión será pertinente en las nuevas titulaciones y en las verificaciones que habrán de producirse – esto es, tanto en los futuros másters como en los grados universitarios -. La puesta en práctica de un marco de las características mencionadas permitiría, se dice, “un fácil reingreso en nuestro sistema de educación superior de aquellos profesionales que precisen de una formación adicional bien por las nuevas demandas que el mercado laboral impone (por ejemplo, realización de un Máster) o para mejorar sus expectativas de promoción o para obtener un título de Grado o de Máster por parte de aquellos egresados que en su momento no alcanzaron la formación necesaria.” En estos términos, entendemos que las implicaciones que acompañen a este nuevo enfoque e instrumento supondrán importantes transformaciones no sólo en la gestión -que por supuesto -, sino también en la visión y relación de la universidad con el mundo exterior -. En este sentido, compaginar y adaptar las actitudes existentes, tanto desde dentro como desde fuera de la universidad, suponen un requisito imprescindible para avanzar en la cooperación de todas las entidades implicadas, lo cual sin duda implica un importante desafío para nuestro país.

Por último deseamos mencionar que recientemente se ha abordado en varios encuentros -Valencia, Murcia, Santander, etc., con idéntica estructura y contenidos, los trabajos que se están realizando respecto al diseño de Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior – MECES -. Encuentros que reflejan, entre otras cosas, el cambio conceptual en las universidades hacia una orientación fundamentada en resultados del aprendizaje. La reformulación de la acreditación orientada a resultados del aprendizaje y alineada con el MECES frente a las fórmulas tradicionales, entendemos que implica una relevante novedad, puesto que el MECES se plantea transmitir a la comunidad universitaria y a la sociedad en general que el objetivo de los nuevos planes es “el aprendizaje de competencias de todo tipo” y no meramente la acumulación de conocimiento. Y esto ya, de por sí, nos advierte de una nueva concepción sobre el papel de las competencias en el ámbito universitario y, por supuesto, en las prácticas externas de los máster oficiales en tanto terreno donde se ha de evidenciar el uso de tales competencias. En suma, nueva concepción y nuevos retos que recaen sobre la formación, adquisición y evaluación de competencias, donde las prácticas externas tienen mucho que aportar.

4. LA INSERCIÓN LABORAL Y LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

El incremento en el número de matrículas que se produce en la década de los años 80 y el creciente desempleo de comienzos de la década de los años 90 generó un renovado interés por indagar en el desajuste que comenzaba a producirse entre educación y empleo. Pero la información en torno a las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral durante este periodo es muy poco satisfactoria, según el análisis realizado por Teichler (2003), ya que, por un lado, las estadísticas oficiales, con datos muy limitados, que se refieren principalmente a la distribución de graduados en los sectores económicos, y el trabajo que se realiza según edad, sexo y nivel económico. Por otro, las encuestas a graduados universitarios suelen ser encuestas a gran escala que se basan en cuestionarios muy cortos y, por tanto, proporcionan una información limitada o encuestas dirigidos a graduados procedentes de una única universidad o a graduados de un único ámbito de estudio y procedentes de unas cuantas universidades que por lo general resultan muy superficiales en el establecimiento de vínculos entre la educación superior y el mundo laboral.

A finales de la década de los años 90, investigadores de varios países se unieron para realizar la primera encuesta representativa y con comparativas internacionales. En este proyecto se encuestó a más 36.000 graduados universitarios procedentes de 12 países unos tres o cuatro años después de titularse. El estudio pasó a denominarse **Proyecto CHEERS** (Careers after Higher Education – a European Research Survey) (La Trayectoria Profesional después de la Educación Superior: un Estudio de Investigación Europeo) y contó con la participación de 12 países. Las principales dimensiones que aborda el cuestionario relacionadas con nuestro ámbito de trabajo son:

- La búsqueda de empleo y el periodo de transición entre la educación superior y el trabajo, y la situación laboral durante los primeros años después de acabar la carrera.
- Las competencias de los graduados y su uso en el trabajo
- La medida en que los graduados consideran que su posición y tareas están relacionadas con la educación superior, así como las expectativas profesionales de los graduados y la medida en que éstas se han cumplido.

Tras la experiencia del proyecto Cheers, y en relación también a los rápidos cambios tecnológicos que tienen lugar a partir de la década de los años 90, se plantea que los graduados universitarios tienen que estar mejor preparados para el aprendizaje continuo, ser más flexibles, y potenciar otras habilidades, aparte de la formación teórica recibida en la universidad.

