

## **PRACTICUM Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

### **Aurelio Villa Sánchez**

Vicerrector de Innovación y Calidad

Universidad de Deusto

Correo electrónico: [avilla@rector.deusto.es](mailto:avilla@rector.deusto.es)

### **Manuel Poblete Ruiz**

Coordinador del Programa de Competencias

de la Universidad de Deusto

Correo electrónico: [mpoblete@ice.deusto.es](mailto:mpoblete@ice.deusto.es)

### **Resumen**

El artículo destaca el papel del Practicum en el desarrollo de competencias que permitan la transferencia de conocimientos a situaciones de trabajo, en congruencia con el enfoque del Proceso de Convergencia Europea de Educación Superior.

Señala los elementos clave de un Practicum, el sentido y significado que en él adquieren las competencias y el significado que cobra como espacio ideal para evaluarlas. En consecuencia, sugieren ideas dirigidas a orientar el modo de incorporar la evaluación de competencias en la evaluación del Practicum.

Palabras Clave: Practicum; Competencias; Evaluación

### **INTRODUCCIÓN**

En los proyectos de nuevos planes presentados por las diversas Titulaciones a través de la convocatoria de propuestas de grado de la ANECA, puede verse que todos los planes contienen un practicum. Las titulaciones, independientemente de sus especialidades y de sus diferentes temáticas consideran necesario y conveniente incorporar un Practicum al aprendizaje académico que lo complemente y que acerque dicho aprendizaje a la realidad profesional en el que posteriormente el estudiante se ha de enclavar.

Es muy significativo este dato, si se comparan los estudios que contenían un practicum en sus planes con las nuevas propuestas en las que se incluye en todos los casos. Las diversas titulaciones han comprendido la relevancia que tiene el Practicum como vinculación entre teoría y práctica, además de facilitar el contacto con los profesionales del ámbito y las posibilidades de mejora de la inserción laboral.

En la Reforma de los Planes de Estudio Universitario de principios de los noventa se recoge ya la necesidad de que los estudiantes entren en contacto con la realidad profesional de los estudios que están realizando. La formación que comporta esta actividad se denomina Practicum. (B.O.E. 20/11/90; 10/10/91; 27/8/92; 12/1/93, etc.).

De modo sucinto, recogemos los elementos clave de un Practicum, al que consideramos un espacio ideal para evaluar las competencias transversales además de las específicas propias.

**Objetivo general del Prácticum**

- El Practicum persigue como objetivo general integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar. Con ello se trata de posibilitarle la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral.

**Objetivos específicos**

- Situar en un marco real los contenidos recibidos durante el desarrollo del currículum en la Universidad.
- Familiarizarse con funciones y tareas concretas de un área en el entorno de un contexto laboral.
- Facilitar que el estudiante realice síntesis entre los contenidos trabajados en la universidad y la aplicación en la organización.
- Fomentar la observación y el análisis crítico en un ámbito limitado y concreto.
- Poner en práctica actividades de colaboración y de trabajo en equipo con otros profesionales.
- Impulsar actividades de auto evaluación en el contexto de actividades laborales.
- Darse cuenta de los comportamientos que suponen carga ética y entrenar los principios recomendados en la carrera.

Los elementos básicos del Practicum son: el estudiante, la entidad colaboradora, representada por un Tutor Profesional y la Universidad, representada por un Tutor Académico.

Los estudiantes son el principal elemento. El Practicum tiene sentido en función de que contrasten los contenidos recibidos durante la carrera y desarrollen competencias propias del correspondiente perfil profesional.

La entidad colaboradora u organización participa proporcionando un campo de acción real y unos Tutores Profesionales, que supervisarán el trabajo del estudiante, le apoyarán y orientarán con un mayor realismo en su integración en el mundo del trabajo.

La Universidad interviene a través de la Comisión de Practicum y más inmediatamente con el Tutor Académico asignado.

El Practicum suele ser una asignatura troncal de segundo ciclo, que se desarrolla en el último o dos últimos cursos de carrera.

### **Plan de prácticas**

Deberá realizarse un Plan individualizado de Prácticas para cada uno de los estudiantes, recogiendo los siguientes aspectos:

- Datos de la organización donde se realizarán las prácticas.
- Datos del Tutor Profesional por parte del Centro de trabajo.
- Datos del Tutor Académico.
- Datos del estudiante en prácticas.
- Periodo de prácticas. Horario.
- Actividades o programas en que el estudiante participará.
- Tareas y responsabilidades concretas.
- Criterios de evaluación del Practicum

### **Responsabilidades del estudiante**

El estudiante debe

- Conocer su Plan de Prácticas.
- Acordar con el Tutor Profesional del Centro de trabajo las actividades que va a realizar durante el periodo de prácticas.
- Adecuarse a las normas disciplinarias y costumbres de cada organización.
- Mantener la confidencialidad que requieran informaciones propias de la organización en que realice las prácticas.
- Llevar un diario de seguimiento con las actividades que va realizando.
- Poner en conocimiento del Tutor Académico las incidencias que puedan afectar al desarrollo de las prácticas.
- Asistir a las reuniones de la organización a las que se le convoque.
- Colaborar con los profesionales del Centro de trabajo donde realiza las prácticas.
- Realizar una evaluación de su periodo de prácticas.
- Leer el material, artículos, libros, documentación que le recomiende su Tutor Académico.
- Elaborar una Memoria de Prácticas en que consigne:
  - Características del Centro de trabajo, a partir del análisis del contexto y de la documentación a que haya tenido acceso.
  - Descripción y análisis de las actividades desarrolladas, para lo que le será muy útil el diario de seguimiento.
  - Valoración de las prácticas y propuestas de mejora.

