

*Estudios*



# 1

## **LA ALTERNANCIA DE CONTEXTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESCENARIOS COMPLEMENTARIOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: MARCO Y ESTRATEGIA**

**(THE ALTERNATION OF CONTEXTS AIMED TO THE ACQUISITION OF COMPETENCIES IN COMPLEMENTARY SETTINGS OF HIGHER EDUCATION: CONCEPTS AND STRATEGY)**

José Tejada Fernández  
Grupo CIFO  
*Universidad Autónoma de Barcelona*

### **RESUMEN**

El presente artículo aborda la adquisición de competencias en educación superior a partir de la alternancia de contextos desde un punto de vista teórico. Parte de una mínima conceptualización de competencias ligada a la *acción, la experiencia y al contexto* socioprofesional, para centrar la atención en conceptos clave ligados a las diferentes modalidades formativas prácticas en contexto de trabajo.

Desde este planteamiento se revisan las prácticas y la adquisición de competencias, tipos de prácticas, el prácticum, la alternancia, sus características, tipos y objetivos, para finalmente reparar en las estrategias y medios.

### **ABSTRACT**

This article deals with the acquisition of competences in higher education starting from the alternation of contexts from on a theoretical point of view. First, we make a minimum conceptualization of competences connected with the action, experience and social and professional context. Then, we focus our attention in key concepts related to different training practice modalities in context of work.

From this approach we review the practices and the acquisition of competencies, types of practices, practicum, alternation, its characteristics, types and aims, to finally detect strategies and media.

## INTRODUCCIÓN

No es este el momento ni el espacio de plantear la defensa de la lógica de la formación basada en la competencia profesional, aunque la recurrencia a los propios planteamientos de convergencia europea, por lo que se refiere a la formación de profesionales en cualquier nivel de formación, podría ser uno de los elementos de carácter contextual que así lo avalasen.

Hemos de asumir que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación, sencillamente los reubica y dota de «nuevas competencias» e incluso los integra.

1.- Partimos en cualquier caso de una conceptualización de competencias ligada a la *acción, la experiencia y al contexto socioprofesional* (Tejada, 1999, 2006, 2009). Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar.

Pero aún más, en esta línea argumental cabría superar una interpretación simplista de utilizar, para no quedarse en la mera aplicación de saberes. Un docente, por ejemplo, desde esta óptica no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido. Esto nos indica que la competencia es un proceso delante de un estado; es poniendo en práctica-acción la competencia como se llega a ser competente. De este modo, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

No es suficiente con verificar que elementos son constitutivos de las competencias. Hemos de profundizar más y de ahí que recurramos a *cómo se conforman*. Cabría pues, más allá de lo dicho respecto a las capacidades

y competencias, asumir que no es suficiente con el proceso de capacitación —por ende posibilitador de las capacidades y apoyado en la formación— sino que en este terreno la experiencia se muestra como ineludible.

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

Con todo, dicho proceso no es meramente acumulativo, sino que tiene su complejidad. Gonczi sostiene que «el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación» (2001, 39).

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

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

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

2.- El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner el énfasis más en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica y más orientada a la *solución de problemas*. Es incuestionable que la formación se erige en uno de los dispositivos clave de una formación integral de los profesionales. La misma definición anotada con anterioridad sobre competencias nos realza la *acción*, la *experiencia* y el *contexto de actuación* como claves, entre otras, en

dicha conceptualización. Varias razones apoyarían esta afirmación. Ilustremos algunas de ellas.

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

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

La formación en el contexto de trabajo, argumenta Levy-Leboyer, es superior a cualquier tipo de formación, por cuanto «las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar» (Lévy-Leboyer, 1997, 27).

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

Como se ha apuntado en las razones precedentes, uno de los elementos clave para el desarrollo de competencias es el de la *experiencia*. Así, la pregunta que surge es, ¿qué experiencias deben promoverse para el desarrollo de las competencias? También podemos ampliar la cuestión del siguiente modo: ¿todas las experiencias son válidas para el desarrollo de las competencias? E incluso, a ¿qué tipo de competencias hay que atender?