La Jornada Internacional “La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos” celebrada en Valencia en 2004¹ se organiza de nuevo desde la necesidad que las universidades tienen de conocer cuál es el resultado de su función formativa, es decir cómo se insertan los titulados que forman, y qué competencias se les pide a los graduados de la educación superior en los puestos de trabajo. Se pone de manifiesto que en los estudios sobre la transición de los graduados al mercado laboral hasta ese momento se había profundizado más en los procesos y en los contenidos de la enseñanza y poco en las competencias tipo general requeridas por las empresas. Como planteamiento de futuro se establece avanzar en la investigación de las competencias, de lo que los graduados saben hacer y es requerido por las empresas, aunque no se estudie específicamente.

Esta conclusión se vincula con la filosofía del **proyecto REFLEX**, ‘*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*’ y heredero del proyecto CHEERS. Este proyecto es concebido, según el informe de la ANECA (2007a), ante la necesidad de introducir cambios en sus sistemas educativos, ya que el mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. Es desde este presupuesto desde el que se aboga por la figura de un nuevo tipo de trabajador: el ‘profesional flexible’. Esta iniciativa se encuadra en el 6º Programa Marco de la Unión Europea y ofrece datos comparativos de hasta trece de los países europeos que han participado en la encuesta, realizada cinco años después de acabados sus estudios a universitarios europeos graduados en el curso 1.999/2.000 (40.000 graduados en toda Europa y más de 5.500 en España). El cuestionario utilizado se plantea dar respuesta a tres cuestiones generales e interrelacionadas:

1. ¿Qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento?
2. ¿Qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?
3. ¿Cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?

Para cada competencia, se pregunta cómo se valora su actual nivel de competencia, qué nivel de competencias se necesita en el trabajo actual y en qué medida la carrera cursada ha contribuido al desarrollo de dicha competencia.

Las competencias que se miden son las siguientes:

- a) Dominio de tu área o disciplina, b) conocimiento de otras áreas o disciplinas, c) pensamiento analítico, d) capacidad para adquirir con rapidez nuevos

¹ <http://porterow.cc.upv.es/jornadaempleo2004/conclusiones.html>

conocimientos, e) capacidad para negociar de forma eficaz, f) capacidad para rendir bajo presión, g) capacidad para detectar nuevas oportunidades, h) capacidad para coordinar actividades, i) capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, j) capacidad para trabajar en equipo, k) capacidad para movilizar las capacidades de otros, l) capacidad para hacerte entender, m) capacidad para hacer valer tu autoridad, n) capacidad para utilizar herramientas informáticas, o) capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, p) capacidad para presentar en público productos, ideas o informes, r) capacidad para redactar informes o documentos, s) capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros

No podemos dejar de mencionar otros informes del Observatorio de Inserción Laboral de ANECA, realizados con metodología cualitativa, en concreto, grupos de discusión.

El primero de ellos, *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* (Alonso et al, 2008), es un interesante trabajo que pretende evidenciar los encuentros y desencuentros entre los puntos de vista de los titulados universitarios, los puntos de vista de los empleadores y las estrategias oficiales.

En lo que se refiere al discurso de los empleadores en cuanto a los requerimientos para la inserción laboral se destaca:

- Que descartada la experiencia, es la predisposición al trabajo (en forma de responsabilidad, disponibilidad, espíritu de sacrificio, disciplina, aceptación de la autoridad, fácil inclusión en los grupos, etc.) lo que más se valora con diferencia.
- La ausencia de esta buena predisposición está considerada como algo bastante general (aunque lógicamente con excepciones), culpando de ello no sólo a la universidad, sino también al sistema educativo en su conjunto, la familia, la sociedad actual y nuestro estilo de vida desde la infancia.
- Las competencias técnicas se valoran de forma desigual dependiendo de la empresa, aunque en todas se valora mucho el inglés y el conocimiento de otros idiomas.
- Realmente, lo más valorado son las denominadas competencias de personalidad, a saber: iniciativa, responsabilidad, disponibilidad, capacidad de adaptación al cambio y movilidad geográfica, saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos, presencia física, espíritu de sacrificio, disciplina y aceptación de la autoridad.

A modo de conclusión, el discurso sobre las competencias por parte de los empleadores es impreciso y se reclaman cuestiones más cercanas al adiestramiento que a la formación, además de más prácticas.