### **Derechos del estudiante**

Los estudiantes tienen derecho a una serie de consideraciones, durante su periodo de prácticas:

- La Tutoría de un profesor, como Tutor Académico y de una orientación profesional por parte del Tutor Profesional en el Centro de trabajo.
- Elegir entre la oferta de plazas que exista aquella que considere más adecuada al perfil académico-profesional, siempre que sea compatible con la regulación y gestión del Practicum.
- Suscribir un Seguro de Accidentes y de Responsabilidad Civil, a cargo de la Universidad, durante el periodo de prácticas.
- Ser evaluado por parte del Tutor Académico.

### **Responsabilidades del Tutor Profesional.**

El Tutor del Centro de trabajo o Tutor Profesional asume las siguientes responsabilidades:

- Informar al estudiante a su llegada a la organización sobre las tareas y responsabilidades que se esperan de él y que están especificadas en el Plan de prácticas. Asimismo calendario, horario, normas de prevención, etc.
- Dirigir y asesorar al estudiante en sus actividades dentro del Centro de trabajo.
- Realizar el seguimiento del estudiante en el puesto de trabajo.
- Evaluar el comportamiento y aprovechamiento de las prácticas por parte del estudiante, con el fin de realizar una evaluación final.

### **Responsabilidades del Tutor Académico**

El Tutor Académico a que tiene derecho todo estudiante en el periodo de prácticas debe:

- Elaborar, junto con el Tutor Profesional el programa de actividades a desarrollar por el estudiante, ajustándose a los objetivos del Practicum.
  - Deben especificarse las tareas a realizar por el estudiante, individuos con los que deberá relacionarse, entorno en que se moverá, contexto de su trabajo, técnicas y herramientas que aplicará, etc.
  - Asimismo deberán especificarse las competencias tanto específicas como genéricas que el estudiante deberá poner en juego y desarrollar en el ejercicio de las prácticas.
- Hacer seguimiento de las prácticas del estudiante, sobre todo:
  - En el inicio de las prácticas, manteniendo una reunión con el estudiante para informarle de su cometido y del proceso de seguimiento y evaluación a que será sometido.
  - Al entrar en contacto con el Tutor Profesional, para facilitar su relación profesional.
- Realizar la Evaluación final, teniendo en cuenta el trabajo de seguimiento del estudiante, plasmado en la Memoria y la Evaluación realizada por el Tutor Profesional.

### **Evaluación del estudiante**

La responsabilidad de la Evaluación final del estudiante recae sobre el Tutor Académico. Sin embargo, se alimentará necesariamente de las siguientes fuentes de información:

- La Memoria del Practicum elaborada por el estudiante.
- El Informe de Evaluación sobre Competencias del Tutor Profesional.
- Un Informe de seguimiento y cumplimiento por parte del estudiante durante el periodo de prácticas en relación con asistencia y puntualidad al puesto de trabajo, asistencia a reuniones, participación y aprovechamiento en prácticas.

- Auto evaluación del estudiante sobre su desempeño.

### **Las competencias, un enfoque integrador de la enseñanza-aprendizaje**

Recientemente ha tomado gran auge el término de competencia, que ya había sido utilizado con anterioridad. Sin embargo, el sentido y significado del término competencia es muy distinto.

El concepto competencia fue definido en la década de los setenta con un enfoque conductista de la educación, y tenía un sentido de especificación del comportamiento en el que se basaba su fuerza, y todo aquello que no podía ser reducido a conducta observable perdía interés y se obviaba.

El denominado Proceso de Bolonia establece algunos conceptos clave para el desarrollo del nuevo espacio europeo de enseñanza superior, entre los que se encuentra el de competencia.

El uso del término de competencia ha sido bastante difuso y confuso. Algunos autores consideran este concepto como sinónimo de *habilidad*, *destreza* mientras que otros lo diferencian de estos vocablos. A pesar de esta imprecisión terminológica, el concepto de competencia se ha ido extendiendo en los diversos ámbitos laborales y educativos.

Por otro lado, si nos fijamos en los términos en que se usan en los diferentes programas de competencias genéricas de diversas Universidades o entidades de formación, se puede observar que los términos son distintos, así por ejemplo, en las Universidades Australianas se denominan *key competencies*, en Nueva Zelanda prefieren hablar de *essential skills*, en Inglaterra se usa el concepto de *core skills*; en Canadá de *employability skills*; en los Estados Unidos de *workplace know-how*.

