

No. 808

Evaluación de las competencias transversales del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Dra. Assumpta Aneas Álvarez¹, Dra. Ruth Vilà², Dra. Immaculada Armadans³ y Dra Alicia Cid⁴

Resumen: La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el curso 2010 ha supuesto grandes retos para las universidades catalanas y españolas. En este sentido el diseño de los currículos de los nuevos grados de la Universidad de Barcelona ha supuesto, entre otros retos, la oportunidad de innovar y aplicar estrategias y recursos para la evaluación de competencias. La presente ponencia presenta los resultados y valoraciones de la aplicación de un instrumento de evaluación de competencias desarrollado en el marco de la asignatura de Prácticas externas del grado de Pedagogía⁵.

Palabras clave: Competencias, Evaluación de Competencias, Pedagogía, Educación Superior, Prácticum

Introducción

La articulación de la Educación Superior en torno a las competencias es una realidad en todas las universidades del mundo. En Europa, el Proceso de Bolonia ha supuesto un determinante paso a la armonización de las titulaciones ofertadas en las universidades europeas; con vistas a facilitar un más fácil reconocimiento y transferencia de la cualificación de los titulados de este continente. Así mismo el Proyecto Tunning estableció, para un buen número de titulaciones como educación, ingeniería, química, etc. unos referentes de competencias técnicas y transversales de manera que se dispusiera un referente común a todas las universidades sobre qué competencias deberían ser. Así pues, las competencias han ocupado una posición relevante en la educación superior. Su implementación en el currículum, su desarrollo y evaluación suponen importantes retos que han generado innovaciones e investigaciones como la que se presenta en este trabajo (Aneas, 2013).

Los grados de la Universidad de Barcelona han tomado como base un modelo de competencias holístico.

¹ Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. aaneas@ub.edu

² Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Ruth_vila@ub.edu

³ Profesora del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. iaradans@ub.edu

⁴ Profesora del Departamento de Ciencias Básicas e Ingeniería de Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México. aliciacid@yahoo.com.mx

⁵ La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación "El Prácticum y la mejora de la empleabilidad de los graduados. Percepciones de sus agentes" Dicho proyecto se ha desarrollado en el marco de la convocatoria 2012 del programa REDICE (Recerca en Docencia Universitaria. ICE_UB)

Estos enfoques integran diversos modelos de competencias que a su vez son multidimensionales e integradores. Como en los racionalistas, se comparte la naturaleza funcional de la competencia, en cuanto a responder a demandas del contexto, pero se distancian de ellos al reconocer una naturaleza más compleja y global al término. En estos modelos se avanza más en el reconocimiento de la estructura interna de estos componentes, por ejemplo: conocimientos básicos, capacidades cognitivas, capacidades de pensamiento analítico y crítico, capacidad para tomar decisiones, resolver problemas...Y no sólo se intentan discernir estos componentes sino sus mecanismos de activación y aplicación. De ahí que tome tanto protagonismo lo que Wienert llamó competencia de acción (2001). En síntesis, estos enfoques no centran tanto su mirada en la tarea y la organización como en el enfoque racionalista sino en el sujeto que hace. Prestan, por lo tanto, una particular atención a los recursos psicosociales que median entre el sujeto y su entorno a través de una relación dialéctica y dinámica. Los modelos de competencias de Bunks (1994), Le Boterf (1991), Alex, L (1991), Echeverría (2002) o Aneas (2003) son ilustrativos de este enfoque. Concretamente, los grados de la Universidad de Barcelona, y en ellos el grado de Pedagogía, tiene un perfil de competencias que incluye las competencias transversales de la Universidad de Barcelona, entre las que figuran competencias relativas, a modo de ilustración, al código deontológico profesional, la gestión sostenible y el trabajo en entornos interculturales, así como competencias estrictamente técnicas de cada perfil profesional.

La literatura señala que un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica. En esta línea, un enfoque realmente efectivo de las competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). Esta articulación conlleva el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante que garantice oportunidades para adquirir competencias; lo cual es un desafío que llega a la dimensión de un cambio conceptual y metodológico (Crebert , 2002; Díaz Barriga , 2006; González Bernal , 2006; González Sanmamed , 2005; Sumsion y Goodfellow , 2004). Pero, tal y como Clanchy y Ballard (1995) argumentan , es poco realista que las universidades, sólo en el contexto de las aulas y por sí mismas, puedan garantizar que sus estudiantes se gradúen en posesión de todas las competencias y otros atributos deseables tal y como se plantean en los planes de estudio. La importancia del Prácticum como inmersión en una organización que permite desarrollar competencias ha sido destacada extensamente (Zabalza, 1998). Así, desde el grado de Pedagogía se ha realizado y aplicado un diseño curricular del Prácticum orientado a asegurar, mediante diversas estrategias didácticas, que el alumnado adquiera, aplique y refuerce el máximo de las competencias establecidas en cada uno de dichos títulos.