El otro documento de interés, *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España* (Aneca, 2007b), sirve para profundizar en las representaciones de los egresados. El estudio muestra que al finalizar los estudios universitarios determinadas situaciones y percepciones ahondan la brecha entre la época formativa y la inserción al mundo laboral, sobre todo, en cuanto a la autopercepción de impericia y de inexperiencia laboral.

Entre los factores que los titulados destacan por creer que les sitúan en mejor posición para buscar empleo figuran la edad, las prácticas y los idiomas. Y más concretamente sobre la realización de prácticas profesionales señalan que constituyen una oportunidad para salvar la distancia entre Universidad y Empresa, es un generador de experiencia laboral, permite demostrar “lo que vales” e incrementan las posibilidades de contratación.

En el contexto de la sociedad basada en el conocimiento el desarrollo de las competencias clave se adscribe tanto a responsables políticos, como a profesionales de la educación, empresarios y estudiantes. De los aspectos señalados en la interrelación entre inserción laboral, competencias y planes de estudio destacan dos que convergen con nuestro objeto de estudio: la realización de prácticas de los alumnos en empresas y la evaluación de las competencias en relación a estas prácticas².

Algunos trabajos realizados a partir de encuestas, como el *Seguimiento y Evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresas* (Ballesteros et al, 2004) dan cuenta de la valoración de las capacidades y hábitos de los alumnos por parte de la empresa y del propio alumno. Entre los resultados los autores destacan que, en una escala de 1 a 5, “los alumnos tienden generalmente a sobrevalorar sus competencias profesionales y hábitos de trabajo”. De esta manera, se sienten muy competentes trabajando en equipo, relacionándose con los demás (habilidades sociales) y manifiestan una alta motivación. Sin embargo, esto contrasta con la evaluación que realizan las empresas o instituciones donde los alumnos han estado realizando prácticas. Según estas últimas, los alumnos deberían ser más competentes en el trabajo en equipo y desarrollar más sus habilidades sociales, aunque por otra parte, tanto la adaptación como la iniciativa que presentan los alumnos resultan ideales para las empresas (Ballesteros et al. 2004: 17).

En el tema que nos ocupa no podemos obviar que existen posiciones distintas sobre el impacto de la educación en el mercado laboral, que se expresan en primer lugar en el cuestionamiento inicial de si la educación debe generar competencias (y, si es así, qué competencias); y en segundo lugar, en cuanto al papel que dichas competencias desempeñan en los procesos de selección, colocación y recompensa de los empleados.

Por parte del mercado de trabajo, hay controversias sobre la medida en que los empresarios tienen en cuenta el rendimiento o la capacidad productiva individual cuando contratan, utilizan y recompensan a los empleados, y en qué medida influyen criterios más formales como una licenciatura, una diplomatura o la descripción del

² En España, las prácticas externas de alumnos en empresas se regulan desde el año 1981 (RD 1491/1981), con el objetivo de “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”.

puesto. Un segundo punto del debate consiste en el tipo de competencias que se necesitan en el mercado laboral. ¿Cuál es la importancia relativa de competencias específicas en contraposición con otras más genéricas? ¿Las competencias necesarias durante la transición de la educación al trabajo son distintas a las competencias necesarias en etapas profesionales posteriores? ¿Qué competencias necesitan los titulados para obtener resultados rápidos de productividad y cuáles son más importantes para la empleabilidad a largo plazo? ¿Cuáles son las implicaciones del currículum? Estas preguntas son muy importantes, no sólo desde el punto de vista científico, sino también para permitir una organización más eficaz y eficiente de la educación superior” (Jim Allen et al, 2003: 33).

Pero hasta el momento, la mayor parte de los estudios realizados para evaluar las prácticas externas siguen poniendo el acento en la inserción laboral y la adecuación entre la formación recibida en la universidad y las necesidades laborales, tal y como se indicaba al principio de este apartado, sin incidir específicamente en los interrogantes o debates en torno al modelo de las competencias que hemos planteado en esta comunicación.

5. UNA PROPUESTA DE EVALUACION DE PRACTICAS EXTERNAS

La investigación en curso se plantea evaluar las prácticas externas obligatorias de dos másters oficiales del área de Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid, utilizando una metodología propia basada en una concepción amplia de las competencias, que incluya también aquellos aspectos relacionados tradicionalmente con la cualificación.