Santiago Segura (2001) en su diccionario de latín-español indica el término latino *habilis* que significa que se puede tener, llevar o manejar fácilmente. De aquí se deriva el concepto *habilitas* que puede traducirse como: aptitud, habilidad, idoneidad, destreza. En inglés el término *able* significa capaz, hábil.

Para Dalziel et al. (1996) las competencias “pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se puede pedir de un modo fiable, y que se puede demostrar esa diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente”.

### **El origen de las competencias.**

En la actualidad el enfoque de las competencias se está introduciendo en las organizaciones empresariales y en las educativas, tanto en el ámbito universitario como en la educación secundaria.

Desde la década de los sesenta se ha intentado definir las competencias tal como refleja Spencer (1991). Los estudios recientes sobre el tema, señalan a McClelland (1973) como uno de los autores centrales que llegó a la conclusión de que las medidas de inteligencia y personalidad así como las pruebas sobre contenidos de conocimiento no resultaban útiles para predecir la actuación o el éxito laboral. Estas pruebas contenían ciertos sesgos en contra de minorías y personas con bajo estatus socioeconómico. Esta situación llevó a McClelland a iniciar una búsqueda de otras

medidas que correlacionasen más con el éxito laboral y fuesen pruebas menos sesgadas.

Proveniente de este enfoque es lógico reconocer la definición de competencia como: “una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” (Boyatzis,1982). En este sentido el análisis de la competencia parte del estudio de la propia competencia personal.

En primer lugar, está el grado de cualificación entendida como grado de conocimiento experto, es decir *lo que saben*. En segundo lugar, aflora su talento para la tarea, es decir, sus habilidades, destrezas y capacidades de índole general o específica. Y finalmente, su talante ante sí mismos, ante los demás, ante las exigencias laborales, etc. Podríamos definir todo esto como su motivación, su interés, sus valores.

Spencer y Spencer (1999): entienden la competencia como una “característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a una *performance* superior en un trabajo o situación”.

En la definición de Spencer y Spencer puede distinguirse tres elementos importantes: en primer lugar, la idea de *característica subyacente* resaltando que en parte la competencia supone una parte profunda de la personalidad y predice el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. En segundo lugar, se afirma que está *causalmente relacionada*, lo que quiere expresar que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño. Finalmente, se usa el término de *estándar de efectividad*, que significa que puede determinarse si alguien desempeña la competencia bien o mal al referenciarlo con un criterio estándar.

En este sentido, Nelson Rodríguez (1996) señala una serie de características que pueden deducirse de las diferentes definiciones del concepto de competencia:

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

Levi-Leboyer recoge una cita muy expresiva de Shimmin (1989) sobre el cambio de enfoque en las competencias afirmando que: “el paradigma clásico de la evaluación – prever el éxito de un determinado puesto a partir de informaciones referentes a los resultados pasados- ha cedido el lugar a un objetivo muy diferente que consiste, antes que nada, en evaluar la adaptabilidad que un individuo experimentará en el futuro y su aptitud para aprender competencias nuevas”. En el enfoque de Bolonia se recoge como algo muy fundamental la idea del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y en los textos académicos se resalta con máxima frecuencia la competencia de “aprender a aprender”.

La pregunta más oportuna es ¿cuáles son las competencias necesarias e importantes para el aprendizaje y realización de una carrera universitaria?. El primer paso clave a llevar a cabo es determinar las competencias requeridas en cada titulación y formular aquellas competencias que se consideran básicas o comunes o genéricas para cualquier estudio. Esta es una tarea colectiva que ha de llevar a cabo cada titulación al definir el *perfil académico-profesional* que desean lograr en sus estudiantes. El resto

de los elementos (métodos, distribución del tiempo, contenidos, actitudes, etc.) estarán en función del perfil determinado.

### **Los diferentes tipos de competencias.**

Existe un innumerable catálogo de competencias clasificadas según sus autores por diferentes criterios. Por otro lado, bajo nombres distintos pueden reconocerse idénticas competencias y bajo términos afines distinguirse las mismas. Por ello, no basta su estudio meramente *nominal* para su comprensión. Es necesario un ulterior análisis más detallado para entender bien de qué se habla.

Ordinariamente, el ámbito usual de las competencias es el laboral, refiriéndose al desempeño en un puesto de trabajo. Sin embargo, en el caso educativo, también utilizamos el término *competencia*, pero aplicado a las situaciones académicas en lugar de laborales. Y como es lógico, muchas de las competencias definidas en los modelos laborales no resultan aplicables. Se ve necesario definir y elaborar un catálogo de competencias universitarias de carácter general y específico propio, que sean aplicables al ámbito personal y profesional futuro de los estudiantes.

Como señalan Huerta et al., desde la perspectiva laboral, el éxito en el desempeño de un puesto de trabajo no sólo depende de la formación formal sino también de la experiencia de situaciones concretas del trabajo. De ahí, que las *normas o estándares de competencia*, se entiendan como el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico.

### **Las competencias en el ámbito universitario.**

En este apartado nos referiremos al término competencias refiriéndonos a las que deben lograr los estudiantes, aunque podrían tenerse en cuenta también las competencias docentes.