Más allá de las respuestas metodológicas, es decir, de las estrategias para facilitar este aprendizaje por parte del alumnado, surge un reto más. Un reto que tiene pertinencia y relevancia no sólo en cuanto al proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas, sino también respecto a la propia universidad que debe someter a evaluación, por parte de la Agencia Catalana de Calidad Universitaria, la implementación de los estos nuevos grados. Es el reto de la evaluación de dichas competencias. Así, el profesorado y personal responsable de las asignaturas necesitan disponer de elementos que aporten información sobre el grado de adquisición de las competencias previstas en cada asignatura y, en el mismo sentido, los responsables de cada Facultad deberán aportar evidencias a la Agencia sobre los mecanismos y estrategias aplicados para verificar que los títulos aseguran la cualificación de los graduados según las competencias previstas. En este sentido cabe recordar como Berdrow y Evers (2009) señalaban que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. La evaluación y acreditación de competencias es uno de los retos metodológicos que más debate está generando en la comunidad educativa. *“Evaluar o certificar las competencias de una persona que pretende ingresar en el mundo del trabajo o que ya está trabajando en él es un proceso en el que el evaluador y el candidato a la certificación se ponen de acuerdo para obtener las evidencias requeridas por un perfil o norma de competencia para establecer si el desempeño laboral responde a ese perfil”* (Vargas et al, 2001 y de CIDEDEC, 1991b) citado en Rodríguez Moreno (2006, 85). La evaluación de competencias supone importantes dificultades conceptuales y técnicas.

Por un lado, existe una diversidad de concepciones epistemológicas sobre el concepto de competencias, cada una de estas conceptualizaciones implica una respuesta en cuanto la estrategia de obtención de información. Así, por ejemplo, los test serían coherentes con una concepción de competencias positivista, unidimensional y funcionalista, pero para modelos más holísticos, complejos e integradores como los que se han aplicado en los planes de estudio universitarios, es necesario disponer de estrategias que puedan responder a los criterios de eficiencia, suficiencia y

sostenibilidad respecto a su objeto de evaluación. Sobre esta premisa, cuando se planteó el desarrollo de una estrategia de evaluación de competencias en la asignatura de Prácticas externas, se optó por realizar un cuestionario electrónico que recopilara información de los tres agentes implicados en el proceso formativo: el propio alumnado, los tutores de universidad, que mediante la metodología de Práctica reflexiva, trataban de consolidar los aprendizajes desarrollados en el contexto profesional; y los tutores de las organizaciones en las que el alumnado aplicaba sus competencias. En este momento cabe clarificar que dichos seminarios se han diseñado tomando como base los siguientes fundamentos: a) el aprendizaje no formal tácito adquirido en el centro trabajo (Eraut, 2000) que se hacía explícito y reconstruía mediante b) el modelo práctica reflexivo: R5 de Domingo (2009 y 2010) que integra una secuencia de actividades individuales y colectivas de aprehensión, reconfiguración y expresión; c) las Comunidades de Práctica (Vásquez, 2011, Wenger y Sánchez-Barberán, 2001) así como d) el aprendizaje basado en problemas – ABP- (Bueno y Fitzgerald, 2004).

Se planteaban, pues, interrogantes respecto a la estrategia de evaluación de dichas competencias a) ¿Un cuestionario responde a los requerimientos de validez y fiabilidad?, b) ¿Aporta información suficiente y relevante para valorar el grado de adquisición de competencias? c) ¿Resulta un es sostenible y comprensible para ser utilizado en el ámbito institucional?

Descripción del método

Se elaboraron tres cuestionarios electrónicos que comprendían las 28 competencias del grado de Pedagogía, incluyendo las competencias transversales y específicas de la titulación (Tabla 1).