En la literatura especializada, a menudo se critica el recurso a las formas intermedias de inserción laboral, como pueden ser los períodos de prácticas, las pasantías, los contratos de aprendizaje, etc, porque podrían enmarcarse de los que algunos han denominado perspectiva preventiva de la empleabilidad (Serrano 2000) o porque encubren situaciones degradadas del mercado de trabajo.

En el caso de los másters oficiales de carácter profesional, es cierto que las prácticas externas constituyen un primer momento de encuentro entre el mundo educativo y el laboral, donde los conocimientos adquiridos por el estudiante se enfrentan a la realidad del mundo del trabajo. Sin embargo, a diferencia de otros colectivos con menores niveles de cualificación, los estudiantes de máster cuentan con una formación previa acreditada (licenciatura, grado) y con una especialización de posgrado que les configura como técnicos en una disciplina concreta. Por ello, y aún a sabiendas que las prácticas profesionales les facilitarán la adquisición de otros conocimientos, habilidades y destrezas propias del ámbito laboral, no hay que perder de vista que la experiencia laboral desarrollará la cualificación y competencias adquiridas durante el período de formación.

Por ello, las prácticas externas están diseñadas para intentar afianzar estos aspectos, entendiendo que son la vía más eficaz para visibilizar la adaptación de la formación recibida a las necesidades demandadas en el mundo laboral. Desde el punto de vista defendido en el máster, los convenios de prácticas han de estar guiados en todo el proceso por una clave central: la formación del alumnado. La evaluación de las prácticas externas puede convertirse en una clave central de conocimiento y de mejora: conocimiento sobre las dimensiones relevantes que inciden en el proceso y, a partir de ahí, mejora sobre las deficiencias detectadas.

El proyecto aboga por una visión abierta que atienda a la totalidad de agentes implicados, a fin de no reducirse a evaluaciones parciales que aíslan más que fomentan el vínculo de la universidad con la sociedad. Utilizando un cuestionario online al tutor en la entidad colaboradora (organización, institución o empresa), otro cuestionario online al estudiante matriculado en cada Máster y una guía para la realización de la Memoria de prácticas del alumnado, se contemplan las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación de las prácticas
- Tareas realizadas y evaluación del desempeño.
- Evaluación de las competencias profesionales
- Evaluación de las habilidades o competencias personales /sociales
- Evaluación global del estudiante
- Importancia concedida en el sector del máster a las distintas competencias.

Nuestro planteamiento de estudio intenta aunar por tanto los aspectos relacionados con la cualificación, a través de identificación y evaluación de las tareas especializadas realizadas, como la evaluación de las competencias que a priori aparecen como necesarias para el desempeño profesional en las áreas de los másters. El diseño metodológico huye de las generalizaciones y centra el análisis en titulaciones y áreas concretas, en consonancia con lo reivindicado en otras investigaciones (García Espejo e Ibáñez Pascual, 2006), incluye la posibilidad de que el propio análisis configure en el futuro la relación de competencias que el sector demanda (a través del último apartado de los cuestionarios), utiliza las escalas más habituales de 1 a 5 que permiten el contraste estadístico con el valor medio y hace una síntesis de las competencias más destacadas en la literatura. Por otro lado, tiene la ventaja de evitar los problemas derivados de la distorsión temporal de la mayor parte de los estudios de inserción laboral de los graduados universitarios una vez transcurridos unos años desde su graduación, ya que los sujetos que responden a los cuestionarios acaban de finalizar su período de prácticas externas.