Un primer aspecto que subrayamos cuando nos referimos a las competencias de los estudiantes es su ámbito inmediato de aplicación y evaluación que debe ser, a nuestro entender, el ámbito académico mientras realizan su carrera. Esto es algo importante, debido a que ordinariamente se habla de competencias como las destrezas o habilidades que se llevan a cabo en el desempeño de un puesto de trabajo. Y por consiguiente, la gran tentación es preparar a los estudiantes en la adquisición de competencias laborales.

Nuestra concepción de las competencias es más amplia. No se trata de preparar las competencias necesarias para el desarrollo de un determinado puesto laboral, sino potenciar competencias necesarias para un desarrollo personal y profesional con un propósito claro de desarrollo y evaluación durante la carrera, lo que no impide que dichas competencias puedan ser básicas para el ejercicio de una determinada profesión.

En la actualidad, se está replanteando el propio concepto de formación que deja de basarse en la adquisición del conocimiento para ampliarlo en lo que supone el saber hacer y actuar, y todavía un plano más complejo cómo es el saber ser. La formación de competencias en la educación puede entender como señala Malpica (1996) como: "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante".

El informe Bricall define un objetivo educativo como: “lo que es necesario que los estudiantes deben aprender o sean capaces de hacer al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que no eran capaces de hacer antes. El cambio que se está produciendo en la enseñanza superior y que viene muy determinado por los créditos europeos (ETCS) que mide las cargas de aprendizaje más que las horas lectivas. La “carga de trabajo” se mide en términos de clase, trabajos prácticos, seminarios y exámenes u otros métodos alternativos de evaluación. No cabe duda, que en este enfoque puede y debe potenciarse la adquisición y desarrollo de competencias.

Levi-Leboyer (1996) distingue tres formas de desarrollar las competencias: en la formación previa, antes de la vida activa, a través de cursos de formación para adultos, durante la vida activa; y por el ejercicio mismo de una actividad profesional, es decir, mediante la vida activa.

La sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas. Surge un doble posicionamiento: formar sobre esas competencias en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral.

Muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles académico-profesionales en los que incluyen una serie de competencias.

Las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo.

A nivel personal, las competencias son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales.

### **El proyecto de competencias en la Universidad de Deusto.**

Se entiende el término *competencia* como “*un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*”.

Esta definición no se limita a un enfoque conductual y, por tanto, limitado al rendimiento, sino que trata de implicar las variables de la personalidad que intervienen en su desarrollo, tanto conocimientos, habilidades y destrezas, como motivaciones actitudes y valores. Existen distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional.

En nuestro caso, establecemos una tipología de competencias y seleccionamos aquellas que consideramos básicas y que pueden adquirirse durante el período académico universitario. Estas competencias son útiles y valiosas en el desempeño profesional, tal como se indica en los informes y estudios que hemos revisado previamente.

Las competencias, en nuestra propuesta, guardando coherencia con el modelo de cambio presentado, se clasifican en tres grandes categorías:

- **competencias instrumentales:** son aquellas que tienen un carácter de herramienta, una función *instrumental*. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- **competencias interpersonales:** suponen habilidades personales e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- **competencias sistémicas:** suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Un elemento clave en los cambios que pretende el proceso de convergencia europea, junto a la implantación del ECTS es que el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario esté centrado en competencias. Las competencias miran a la empleabilidad o a la integración en puestos u ocupaciones útiles (en su sentido más amplio) para la sociedad. Por ejemplo, un estudiante debe alcanzar competencias que le permitan convivir con los demás y comportarse de modo cívico y democrático. Para actuar de este modo, es necesario adquirir conocimientos, desarrollar destrezas, actitudes y valores cuya integración logran que la persona actúe competentemente.

Una característica inseparable de las competencias es que han de “demostrarse” en el desempeño y ser constatables en la práctica, mediante comportamientos evidenciables. La competencia se “demuestra” en la forma que la persona resuelve los problemas, cómo se relaciona y trabaja con los demás, qué actitudes interpersonales demuestra con los demás y qué valores manifiesta. Esta “demostración” del ser competente requiere, como se acaba de exponer; de la integración de múltiples elementos (conocimientos, destrezas, técnicas, actitudes, valores...).

La falta de algunos de estos elementos, o la falta de integración de los mismos puede dar lugar a una manifestación de incompetencia. Una persona puede saber mucho de un tema pero demuestra su incompetencia por su falta de contextualización, la ausencia de inteligencia emocional, etc.

Según esto, desde la Universidad, entre las diferentes definiciones de competencia que existen podemos elegir que competencia es “la Capacidad de tener un buen

desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”.

Estas aplicaciones pueden ser soluciones a situaciones problemáticas, mejoras para un ámbito, optimización de recursos, etc. La "competencia" como expresión de lo que posee un individuo se identifica con el concepto de "capacidad"; sin embargo al incidir en la dimensión práctica, no puede verificarse hasta que esa capacidad interactúa con un contexto y produce o genera la práctica efectiva en cada caso.

### **Contenidos implicados en una competencia**

Son los contenidos necesarios para el desarrollo de la competencia.