Competencias transversales	Competencias específicas
Compromiso ético	Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias.
Aprender y ser responsable	Diagnosticar necesidades pedagógicas y realizar evaluaciones educativas.
Trabajar en equipo	Operar con datos e información educativa.
Creatividad e iniciativa	Dinamizar grupos y relaciones educativas
Sostenibilidad	Diseñar, desarrollar y evaluar programas.
Comunicar	Diseñar y aplicar estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos.
Aplicar el conocimiento pedagógico.	Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Auto conocimiento para el desarrollo personal y profesional	Investigar en educación
Conciencia compleja.	Análisis educativa
Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja	Atender a la diversidad
Actitud innovadora	Mediar y asesorar
Adaptación al cambio en la sociedad del conocimiento.	Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones.
	Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, virtuales o no, incluida la creación de recursos multimodales y multialfabéticos.
	Gestionar y dirigir.
	Formar a formadores

Tabla 1. Relación de competencias transversales y específicas de las Prácticas externas del grado de Pedagogía

Como categorías se tomó la relación de indicadores de los 3 niveles superiores de cualificación del Marco Europeo de las Cualificaciones (Comunidades Europeas, 2009), pues se pretendía relacionar los desempeños profesionales del alumnado con su nivel de cualificación. Dichos indicadores consideran la autonomía, el grado de complejidad y formalización de la tarea, entre otros elementos. También consideran el grado de integración y aplicación de los conocimientos teórico-prácticos requeridos para su resolución. De tal modo se pretendía obtener información sobre si el grado de competencia aplicada por el alumnado en sus prácticas externas correspondía al nivel de grado, post grado o pregrado universitario.

En el curso 2012-2013, 198 alumnos del Grado de Pedagogía participaron en la asignatura de las Prácticas Externas (Coordinación del Prácticum, 2013); siendo la población de este estudio. Tal como se resume en la Tabla 2.

	Alumnado participante	Profesorado UB		Tutores centros	
		Participantes	Alumnado tutorizado	Participantes	Alumnado tutorizado
Población	198	18	198	137	198
Muestra	112	15	125	45	51

Tabla 2. Población y muestra

Tal y como se ha comentado se han aplicado tres cuestionarios online sobre la apreciación del Grado de aplicación de las competencias profesionales prescritas en la asignatura de Prácticas externas del grado de Pedagogía. En la Tabla 3 resumimos las especificaciones de los tres cuestionarios.

INDICADORES		Nº ítems
CUESTIONARIO		
<i>Cuestionario de competencias y valoraciones para el alumnado</i>	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	14
	Autoevaluación	2
	Identificación de las competencias (escala)	27
<i>Cuestionario de competencias y valoraciones para el tutor de la organización de prácticas</i>	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	5
	Evaluación del alumno	2
	Identificación de las competencias (escala)	27
<i>Cuestionario de competencias y valoraciones para el tutor de la universidad</i>	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	8
	Valoración del centro de prácticas	22
	Evaluación del alumno	3
	Identificación de las competencias (escala)	27
	Valoración de cómo se han evidenciado las competencias (ítems con varias opciones de respuestas)	27
Valoración de cómo se han trabajado las competencias (ítems con varias opciones de respuestas)	27	

Tabla 3. Tabla de especificaciones de los cuestionarios

Tras sucesivas revisiones por expertos, usuarios y aplicaciones piloto permitieron apoyo validación definitiva en cuanto al contenido y comprensibilidad. Respeto a su dimensión psicométrica, cabe mencionar que las escalas obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de fiabilidad, de 0'838 (cuestionario del Alumnado), 0'944 (Cuestionario tutor universidad , y de 0'861 (Cuestionario tutor Organización de prácticas). Los datos obtenidos en el estudio por encuesta han sido analizados estadísticamente utilizando el paquete SPSS 17.0. Dado el incumplimiento de algunos supuestos paramétricos, se han utilizadas Pruebas de contraste de medias y correlación no paramétricas: contraste de H de Kruskal - Wallis, contraste de Friedman , correlación de Spearman (Vilà y Bisquerra , 2004) .

Además del análisis psicométrico de los cuestionarios se desarrollaron tres grupos de discusión, con cada uno de los colectivos implicados en el estudio con el objeto de recopilar sus apreciaciones sobre el instrumento como estrategia para evaluar competencias.