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

Esto no quiere decir que no se trabajen o no se tengan en cuenta las competencias básicas (básicas, genéricas, instrumentales o transversales); más bien lo contrario: estarán presentes, aunque no sean el norte, como ne-

cesarias, en incluso, en más de una ocasión, imprescindibles para poder afrontar las competencias específicas del perfil. Lo que queremos indicar es que para que una formación práctica sea eficaz el alumno debe llegar a ella equipado con las competencias básicas que activará para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

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

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

La asunción de un determinado grado de responsabilidad por parte del destinatario; es decir, que pueda actuar por su cuenta cuando hay que tomar decisiones.

El ejercicio sistemático de la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Así, el desarrollo de competencias supone una estrecha colaboración entre lo que aporta el individuo al proceso de trabajo y lo que la organización puede facilitarle para el desarrollo de sus competencias (por ejemplo, tiempos y espacios de reflexión, posibilidad de ejecutar el grado de responsabilidad acordada, etc.). «En el momento de la realización de la función, el trabajador no sólo aplica y practica conocimientos adquiridos en los momentos de reflexión y capacitación ‘formal’, sino que también descubre y aprende trabajando, desarrollando así su competencia» (Mertens, 1998, 47).

No debemos olvidar que la «*reflexión en la acción*» abarca el «*conocimiento en la acción*» aquél que se revela en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o que se den internamente en las personas. En ambos casos el conocimiento está en la acción, se evidencia a través de la ejecución espontánea y hábil.

En síntesis, obviando en este momento los elementos epistemológicos, antropológicos y sociológicos, cabe destacar los principios psicopedagógicos fundamentales (Tejada, 2007) que se centran en:

1. Partir de la realidad más próxima, integrando experiencia, acción y contexto —enfoque global e integrado—.
2. El alumno como centro de la acción.
3. Cierta grado de responsabilidad-autonomía.
4. La reflexión como motor del cambio «en» y «ante» el trabajo.
5. Desarrollar la observación y análisis.
6. Ampliación de los significados e intereses, conocimiento en la acción.
7. Relación práctica-teoría.
8. El aprendizaje como proceso sociocognitivo.
9. El trabajo en grupo.

La asunción de estos principios nos ubica directamente en el socio-constructivismo. En dichos principios están implícitos la globalidad, la construcción, la alternancia, la aplicación, la distinción, el significado, la coherencia y la integración en la línea de lo planteado por Lasnier (2000).

## 1. PRÁCTICAS VERSUS ALTERNANCIA: CONCEPTOS

Suele situarse la renovación de los planes de estudio a finales de los 80 como un referente normativo que catapulta las prácticas y las ponen en primera línea como clave de la formación de los profesionales. En tal sentido se hace énfasis tanto en las prácticas de cada asignatura como en prácticas más globales en escenarios socioprofesionales. Las primeras podemos denominarlas internas y las segundas externas.

Con todo, hay que decir que las prácticas en el medio socioprofesional no son un invento de esta época, sino que esta modalidad formativa cuenta con una gran antigüedad y podemos incluso encontrar atisbos en Grecia y Roma y especialmente en la Edad Media, donde la formación —en clave de adquisición y dominio de las técnicas de un oficio— hundía sus raíces en la inmersión laboral. También cabe destacar que en la educación superior contamos antes de la época de los 80 con una fuerte tradición de prácticas bajo la tutela directa en el medio socioprofesional, como es el caso de los estudios de medicina o magisterio.



Con el Real Decreto 1497/1981, sobre Programas de Cooperación Educativa, las prácticas adquieren carta de naturaleza legal en nuestro país. En tal sentido, hay que reparar mínimamente en la conceptualización interna de las prácticas en dicho Decreto, que a decir de García Delgado (2002, 13-14):

a) Las prácticas se conciben para ser realizadas en empresas, y no en otro tipo de destinos laborales o profesionales, para conseguir una visión real de los problemas y sus interrelaciones, preparando su incorporación futura al trabajo.

b) Se pretende la incorporación de las estancias a los itinerarios formativos bajo un esquema propio de la formación en alternancia (aunque nunca aparezca esta terminología en las disposiciones legales), en los dos últimos cursos de estudio.

c) El movimiento se inspira en el modelo norteamericano que representan los «Cooperative Training Programs», con un siglo de trayectoria en los EE.UU. y profusamente utilizados por muchas instituciones norteamericanas de enseñanza superior a partir, aproximadamente, de los años cincuenta.

d) El movimiento es promovido e impulsado por instancias que se arrojan el papel de interfaz entre las universidades y las empresas (las fundaciones Universidad-Empresa fundamentalmente, pero también las Cámaras de Comercio y algunos foros y asociaciones de empresarios).

e) Las prácticas se conciben como una estrategia para mejorar la «empleabilidad» de los universitarios.