- **SABER**  
Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
- **SABER HACER**  
Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
- **SABER SER**  
Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
- **SABER ESTAR**  
Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Las competencias vienen a ser una parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Por eso se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario. El sentido de las competencias, aunque se determinan y miden en el desempeño, adquieren sentido, al influir y ser influidas por actitudes y valores.

Las competencias suponen valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas.

En la actualidad, el reconocimiento y la valoración de todos estos elementos que configuran una competencia ha resaltado este término situando algún elemento como el conocimiento en su justo lugar. Siendo éste muy importante en el desarrollo académico pero sin sobre valoración en detrimento de los otros como ha venido ocurriendo en épocas pasadas.

Nuestra interpretación de las competencias puede verse reflejada en el gráfico que se presenta a continuación. Desde la perspectiva de educadores, las competencias deben estar enraizadas en las motivaciones, en las actitudes y en los valores que marcarán la direccionalidad de las actividades profesionales de las personas formadas en la Universidad (Poblete, 2003).

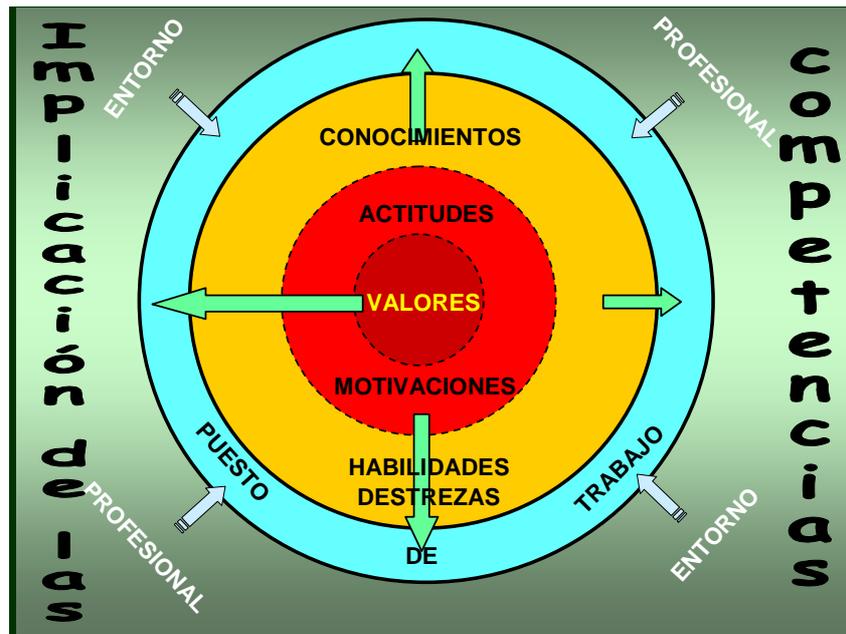


Figura 1: Modelo de competencias.

El conjunto de competencias a adquirir durante el proceso formativo, unas hacen clara referencia al SABER y SABER HACER, contenidos muy relacionados con el rol profesional que cada estudiante desea desempeñar en su vida, por convencimiento, por tradición o por otra serie de razones: son las competencias específicas, propias de la profesión, titulación o carrera a realizar.

A las competencias cuya definición depende, sobre todo, del SABER SER y del SABER ESTAR se ha quedado en llamarlas genéricas o transversales, por ser exigibles en mayor o menor grado a todo profesional o ciudadano integrado en nuestra sociedad.

### Competencias genéricas o transversales

Las competencias específicas son patrimonio de las titulaciones o carreras. Se definirán y determinarán en función del perfil académico-profesional que reclame la sociedad en que se han de insertar.

Sin embargo, las competencias genéricas o transversales son más universales, sin que definan unas u otras profesiones, aunque en cada profesión, carrera o titulación se requiera una mayor intensidad del desempeño de unas que de otras.

El detalle del listado de competencias seleccionadas y que llega a treinta y cinco, coincide en gran medida con competencias seleccionadas en otras Universidades europeas y con las aceptadas por organizaciones de reconocido prestigio como son el Club Europeo de la Calidad y la Fundación Universidad-Empresa.

El siguiente cuadro refleja el conjunto de competencias genéricas organizadas, según este criterio.

CATEGORÍA		COMPETENCIA	
<b>INSTRUMENTALES</b>	COGNITIVAS	PENSAMIENTO: ANALÍTICO, SISTÉMICO, REFLEXIVO, LÓGICO, ANALÓGICO, CRÍTICO, CREATIVO, PRÁCTICO, DELIBERATIVO Y COLEGIADO.	
	METODOLÓGICAS	ORGANIZACIÓN. DEL TIEMPO	
		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
		TOMA DE DECISIONES	
		PLANIFICACIÓN	
	TECNOLÓGICAS	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	
		BASES/DATOS	
	LINGÜÍSTICAS	PC, COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO	
		COMUNICACIÓN VERBAL	
		COMUNICAC. ESCRITA	
<b>INTERPERSONALES</b>	INDIVIDUALES	MANEJO IDIOMA/EXTR	
		AUTOMOTIVACIÓN	
		RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO	
	SOCIALES	COMPORTAMIENTO ÉTICO	
		DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD	
		COMUNICACIÓN INTERPERSONAL	
		TRABAJO EN EQUIPO	
		TRATAMIENTO DE CONFLICTOS	
	<b>SISTÉMICAS</b>	DE CAPACIDAD EMPRENDEDORA	NEGOCIACIÓN
			CREATIVIDAD
ESPIRITU EMPRENDEDOR			
DE ORGANIZACIÓN		CAPACIDAD INNOVADORA	
		GESTIÓN POR OBJETIVOS	
		GESTIÓN DE PROYECTOS	
DE LIDERAZGO		DESARROLLO DE LA CALIDAD	
DE LOGRO	INFLUENCIA Y EMPOWERMENT		
	ORIENTACIÓN AL LOGRO		

CUADRO 1: Listado de Competencias de la UD.