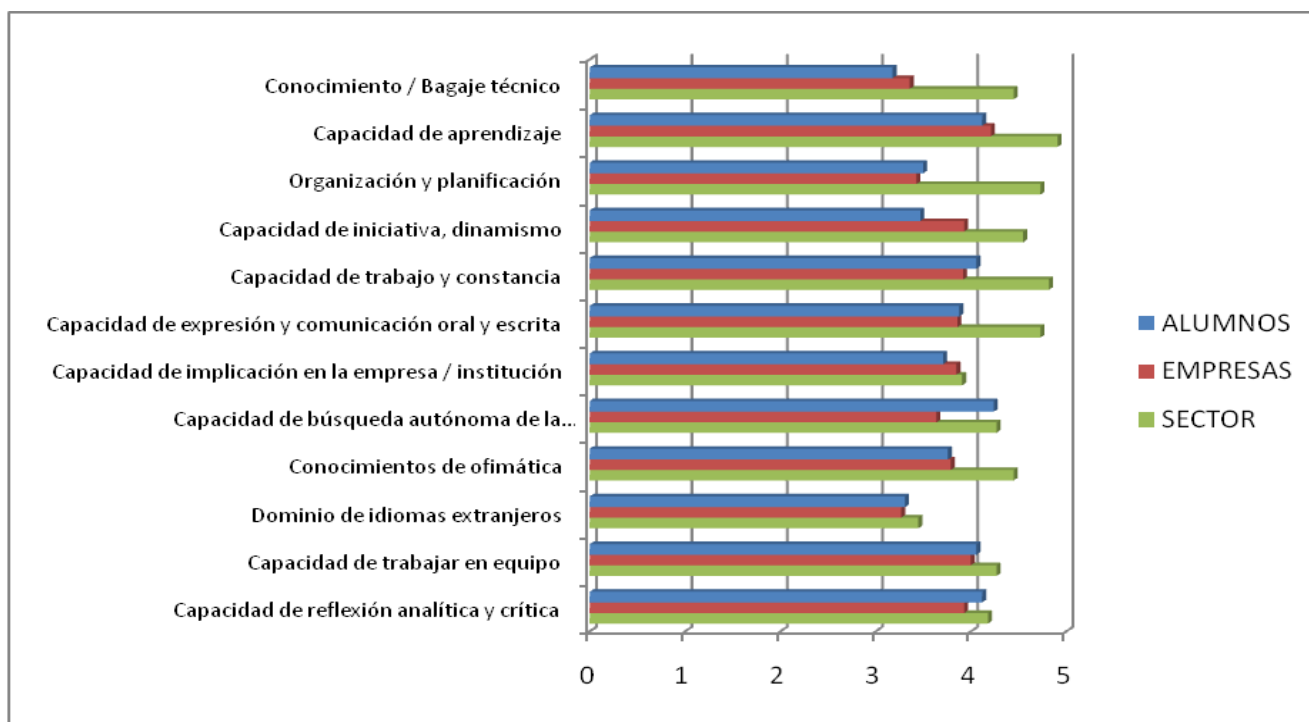
No queremos concluir sin resaltar que el estudio en marcha es modesto, pero se trata de una iniciativa piloto que esperamos pueda contribuir a superar los debates sobre la medición y evaluación de las competencias, y a mejorar los necesarios puntos de encuentro entre el mundo universitario y el mundo del trabajo.

6. RESULTADOS PRELIMINARES

A falta de completar el trabajo de campo para el segundo máster considerado en este estudio los primeros resultados provenientes del Máster en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, permiten extraer algunas interesantes conclusiones preliminares a partir de la comparación de los cuestionarios remitidos a los estudiantes y a las entidades colaboradoras de las prácticas.

En lo que respecta a las competencias consideradas, en ambos cuestionarios se preguntaba por el grado de desarrollo alcanzado por el estudiante en cada competencia o habilidad, que se cuantificaba en una escala de 1 a 5 (deficiente-excelente). Por otro lado, en el cuestionario de tutores, se preguntaba sobre la importancia que en su opinión el sector de la investigación social y de mercados otorga a dichas competencias o habilidades (también medida de 1 a 5, nada importante-muy importante). Los gráficos siguientes permiten comparar las respuestas de estudiantes y tutores con la valoración que estos últimos hacen de las competencias importantes para el sector. En todos los casos, el número de casos es de 19.

Gráfico 1: Valoración media de las competencias profesionales



Los resultados medios referentes al grado de desarrollo competencial alcanzado no difieren en gran medida cuando comparamos las puntuaciones de alumnos y de sus tutores en las empresas, siendo los alumnos ligeramente más comedidos en el conocimiento y bagaje técnico, la capacidad de aprendizaje, la capacidad de iniciativa y dinamismo y la capacidad de implicación en la empresa o institución. Sin