Tras la publicación del Real Decreto, lo cierto es que las prácticas se incluyeron en todos los currícula de estudios superiores del conjunto de la universidad española, con valor y peso específico crediticio. También es cierto que se han adoptado a lo largo de los años diferentes y variadas fórmulas y tipologías de prácticas (obligatorias, optativas, cortas o largas, estancia única o múltiples, con diferente dedicación a tiempo parcial o a tiempo completo, durante el periodo lectivo o en verano, etc.

Sin lugar a dudas, en este «mercado» de prácticas, cada vez se le dedican más recursos específicos (humanos, financieros y materiales), creándose y potenciándose estructuras tanto en la universidad como en las empresas, para gestionar dicha actividad, proliferando encuentros, reuniones, simposium monográficos, convirtiéndose también las prácticas en un importante argumento comercial para evidenciar una enseñanza de calidad sobre todos en los niveles de postgrado.

## 2. PRÁCTICAS Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Llegados a este punto y considerando nuestro referente en la adquisición de las competencias profesionales ligado a la acción, la experiencia y el contexto, consideramos las prácticas como uno de los dispositivos o modalidades formativas más representativo en tal dirección y ello por múltiples razones (García Delgado, 2002, 15):

- *La de aplicar en contexto real los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias* (lo que implica dotar a dichos conocimientos de una dimensión de significatividad).
- *La de adquirir otros conocimientos en el contexto real en que son funcionales*, conocimientos relacionados con el ámbito profesional propio de la titulación, que suelen estar plenamente actualizados y que son de carácter aplicado. De esta forma, también se convierten en un factor de corrección de los propios planteamientos teóricos que pueden estar sesgados o faltos de realidad o contextualización.
- *La de confrontarse con situaciones complejas*, tal como se dan en el día a día de las organizaciones; situaciones que requieren de enfoques y estrategias globalizadoras, por confrontación a la parcelación y fragmentación de los saberes con la organización disciplinar imperante en el mundo académico.
- *La de conocer de primera mano los condicionantes con los que se desarrolla el trabajo de un titulado superior en cualquier organización moderna*: eficiente administración del tiempo y de toda suerte de recursos limitados, orientación a clientes externos e internos, toma de decisiones en contextos de incertidumbre, competitividad, necesidad de innovar y de actualizar permanentemente los conocimientos, de implementar políticas sobre la calidad, etc.
- *La de realizar un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo*, de suerte que hemos de ver las estancias de prácticas como un mecanismo de socialización e iniciación profesional, dado que proporcionan al sujeto en formación la ocasión de observar modelos de actuación profesional y de ir configurando su propia forma de comportamiento.

Sobre este punto hay que considerar que si las prácticas están bien secuenciadas y organizadas al final del periodo formativo universitario, las prácticas permiten romper el círculo vicioso que atrapa al joven licenciado

que no puede acceder a un primer empleo por carecer de experiencia, posibilitando su primer empleo. De hecho, existen también muchas prácticas que se organizan directamente en claves de selección de personal por parte de las empresas.

Las prácticas se convierten, pues, en un mecanismo facilitador de la *inserción laboral* y como un dispositivo eficaz de *orientación profesional* por diferentes motivos García Delgado, 2002, 16):