La incorporación de las competencias genéricas, que necesitarán los estudiantes para realizar sus cometidos profesionales al currículum académico es un reto más de los que se nos presentan en el proyecto de convergencia europeo y forzosamente en el proceso de innovación pedagógica que el proyecto supone.

Incorporar las competencias a nuestra actividad docente implica pasar de la formación de especialistas cualificados en una materia concreta a la educación de personas profesionalmente competentes, que den respuesta a necesidades de la sociedad.

Cada Titulación debe seleccionar aquellas competencias genéricas o transversales que considere necesarias y convenientes para desempeñar la función social para la que prepara a sus estudiantes. Cada universidad está seleccionando las competencias que desea desarrollar en sus estudiantes; y cada titulación debe priorizar o seleccionar aquellas que considere más importantes.

Una vez seleccionadas las competencias transversales que la titulación desee impulsar, debe distribuirlas en el plan de estudios para su desarrollo en los diferentes cursos y asignaturas. Aunque cada asignatura puede y debe evaluar alguna competencia genérica que desarrollará integrada en el aprendizaje específico de la materia, creemos que un espacio ideal para evaluar las competencias genéricas o transversales puede ser el Practicum.

### **Algunas ideas para incorporar la evaluación de competencias en la evaluación del Practicum.**

Conviene distinguir diversas fases en el proceso de incorporación de un sistema para evaluar competencias:

1º.- Selección de las Competencias específicas y genéricas que el estudiante desempeñará en el trabajo de prácticas y sobre las que se centrará la observación del evaluador.

Según las tareas y responsabilidades que se registren en el Plan de Prácticas, han de elegirse las competencias específicas y las competencias genéricas que exijan la realización de dichas actividades. Por otra parte, corresponderán a competencias pertenecientes al perfil académico-profesional de la titulación para el que se ha formado el estudiante.

Esta selección debe hacerse conjuntamente por el Tutor académico y el Tutor profesional. Se recomienda marcar unas prioridades y que no exceda de diez el número de competencias, entre específicas y genéricas. Incluso, en las primeras ocasiones que se inicie esta evaluación, se aconseja un número menor. Pues como podrá verse, aprender a evaluar competencias requiere cierto tiempo y destreza.

2º.- Establecimiento de tres niveles de dominio para cada una de las competencias. El nivel de dominio de cada competencia puede elaborarse en función de las siguientes dimensiones: Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación.

Señalamos estos tres criterios en razón de las siguientes consideraciones.

- En primer lugar, para ser competente en algo, se requiere un cierto conocimiento, que podrá ser mayor o menor en función de la necesidad de dicho conocimiento para resolver el problema o tarea planteada.
- En segundo lugar, una competencia requiere un nivel de autonomía personal. Si para resolver un problema, la persona necesita constantemente de supervisión, consejo o asesoramiento, se puede afirmar que no es suficientemente competente en ello.
- En tercer lugar, la competencia a demostrar está en función del contexto situacional en el que debe ejercerse la competencia y la complejidad de esta situación es un elemento clave.

A la hora de evaluar, si tenemos en cuenta estas tres condiciones nos facilita la determinación previa del nivel que deseamos establecer la competencia.

	<b>Profundización</b>	<b>Autonomía</b>	<b>Complejidad</b>
<b>Nivel 1</b>	Basándose en normas y criterios básicos de comportamiento demuestra un dominio de los contenidos básicos.	Necesita orientación y supervisión. Canaliza los casos difíciles a otro nivel.	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados.
<b>Nivel 2</b>	Selecciona la información más importante de la situación de forma sistemática y fluida, aplicándola con eficacia. Desarrolla todo el curso de la actuación.	Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.
<b>Nivel 3</b>	Anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas.	Asume riesgos y emprende actuaciones con total independencia	Se desenvuelve en situaciones complejas, hallando soluciones integrales y globales. Tiene muy en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las mismas.

CUADRO 2: Dimensiones para establecer los tres niveles de dominio.

Puede ilustrar lo dicho más arriba el siguiente cuadro:



CUADRO 3: Desarrollo de las competencias.

Así como hemos tratado de definir el concepto de competencia, es importante utilizar de manera unívoca cada una de las competencias, haciendo una descripción en que estén de acuerdo los diversos evaluadores.