Resultados

En relación a la pregunta si un cuestionario responde a los requerimientos de validez y fiabilidad? Cabe recordar que las competencias, propiamente, sólo se aplican en contextos de trabajo profesionales y se evidencian en conductas, actitudes y técnicas que responden a procesos y requerimientos de la organización. Considerando, también, que el modelo de competencias adoptado en la universidad responde a un modelo holístico; no cabe duda que el instrumento sólo tendrá validez interna, si al ser contestado, se consideran como referentes apreciaciones

efectuadas sobre comportamientos, ya sea aplicados en el escenario de la organización o en las sesiones de práctica reflexiva. Todo lo que sea responder en base a percepciones subjetivas sin un referente concreto y objetivo, cuestionará su validez. Este aspecto ha sido uno de los aspectos que más dilemas y dudas han despertado en un número, que sin ser mayoritario, denota la dificultad de evaluar competencias con medios que no sean registros objetivos de conducta. Efectivamente, muchas personas expresaron su “prudencia” o “escepticismo” a valorar las competencias del alumnado a partir de las evidencias y conductas generadas en las sesiones de práctica reflexiva o durante la vorágine del trabajo cotidiano en los centros de prácticas. Ante el cuestionario, las personas sentían una gran responsabilidad en cuanto a que su juicio subjetivo fuera suficientemente válido. Respecto a la validez y fiabilidad psicométrica, los tres instrumentos han mostrado una calidad muy satisfactoria respecto a su capacidad de medición.

Respecto a la pregunta sobre si aporta información suficiente y relevante para valorar el grado de adquisición de competencias; hemos de valorar que sí. El diseño de tres instrumentos que consideraran estas apreciaciones por parte del alumnado, el profesorado de la universidad y el de las organizaciones de prácticas pretendía triangular la información de manera que: se asegurara la máxima coherencia y cobertura en la evaluación. La consistencia interna de las tres mediciones (alumnado, profe. UB y tutores de organización) arroja una cierta verisimilitud a la medición; de manera que cuando resulta que, de manera general, se ha llegado a un nivel 2 de competencia, puede valorarse como que dicha competencia ha sido tratada de una manera satisfactoria. Así mismo, la información sobre en qué actividad formativa de la asignatura (prácticas en la organización, seminario de práctica reflexiva o tutoría individualizada) se han tratado más dichas competencias aporta una información relevante de manera que también se pueden desarrollar acciones correctivas o de refuerzo en el diseño curricular. Es más, en ese sentido, los resultados globales del cuestionario (del total del alumnado) ha aportado al equipo docente para reforzar y adaptar contenidos, metodología y actividades evaluativas de la asignatura. Como ejemplo se ilustra el global de la evaluación de las competencias transversales de la asignatura que muestra, tanto la concordancia de las tres evaluaciones emitidas por los tres sujetos así como el buen nivel de cualificación obtenido en su desempeño.

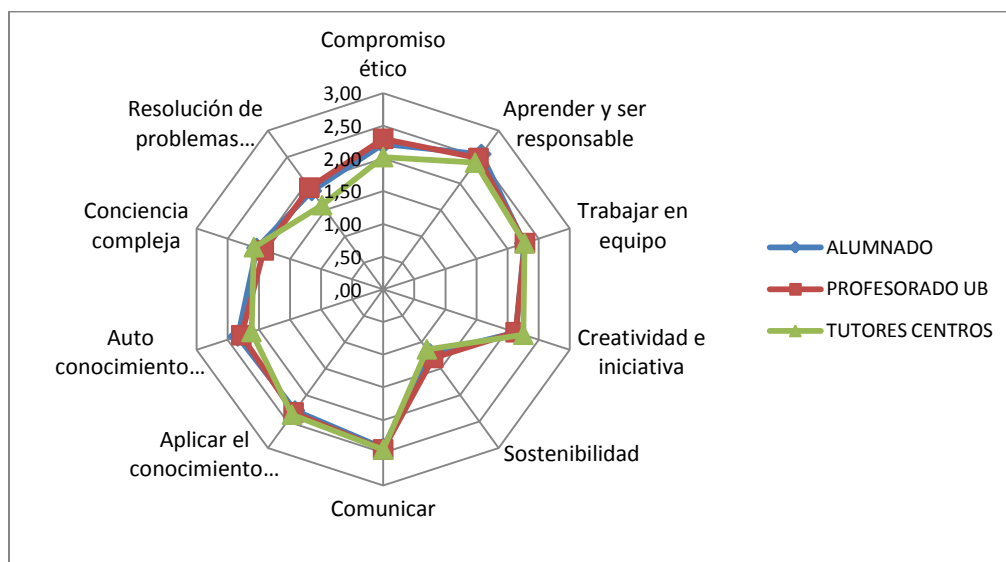


Gráfico 1. Competencias transversales según nivel de aplicabilidad (sobre 3 puntos, en los que 1 equivaldría al nivel de cualificación de Formación Profesional Superior y 3 equivaldría a Postgrado)