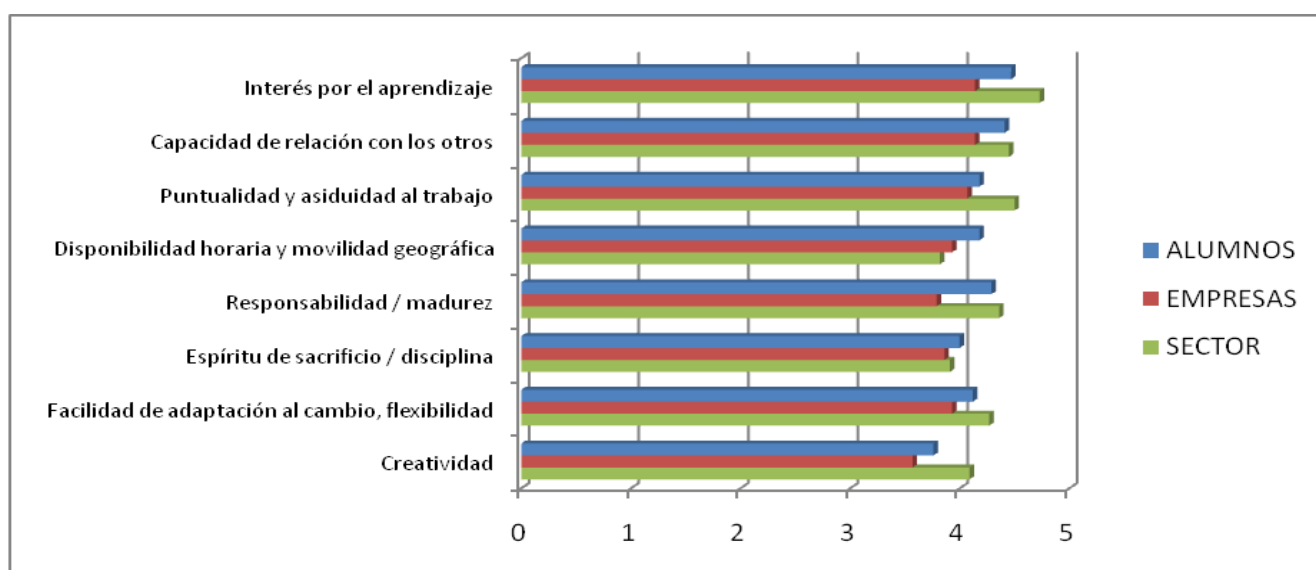
embargo, encontramos diferencias mayores cuando se comparan estos datos con la importancia que supuestamente el sector de actividad concede a estas competencias. En todas las competencias las puntuaciones del sector sobrepasan a las de alumnos y tutores, encontrando diferencias estadísticamente significativas (contraste Anova para un factor) en las siguientes competencias:

- Conocimiento / Bagaje técnico
- Capacidad de aprendizaje
- Organización y planificación
- Capacidad de iniciativa, dinamismo
- Capacidad de trabajo y constancia
- Capacidad de expresión y comunicación oral y escrita
- Capacidad de búsqueda autónoma de la información y autoaprendizaje
- Capacidad de reflexión analítica y crítica

Resulta muy curioso comprobar cómo el dominio de idiomas extranjeros recibe una de las valoraciones más bajas por parte de los tres agentes considerados, puesto que no se corresponde con el discurso imperante que resalta la importancia de los idiomas en el mercado de trabajo.

Estos resultados nos llevan a pensar que se está produciendo un contraste muy interesante entre la realidad experimentada por estudiantes y tutores en las instituciones donde hacen sus prácticas por un lado, y las representaciones simbólicas que los tutores se hacen de las competencias demandadas por el sector, que sistemáticamente arrojan medias más elevadas en relación a las otras valoraciones. Las limitaciones del análisis de encuesta no nos permiten ir más allá, porque entramos en un terreno donde sólo el análisis del discurso nos permitiría explorar los mecanismos subyacentes que están operando.