- Los estudiantes adquieren una experiencia profesional que representa un plus de formación a ojos de los empleadores y que, por tanto, les coloca en una situación de partida ventajosa frente a otros candidatos a un primer empleo.
- Gracias a su estancia en las empresas, los estudiantes obtienen una visión privilegiada sobre la situación del mercado de trabajo: sectores más dinámicos o en recesión, nuevos yacimientos de empleo, situación de las empresas, perfiles y puestos más demandados, etc.
- El estudiante articula una red de contactos personales que suelen resultar decisivos a la hora de conseguir un primer empleo, o de orientar acertadamente su búsqueda. Estas personas —fundamentalmente los tutores— con las que el estudiante ha convivido en el centro de trabajo, están en condiciones de proporcionar precisas referencias sobre aspectos tan valorados por los empleadores como la capacidad de integración y de trabajo en equipo, la motivación e intereses, la iniciativa, las características personales, la orientación a resultados, el nivel de conocimientos, etc.
- El estudiante tiene ocasión de ratificar sus intereses vocacionales, de confrontar la realidad de determinados puestos o especialidades con sus expectativas previas, más o menos idealizadas, de forma que podrá reorientarse, si fuera necesario, de cara a la búsqueda del primer empleo.
- El estudiante toma conciencia de qué tipo de competencias, curriculares o extracurriculares, son más valoradas por los empleadores y podrá reforzarlas si lo estimara preciso (informática, idiomas, capacidad de comunicación oral y escrita, etc.).
- La búsqueda de prácticas, por último, representa un ensayo en toda regla de las situaciones a las que habrá de enfrentarse el candidato a un primer empleo: autoanálisis de intereses, puntos fuertes y puntos débiles, identificación de potenciales empleadores, elaboración

del currículum vitae y de la carta de motivación, realización de entrevistas, tests y cuestionarios, seguimiento de las peticiones, negociación de las condiciones, etc.

### 3. TIPOS DE PRÁCTICAS: PRÁCTICAS VERSUS PRÁCTICUM

Como hemos insinuado proliferan múltiples formas y variantes de prácticas en centros de trabajo, no todas necesariamente al amparo del Real Decreto 1497/1981. Partimos en nuestra clasificación del papel que juega el alumno en el medio socioprofesional. Desde esta lógica podemos realizar una primera aproximación, aludiendo a:

- a) *Prácticas como salidas de campus en clave de simples visitas o estancias cortas en un centro de trabajo*, donde el alumno no tiene ningún tipo de implicación en dicha realidad. Suelen organizarse en los primeros años o cursos académicos con una finalidad asociada a la *observación y análisis de la realidad sociolaboral*, como primer acercamiento a la realidad socioprofesional.
- b) *Prácticas de cooperación educativa en empresas*. Su objetivo está asociado a que los alumnos de los últimos años consigan su primera experiencia profesional, con el fin de *poner en práctica sus conocimientos* teóricos adquiridos y aumentar así sus posibilidades de empleo. Pueden ser remuneradas o no.
- c) *Prácticas de formación en alternancia*. Están dirigidas como en el caso anterior a los alumnos de últimos años, con el fin de *completar la formación teórica y práctica* en la empresa, propiciando una experiencia profesional sin relación laboral con la empresa, durante un periodo, además de aumentar sus posibilidades de empleo.

Desde una segunda lógica, también nos interesa diferenciar prácticas de prácticum, para ir más allá de la mera aproximación entre teoría y práctica a través de la organización de las prácticas. Partimos de que el Prácticum no sólo es el espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo, a través del cual se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales.

En este momento sencillamente interesa resaltar el espacio de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo como espacio genuino del prácticum. Baste con asumir que entendemos el prácticum como «el pe-

riodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación... que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales» (Zabalza, 2003, 45) y que «pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo» (Zabalza, 2006, 1)

Participando de la definición anterior, «queremos hacer hincapié en el PRÁCTICUM (con mayúsculas) para diferenciarlo de las prácticas en los centros de trabajo. Para nosotros el primero implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución. Se diferenciaría de aquellas precisamente en que no se acometen todas las exigencias del puesto o situaciones profesionales, sino que el acercamiento es más puntual y con acompañamiento (demostración, muchas veces) del tutor del centro de trabajo. Si esto es así, hay que acceder al puesto con todo el equipamiento de recursos (saberes) competenciales a activar, y por tanto como tal, el prácticum sólo lo vemos al final del proceso de formación institucionalizada, con estancias largas; mientras que las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en momentos previos o durante la propia formación bajo modalidades de visitas, estancias cortas, etc.» (Tejada, 2006, 137).

Desde este apunte definitorio, el Prácticum supone la condensación del perfil profesional, a la vez que el mismo se convierte en el máximo referente para su diseño.

#### **4. PRÁCTICAS Y ALTERNANCIA**

En el contexto general de la formación de profesionales el uso de la alternancia a través de periodos de prácticas se considera como una estrategia formativa superior, en el sentido de más completa en contraposición a la formación exclusivamente académica, contando con toda una serie de características sobre el valor añadido como hemos comentado, representando una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo.