Por ejemplo la competencia Trabajo en Equipo consiste en la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Detallando las implicaciones, se relaciona la competencia de referencia con otras competencias, conocimientos, habilidades y/o valores. En ocasiones al trabajar con una competencia se trabaja con otras varias y, desde luego, en nuestro concepto de competencia se incluye una realidad, no solo conductual como se señalaba con anterioridad, sino también, cognitiva y emocional.

Siguiendo con el ejemplo de la competencia Trabajo en Equipo, el dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con buena socialización e interés interpersonal elevado; fuertes valores sociales que lleven a creer en la integridad, honestidad y competencia de los otros; capacidad de comunicación interpersonal; madurez para afrontar las diferencias de criterio; convicción en la eficacia del trabajo compartido; voluntad e interés por compartir libremente ideas e información; valor de colaboración, solidaridad.

El establecer niveles de dominio de adquisición de la competencia ayuda a centrar la atención en una gama de comportamientos del desarrollo de la competencia.

Los tres niveles de dominio a establecer en la competencia Trabajo en Equipo serían:

**PRIMER NIVEL DE DOMINIO:** Participa y colabora activamente en las tareas del equipo y con su actitud fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.

**SEGUNDO NIVEL DE DOMINIO:** Contribuye en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.

**TERCER NIVEL DE DOMINIO:** Es capaz de dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.

Los indicadores a tener en cuenta para seguir y evaluar serán comportamientos de buenas prácticas en el aspecto que quiera observarse. Por ejemplo, en el caso de Trabajo en Equipo, indicadores del primer nivel de dominio serían:

- Realizar las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.
- Participar de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias.
- Colaborar en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo.
- Orientarse a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos.

- Tomar en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva.

En función de cada competencia hay que decidir los indicadores que pueden marcar evidencias de avance o retroceso en su desempeño (por ej. Contenido, Claridad, Dominio, Adaptación al interlocutor, Fluidez, Originalidad, Método, Planificación, Orden, etc., según cada competencia). Cada indicador puede evaluarse en función de una escala (de 1 a 5, de 1 a 10) o de un descriptor concreto, como por ejemplo:

- No cumple las tareas asignadas (valor, 0-1 sobre cinco o 0-1-2 sobre diez).
- Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa (valor 2 sobre cinco o 3-4 sobre diez).
- Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada (valor 3 sobre cinco o 5-6 sobre diez).
- La calidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo (valor 4 sobre cinco o 7-8-9 sobre diez).
- Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el del resto de los miembros del equipo (valor 5 sobre cinco o 10 sobre diez).

Es posible que algunas competencias no admitan o hagan muy complejo el establecimiento de tres niveles de dominio.

3º.- Una vez consensuados y determinados los indicadores para cada competencia, conviene elaborar una Hoja de Trabajo para registrar competencias, indicadores y evaluaciones. Presentamos un modelo que puede utilizarse, adaptándolo, a cada circunstancia. En nuestro ejemplo, sólo nos referiremos a la evaluación de competencias transversales, ya que cada Practicum tendrá competencias específicas muy diversas, en función de la carrera, titulación o perfil académico-profesional.

<b>EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PRACTICUM</b>					
ESTUDIANTE:					
PERIODO DE PRÁCTICAS:	DE	ECTS:			
FACULTAD:		TITULACIÓN:			
AREA/DIVISIÓN:		DEPARTAMENTO:			
TUTOR PROFESOR.		TUTOR PROFESIONAL:			
<b>COMPETENCIAS</b>					
	DESCRIPCIÓN	NIVEL DOMINIO	INDICADORES	PUNTUACIÓN/ DESCRIPTOR	OBSERVACIONES
G E N E R I C A S					

Cuadro 4: Ficha de Evaluación.

4º.- Decisión sobre la modalidad de evaluación y peso específico de cada una de las competencias.

Como matriz de evaluación puede utilizarse la misma Hoja de Trabajo elaborada y mencionada arriba, dejando constancia de cada competencia, su descripción e indicadores. Ha de recogerse:

- Evaluación del Tutor profesional,
- Auto evaluación,
- Memoria de prácticas o Portafolios,
- Evaluación de pares (si se considera adecuado),

5º.- Contrastar los resultados de estas evaluaciones con los resultados de la Evaluación del Tutor Académico.

El Tutor Académico elaborará la calificación final a partir de la trayectoria del estudiante durante el periodo de prácticas, reflejada en las evaluaciones del Tutor Profesional y auto evaluación del estudiante, así como de su propia percepción.

6º. - Comunicación de los resultados al estudiante.

El objetivo de una buena evaluación no es tanto realizar un juicio de valor que sirva de calificación del Practicum, sino de cerrar un ciclo de aprendizaje, que dé pie a otro que le facilite el éxito profesional en el ejercicio de la titulación que obtendrá.