Gráfico 2: Valoración media de las habilidades / competencias personales

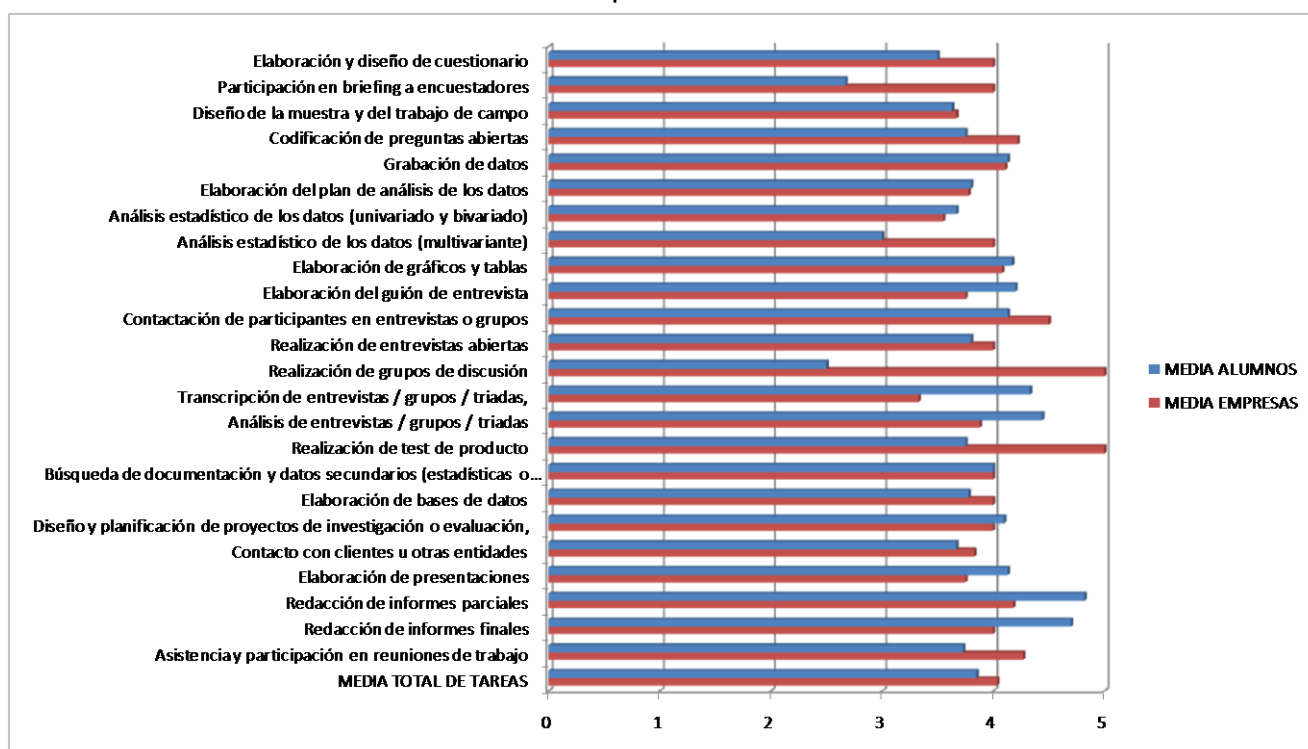


En lo que respecta a las habilidades o competencias personales, las valoraciones de los alumnos sobrepasan en todos los casos a las de los tutores y se aproximan mucho más a las que se adjudican al sector. En general, las puntuaciones son más altas que en las competencias profesionales, destacando el interés por el aprendizaje y la capacidad de relación con los otros.

Como hemos mencionado, los cuestionarios incorporaban un apartado donde se solicitaba a los estudiantes y a los tutores que evaluaran el desempeño en una serie de tareas que fueron previamente identificadas como propias de un especialista en metodología de la investigación. La escala utilizada tenía como valores extremos las categorías de deficiente a excelente (1-5).

El gráfico siguiente pone de manifiesto la valoración medias que alumnos y tutores otorgan a las distintas tareas realizadas. En términos generales no difieren mayormente, con la excepción de algunas tareas concretas como la realización de grupos de discusión o los tests de producto.

Gráfico 3: Valoración media del desempeño en distintas tareas.



Los resultados de este primer estudio exploratorio no permiten una explotación estadística más compleja porque se cuenta con muy pocos casos. Una vez completado el estudio con los casos del segundo máster y los alumnos que están en prácticas en la actualidad, se pretenden volver a realizar pruebas de significatividad de las diferencias de medias y ponderar las medias de desempeño de las distintas tareas por su grado de complejidad técnica, según las opiniones de expertos

metodólogos. Cuando se disponga de una muestra más numerosa, nos proponemos realizar un análisis factorial que permita identificar factores comunes o grupos de tareas que permitan ponerlas en relación con determinadas competencias. Por ejemplo, la capacidad de búsqueda autónoma de la información y el autoaprendizaje podría estar relacionada con la búsqueda de documentación y datos secundarios. Asimismo, la capacidad de trabajar en equipo puede manifestarse en tareas que requieran coordinación con otros compañeros, como la elaboración de informes finales o parciales o la asistencia y participación en reuniones de trabajo.