Suele ser recurrente la definición propiciada por el Consejo de Europa (1979) a la hora de hablar de alternancia como «la asociación de la formación práctica obtenida a través de una actividad profesional en un puesto

de trabajo, con la formación teórica adquirida en un servicio, organismo o establecimiento dedicado a la formación».

Esta modalidad formativa cuenta con mucha tradición en la formación profesional y múltiples sistemas educativos. Si bien sus orígenes suele ligarse a la formación profesional inicial, se ha expandido a otros momentos de la formación continua y otros niveles educativos, como son la formación profesional superior.

#### 4.1. Características y fundamentos de la Alternancia

Es preciso acotar lo que entendemos por alternancia y evitar el uso incorrecto de dicha terminología (cursos nocturnos, pasantías, etc.). Para ello recurriremos a algunos autores ya clásicos sobre el particular.

En línea con Girod (1974), podemos hablar de *alternancia externa* y *alternancia interna*. La primera consiste en el acercamiento del mundo intelectual, el educativo a aquellos adultos o jóvenes que tienen una experiencia de trabajo (los cursos nocturnos, la enseñanza por correspondencia, o el acceso a la universidad podrían ser ejemplos ilustrativos). La segunda, la alternancia interna, consiste en la fijación de periodos de trabajo durante los estudios (pasantías, prácticas en empresa, stages).

Malglaive (1979), partiendo de la formación de formadores, plantea tres tipos de alternancia:

1. *La falsa alternancia*: en línea con la anteriormente llamada alternancia interna, que consiste en dejar espacios libres durante los periodos de formación, sin establecer ninguna relación entre la formación académica y las actividades prácticas.
2. *La alternancia aproximada*: es un modelo más elaborado donde existe una organización didáctica, que une a los tiempos y espacios de formación (centro de formación y centro de trabajo), dándoles una coherencia. Para ello, se facilitan instrumentos metodológicos y conceptuales de observación, que facilitarán la posterior utilización de los datos obtenidos para un trabajo teórico en el aula. La crítica es que sólo se dan a los alumnos modelos de observación y análisis de la realidad en la que van a trabajar, sin facilitarles medios de actuar sobre ella ni profundizar en los que la envuelven.
3. *La alternancia real*: es aquella que pretende una formación teórica y práctica global, que permite al aprendiz o alumno construir su

propio proyecto pedagógico, ponerlo en práctica y efectuar un análisis reflexivo sobre el mismo. La diferencia fundamental en relación con el modelo anterior sería la de una implicación mucho más fuerte, tanto en el ámbito personal como en el de las instituciones concernidas. Se nos presenta así un sistema en donde la interacción entre los modelos, actores y sistemas es una realidad constante.

El tercer apunte lo realizamos a partir de Bourgeon (1979), que nos presenta también tres tipos de alternancia, en línea con Malglaive, que trazan un itinerario progresivo evolucionando desde un modo de aplicación simple a modelos cada vez más complejos:

1. *La alternancia yuxtapositiva*: consiste en intercalar periodos diferentes entre las actividades y los diferentes lugares, el trabajo y el estudio sin ninguna relación aparente entre ellas. Puede tratarse de un estudiante que trabaja o de un trabajador que estudia, según cuál sea la actividad dominante y la secundaria, por lo que existe una disyunción institucional y didáctica entre las dos actividades.
2. *La alternancia asociativa*: es un modelo donde se asocia la formación profesional con la formación general. Las instituciones que las imparten, intentan organizar en una única formación las actividades teóricas y prácticas, dentro de un mismo programa de formación. Normalmente se trata de una simple adición de estudios y actividades profesionales, con poca o ninguna interacción ni transversalidad entre ambos elementos.
3. *La alternancia «copulativa»*: se trata de una compenetración efectiva entre los medios de vida socioprofesional y escolar en una unidad de tiempo formativa. No se trata de una sucesión de unos tiempos llamados teóricos y otros llamados prácticos aunque estuvieran organizados en el plan didáctico. Es, más que un mero proceso, una interacción entre los dos momentos de actividades, una estrecha conexión entre todos los elementos del ámbito educativo, sean personales, relacionales, didácticos o institucionales. Este tipo de alternancia favorece el «proyecto personal» y sitúa al formando como actor en su medio. Sería la verdadera alternancia o alternancia real, según G.Malglaive.