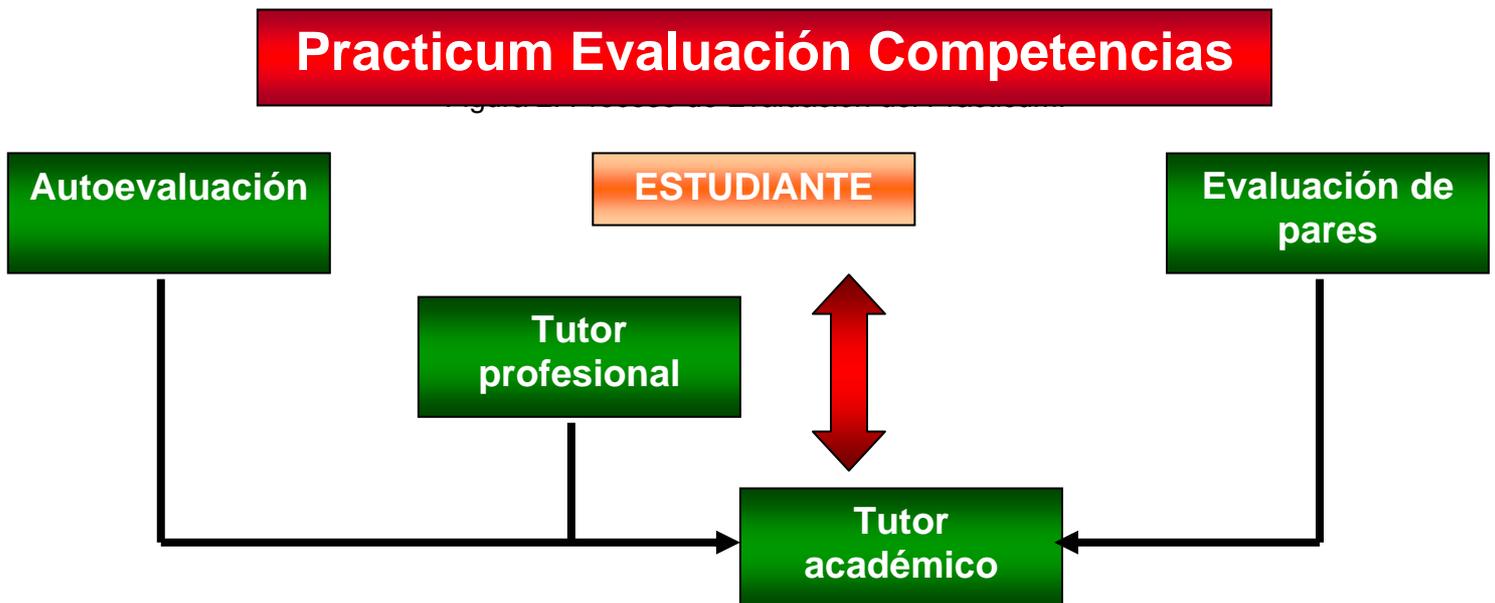


Figura 2: Proceso de evaluación.

El Tutor Académico recibe las distintas evaluaciones, elabora la calificación final del Practicum y proporciona feedback al estudiante de los resultados. No hay que perder de vista nunca que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje del estudiante y que la forma de transmisión de los resultados puede proporcionarle experiencias y reflexiones importantes.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BOYATZIS, R.E. (1982). *The Competent Manager*. London: John Wiley & Sons.
- BRICALL, J.M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE
- BUNK, G.P. (1994): *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. CEDEFOP.
- DALZIEL, M.M.; CUBEIRO, J.D. Y FERNÁNDEZ, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- ESCALONA, A.I. y LOSCERTALES, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- FORMOSINHO, J. (2003): *Supervisión y seguimiento del practicum*. Actas del VII Simposium Internacional sobre Practicum. Poio, Universidad de Santiago.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: UD
- LEVI-LEBOYER, C. (2000): *Feed-back de 360º*. Barcelona: Gestión 2000:
- LEVI-LEBOYER, C. (2002). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MALPICA, M.C. (1996). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (Ed). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- MCCLELLAND, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28,(1),1-14
- MORENO, F. (2003): *Practicum de Psicología. Guía de iniciación a la profesión*. Madrid: Prentice-Hall.
- POBLETE, M. (2003): La enseñanza superior basada en competencias, en *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.
- POBLETE, M. (2004): *Orientaciones sobre el trabajo de las competencias en la práctica docente universitaria*. Documento interno de la UD.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. El reto del Espacio Europeo de Educación Superior. Vol.18 (1). Abril de 2004.
- RODRIGUEZ, N. (1996). Competencia laboral. [www.ilo.org/public/spanish/regio](http://www.ilo.org/public/spanish/regio)
- SANTIBÁÑEZ, R. y MONTERO, D. (1999): *Practicum de Educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: UD.
- SEGURA, S. (2001). *Nuevo diccionario etimológico Latín-Español*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SHIMMIN, S. (1989). *Selection in an European context*, en P.Herriot (Ed). Selection and assessment in organization. London: John & Wiley

SPENCER, L.M. & SPENCER, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York : John Wiley and Sons.

SPENCER, L.M.; MCCCELLAND, D.C. AND SPENCER, S.M. (1992). *Competency Assessment Methods; History and State of the Art*. Hay/Mc Ber Research Press.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2001): *Marco Pedagógico. Orientaciones generales*. Bilbao: A. G. Rontegui.

VILLA, A. y AUZMENDI, E. (2003): Las competencias universitarias en el marco de la Unión Europea, en *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.