Esta propuesta metodológica se caracteriza: a) por analizar las competencias en su contexto, contrastando las valoraciones de estudiantes, tutores en las entidades donde se realizan las prácticas y los requerimientos del sector b) por contrastar y poner en relación dichas competencias con las tareas concretas de carácter técnico y especializado que lleva a cabo el estudiante en formación. Con ello pretendemos acercarnos a aquellas posiciones reconciliadoras en el debate cualificación-competencias, entendiendo que las competencias descontextualizadas sin consideración del trabajo profesional realizado no aportan gran cosa al análisis y estudio de la transición entre la educación formal y el ámbito del trabajo. Para complementar este análisis, sería interesante que las futuras investigaciones incidieran sobre la relación entre las tareas realizadas, los requerimientos del puesto y la cualificación formal del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allen, J.; Ramaekers, G. y Van Der Velden, R. (2003): “La medición de las competencias de los titulados superiores”, en J. Vidal García (coord.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 31-55). Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Alonso, E.; Fernández Rodríguez, C. y Nyssen, J.M. (2008): *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Aneca. Disponible en: http://www.aneca.es/media/148145/publi_competencias_090303.pdf. Fecha de acceso: diciembre 2009. La presentación resumida de la investigación está en: http://www.aneca.es/media/309013/090504_competencias_06_presentcompetencias.pdf. Fecha de acceso: diciembre 2009.
- ANECA (2007a): Informe Ejecutivo Proyecto Reflex: *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Disponible en: http://www.aneca.es/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
Fecha de acceso: enero 2010.
- ANECA (2007b): *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/media/309017/090504_comptencias_07_presentinsercion.pdf.
Fecha de acceso: enero 2010.
- Ballesteros, B., Manzano, N. y Moriano, J. A. (2004): “Seguimiento y Evaluación en la UNED del Sistema de Practicas de los alumnos en empresas”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 7 (1). Consultado en www.uv.es/RELIEVE/V7N1/RELIEVEV7N1-1.htm en octubre 2009.
- Berthelot, J. M. (1985): “Compétences et savoirs: l'intérêt des études sur l'agriculture”, en *Formation emploi* 12.
- Castillo, J.J. et al. (2000): “División del trabajo, cualificación, competencias. Una guía para el análisis de las necesidades de formación por los trabajadores”, *Sociología del Trabajo* 40, pp. 3-50.
- Corominas, E. et al (2006): Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación* 341, pp. 301-336
- Friedmann, G. (1946): *Problemas humanos del maquinismo industrial*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Espejo, I. e Ibáñez Pascual, M. (2006): “Competencias para el empleo: demandas de las empresas y medición de desajustes”, en *Revista Internacional de Sociología* 43, pp. 139-168.

- Homs, O. (2008): *La formación profesional en España: hacia la sociedad del conocimiento*. Colección Estudios Sociales núm. 25. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Leite, E. (1996): *El rescate de la calificación*. Herramientas para la transformación N° 1. Montevideo: Cinterfor.
- Naville, P. (1956): *Essai sur la qualification du travail*. París: Editions Marcel Rivière.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001): *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramon Areces.
- Rojas, E. (1999): “La discusión actual sobre la noción de competencia”, capítulo 6 en *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo: Cinterfor.
- Serrano, A. (2000): “El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de lucha contra el desempleo: una perspectiva crítica”, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* 21, pp. 137-150.
- Serrano, A.; Revilla, J.C y Tovar, F. (2010): “De la regulación del empleo a la regulación del trabajador: el desplazamiento metonímico de la empleabilidad”, en *Las organizaciones en el siglo XXI: desafíos y oportunidades*, Universidad de Querétaro (en prensa)
- Tanguy, L. (2001): “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores: definiciones y usos de la noción de competencias”, en E. de la Garza y J. Neffa: *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*. Buenos Aires: Clacso. (pp. 111- 128).
- Teichler, U. (2001): “Presentación global del estudio de educación universitaria y empleo de los graduados en Europa”, en A. Sáenz de Miera (ed.): *En torno al trabajo universitario* (pp.125-163). Madrid: Consejo de Universidades.
- Teichler, U. (2003): “Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios”, en J. Vidal García (coord.): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp.15-29). Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Van der Velden, R. *et al* (2004): “El profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX)”. En *Documentos de la Jornada Internacional “La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos”*. Valencia, 13 de mayo de 2004 (Universidad Politécnica de Valencia).
- Wittorski, R. (1997): *Análisis del trabajo y producción de competencias colectivas*. París: L’Harmattan.
- Zarifian, P. (2001): *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.