Como podemos comprobar por lo anteriormente expuesto, coexisten al mismo tiempo en distintos lugares, modos muy diferentes de hacer y entender la alternancia. Se debe intentar aproximar al máximo al modelo de alternancia real o alternancia «integrativa», dado que las desviaciones y los errores de comprensión y aplicación son frecuentes. Por lo tanto, no debe-



mos conformarnos con los simples esquemas binarios que suelen querer explicar la alternancia: «escuela y trabajo», «teoría y práctica», «formación y empleo», que son esquemas reduccionistas de la alternancia. Tampoco los esquemas yuxtapuestos o asociados completan el rico esquema que ésta nos puede ofrecer.

En síntesis, la *formación en alternancia* (aunque también podríamos aludir a pedagogía de la alternancia) implica un aprender haciendo a partir de la experiencia entre el escenario socioprofesional y el aula, propiciándose «una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y tiempos», o «la interacción educativa entre la escuela y el medio socio profesional» (Puig-Calvo, 2006, 189). Es decir, la formación en alternancia debe basarse en que la persona trabaja y aprende, por lo que no debería diferenciarse estas dos situaciones. La persona en formación, no va a trabajar exclusivamente en la empresa ni va a aprender solamente en el centro de formación. En alternancia, hay varias etapas que se desarrollan sucesivamente.

## 4.2. Los objetivos

La formación en alternancia cuenta con todo un conjunto de objetivos para sus destinatarios que podemos sintetizar en torno a:

- a) adquirir técnicas y capacidades que por su naturaleza y características requieren medios, organizaciones y estructuras productivas que sólo se dan en los escenarios de actuación profesional;
- b) contribuir a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la institución educativa mediante las estancias en los centros de trabajo;
- c) aplicar los conocimientos tecnológicos adquiridos en los centros educativos en situaciones reales de producción o prestación de servicios;
- d) fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad, posibilitando que el alumno aprenda a buscar soluciones y resolver problemas profesionales que se le presentan en la realidad laboral;
- e) conocer la organización de las empresas y las relaciones laborales que se dan en cada familia profesional;
- f) facilitar la relación y el intercambio de informaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo.



En síntesis, desde la lógica de la adquisición y desarrollo de competencias, entendemos que la formación en alternancia es el procedimiento más adecuado para comenzar a crear *saber* sobre la realidad bien contextualizada del mundo laboral; *saber hacer* para comenzar a manipular máquinas y artilugios usados en el mundo de la producción; finalmente *saber ser y estar* entre los medios y recursos que constituyen el escenario profesional.

### 4.3. Estrategias metodológicas

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

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

Nos parece también oportuno en el contexto de este trabajo, sin pretender ser exhaustivos en este momento, proponer una nueva propuesta de clasificación de estrategias atendiendo a los diferentes distintos tipos de saberes (saber, saber-hacer, saber ser, saber estar-sentir y saber querer-persistir), considerando los agentes implicados en la interacción didáctica (profesor-alumno) y su desarrollo individual y social. Este nuevo criterio clasificatorio está más en consonancia con las competencias que al fin y a la postre son el objeto último de las mismas en los contextos no formales.

Como consecuencia de la dificultad de un discurso unitario sobre la estrategia metodológica a activar en la formación en alternancia, somos partidarios de planteamientos más bien diversificados, por la misma lógica de la diversidad contextual y de perfiles profesionales a los que atender. Por tanto, es necesario proponer la concreción de cada modalidad de formación a la realidad contextual que se trate.

En cualquier caso, los *métodos activos* (en los que el discente es protagonista) son imprescindibles para transmitir la competencia de acción profesional puesto que es mediante la acción como se aprende a actuar. En este sentido son múltiples las posibilidades de multivariedad metodológica, con

todo creemos imprescindible articular la formación a partir del aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y el aprendizaje mediante proyectos por cuanto permiten, además, una orientación interdisciplinar (incluso transdisciplinar), al necesitar los alumnos recurrir en su desarrollo a más de un área de conocimiento para garantizar el éxito en la tarea. Además, una enseñanza de este tipo permite superar la separación entre teoría y práctica, ya que son los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes.

Finalmente, ocupan un espacio específico las *formas sociales* que, sin ser métodos, tienen sentido en cuanto a su transmisión por las actuales condiciones de trabajo (en grupo, en equipo cooperativo, en base a necesidades específicas y, en ocasiones individuales, etc.). De hecho, las estrategias metodológicas apuntadas lo implican, es más exigen de la colaboración entre iguales y entre profesores y alumnos (tutores). Son los miembros del grupo los que se dan apoyo mutuamente, los que se ayudan a comprender las teorías difíciles y a superar el esfuerzo que supone la realización de un proyecto o la resolución de un problema complejo.

De la combinatoria de unos (métodos) y otras (formas sociales) podemos encontrar fórmulas, que aunque excede de los propósitos de este trabajo, no debemos dejar de apuntar. Nos referimos a estudios de casos, proyectos, los círculos de calidad, los talleres de formación, «islas de formación», «coaching», «mentoring», rotación de empleo, sin descartar otras modalidades *en alternancia*, eso sí, con programas modulares de formación y de programas de créditos que presuponen dicha alternancia entre la formación teórica y el aprendizaje práctico ligado a contexto (Tejada 2006).

#### 4.4. Medios y recursos

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

En síntesis, debemos prever:

- Una *asignación económica* complementaria en la institución educativa a fin de tener cobertura sobre los gastos derivados del control, seguimiento, evaluación y materiales complementarios.

- *Compensación a las empresas* por los gastos derivados de la utilización de materiales por parte de los alumnos, así como por su autorización o monitoraje. Sobre este aspecto es difícil posicionarse, en cualquier caso, existen fórmulas ya probadas, tales como las deducciones fiscales, compensación en cuotas de formación profesional, transferencias económicas por parte de las instituciones educativas, etc.

Otro punto relevante en este apartado es la *implicación de las TICs* en el proceso de desarrollo de las prácticas en alternancia, beneficiándonos de sus virtualidades y ventajas en las modalidades formativas semipresenciales (virtualización de algunas prácticas), e incluso, e-learning (Cebrián, 2006; Gallego y otros, 2009). Mantener el contacto con los alumnos que están en el escenario profesional, orientar, facilitar o apoyar las prácticas, facilitar nueva documentación o informaciones que los alumnos demanden, alimentar la relación, etc. son algunas de las funciones que podemos acometer con el uso de las plataformas informáticas con las que contamos en la universidad y que sin duda incrementan la calidad en dicho prácticum.

Los programas de formación en alternancia deben implicar la *formalización de acuerdos y convenios* de colaboración entre agentes educativos, empresarios y agentes sociales, que teniendo como objeto la concertación de un programa formativo, posibiliten relaciones de mayor alcance y significación.

Desde esta lógica, incluso, sobre partidarios de acuerdos «macro» entre la universidad, los agentes sociales, los colegios profesionales, la administración educativa, e incluso, las agencias de certificación que se conviertan en referente de los conciertos o convenios a nivel «micro». No olvidemos, que los mismos afectan tanto al diseño (concreción de un proyecto de acción), desarrollo (seguimiento, apoyo, asesoramiento) y evaluación (sistematizado-plan) de las prácticas en alternancia, con la implicación de los diferentes actores afectados.

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

Cabe, por último, realizar una reflexión en relación con los centros de trabajo, porque no todos son susceptibles de convertirse en centros de for-

mación en alternancia. Quiere esto decir que hemos de contar con algunos criterios a la hora de la selección o el establecimiento de acuerdos.

Tres serían básicos:

- a) que su sector productivo coincida con la familia profesional que se imparta,
- b) que corresponda con un sector emergente y
- c) que cuente con capacidad para un suficiente número de puestos formativos con posibilidad de accesos tecnológicos actualizados.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES A MODO DE CONCLUSIÓN

La conceptualización de la competencia profesional nos remite ineludiblemente a los escenarios socioprofesionales, en la medida que estos escenarios son genuinos para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. En ellos, además de tal adquisición de competencias, se interioriza un modelo de comportamiento profesional y, sobre todo, un modelo identitario (García Delgado, 2002; Zabalza, 2006; Correa, 2010). Esto nos sitúa en un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Tejada, 2006, Coiduras, 2010).

La ampliación, cada vez más, de créditos formativos en los escenarios socioprofesionales es un hecho en educación superior. Múltiples experiencias y modalidades de prácticas se han ido desarrollando en las últimas décadas. En este texto hemos querido centrar la atención en la modalidad de alternancia, como una modalidad superior, de formación en los escenarios socioprofesionales. Nos ubicamos en los momentos finales de la formación inicial como un momento privilegiado de movilización de recursos, manifestación de competencias, desarrollo profesional (contexto auténtico), espacio de aprendizaje y espacio de desarrollo de una identidad profesional.

Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica de esta modalidad formativa en la adquisición de competencias profesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan al éxito de esta modalidad y que son generadoras, a veces de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización y recursos. De hecho, por seguir con el discurso en positivo, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencial-

mente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de empresas, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación en alternancia. En este punto habría que aludir también a las competencias profesionales de los actores implicados (supervisor, tutor universitario, tutor en el centro de trabajo, monitor, etc.) que escapa a los objetivos de este artículo.

Por último, aunque no ha sido objeto de estudio en este trabajo por exceder de los límites del mismo, quisiéramos apuntar dos análisis de buenas prácticas de alternancia, tanto nacionales como internacionales, como contrapunto a las problemáticas que se pueden dar ante esta modalidad, a título de ejemplo de nuestro contexto y que están siendo referentes para nuevos planteamientos de prácticas profesionales. Nos referimos a la formación de ingenieros en la Escuela Politécnica de Vilanova i la Geltrú con la integración en su currículum la experiencia profesional remunerada a jornada completa (Català, 2006) y el Instituto Máquina Herramienta de Elgoibar en la formación de ingenieros en convenio de formación en alternancia con la empresa con contrato a tiempo parcial. Ambas experiencias se arrancan en los inicios de esta década y su evaluación de impacto indica que el 95% se insertan laboralmente a los tres meses siguientes de la finalización del contrato de prácticas, el 80 % lo hacen por las empresas en las que realizaron su formación, llegando al 72% los que consiguen contrato indefinido (Egurbide, 2010).

Todo lo cual es indicador del éxito de esta modalidad formativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Mesonance.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Català, A. (2006). *Estudi per a l'avaluació per competències dels estudiants en alternança en l'EPSEVG*. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2117/446/8/Andreu\\_catala.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2117/446/8/Andreu_catala.pdf) [consulta: 2010, 25 de marzo].
- Cebrián, M. (2006). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Proyecto Prácticum*. Disponible en: <http://www.ieev.uma.es/tcedu/proyec/practic/practi.htm> [consulta: 2009, 17 de septiembre].
- Consejo de Europa (1979). *Bulletin Officiel des Communiâtes Européennes*, 11, 50.
- Coiduras, J. (Coord.) (2010). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio
- Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia, *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Egurbide, I. (2010). El reto en el servicio a las personas y empresas IMH Escuela de Ingeniería en alternancia *VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona, 30 junio-1-2 de julio.
- Gallego, M. J. y otros. (2009). Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades online. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 135-150
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1), 13-20.
- Girod De L'Ain, B. (1974). Actes du colloque de Rennes. *La Documentation Française AEERS*, Paris: Dunod. 340-353.
- Gonczi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias, en Argüelles, A. y Gondzi, A. *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*. México: Limusa, 38-40.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guerin
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisations.
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs. *SIDA*, 297, 51-62.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Puig-Calvo, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.

- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre *Programas de Cooperación Educativa* (BOE 175 de 23 de julio, pp. 16734-16735),
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Bordón*, 58 (3), 121-139
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-12.
- Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, *V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Valladolid, 16-17 de septiembre.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de Pedagogía, *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona, 2 y 3 de junio

## **PALABRAS CLAVE**

Educación superior, formación en alternancia, adquisición de competencias profesionales, estrategias y medios.

## **KEYWORDS**

Higher education, dual training, acquisition of professional competencies, strategies and media.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR**

José Tejada Fernández, Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la educación, es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación de programas, innovación, formación de formadores, formación para el trabajo, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en licenciaturas, másteres, postgrados y doctorados.

Dirección del autor: Grupo CIFO  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Edificio G-6, 246  
08193 Bellaterra (Barcelona)  
E-mail: jose.tejada@uab.es

Fecha Recepción del Artículo: 30. Diciembre. 2010  
Fecha Modificación Artículo: 24. Marzo.2011  
Fecha Aceptación del Artículo: 19. Mayo. 2011  
Fecha Revisión para publicación: 14. Noviembre. 2011