Finalmente, respecto a si es sostenible y comprensible se han de detallar algunos aspectos. En primer lugar, el cuestionario ha sido mayoritariamente valorado como arduo, largo y complejo de cumplimentar. La asignatura comprende 28 competencias y de cada una de ellas, se plantean unas categorías descriptivas que resultan un tanto

complejas y abstractas, por mucho que se haya intentado simplificarlas. En su momento se desechó la opción de eliminar alguna de estas competencias, pues cuestionaría el currículum en cuestión. También se desechó la opción de sustituir la escala nominal por una numérica. Pues se consideró necesario que la persona valorara, no por criterios de cantidad o intensidad, sino por la calidad o naturaleza de las conductas desempeñadas. Esta complejidad puede haber generado respuestas automáticas o irreflexivas en algunos casos.

Conclusiones

La implementación del grado ha motivado en el equipo de coordinación y en el equipo docente la necesidad de articular nuevas estrategias, nuevas sinergias y relaciones, que se han mostrado, a tenor de la evaluación, adecuadas y satisfactorias. Las diversas innovaciones han evidenciado lo que ya planteaba Jornet et al (2011) sobre la necesidad de cambio profundo en la estructuración y forma de trabajar en la universidad. Respecto al hito de evaluar competencias, no cabe duda que las encuestas muestran algunas debilidades que cabe corregir, pese a su buen resultado psicométrico. Y en este sentido nos parece un indicador muy importante la consistencia de las tres mediciones (alumnado, profesorado UB y tutor de centro). El redactado de los ítems y las categorías es manifiestamente mejorable para facilitar su usabilidad y consiguiente sostenibilidad. Y es que tal y como apuntaba Castro (2011), desde el punto de vista de la medida, los nuevos formatos de test para evaluar competencias plantean serios retos con respecto a los deseables e imprescindibles requisitos psicométricos. En este sentido, la sostenibilidad del sistema de evaluación ha sido un objetivo siempre presente en nuestro modelo. Ya que se ha considerado que, en la medida que los instrumentos son contestados desde la comprensión y la amigabilidad del instrumento, y su explotación es sencilla; se puede asegurar que se aplique de manera extensiva, más allá de un proyecto de investigación puntual, es decir, pasando a ser parte del sistema de evaluación de la asignatura y del grado.

Referencias

- Alex, L. "Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación". *Formación Profesional*, No, 2, 23-27,1991.
- Aneas, A. "Competencias Interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades formativas". *Universidad de Barcelona*. Tesis doctoral electrónica. 2003. Consultada del 30 de septiembre de 2013. <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1223104-122502/>
- Aneas, A. "Competencias: Sentido e instrumentalización de un constructo complejo" en *Complejidad*, No 18,4, 2-59,2013.
- Bueno, P. M. y Fitzgerald, V. L. "Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning". *Theoria*, No 13, 145-157, 2004.
- Bunk, G.P. "La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA". *Revista Europea de Formación Profesional* No 1,8-14, 1994.
- Castro, M. "¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias", *Bordón*, No.63, Vol.1, 109-123, 2011.
- CIDEC. "Guía para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones. Formación, empleo, cualificaciones". Donostia. *Centro de Investigaciones y Documentación sobre problemas de economía, cualificaciones y empleo*. Colección "Cuadernos de trabajo", nº 35. 1991.
- Clanchy, J y Ballard, B. "Generic skills in the context of higher education". *Higher Education Research and Development*, Vol. 2, No, 14, 155-166, 1995.
- Comunidades Europeas. "El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)". Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf
- Crebert, G. "Institutional research into generic skills and graduate attributes: constraints and dilemmas". *International lifelong learning conference*, Junio, Yeeppoon.2002.
- Domingo, A. "El Practicum en los nuevos planes de estudios". En M. Raposo, E. Martínez y L. Lodeiro (coords.), *Formación vs. Training*. Santiago de Compostela: *Imprenta Universitaria*.pp. 125-131. 2009
- Domingo, A. "La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC". En O. Esteve (coord.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. *Barcelona:Octaedro*, 97-114, 2010.
- Díaz Barriga, A. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles educativos*, Vol. XXVIII, No. 111, 7-36, 2006. Consultada del 30 de septiembre de 2013. de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
- Drummond, I., Nixon, I., y Wiltshire, J. (1998). "Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice". *Quality Assurance in Education*, No 6, Vol. 1,19-27, 1998.
- Echeverría, B. "Gestión de la Competencia de Acción Profesional". Barcelona: *Universidad de Barcelona*, 2002

Aneas, A., Vilà, R. Armadans, I. y Cid, A. (2013) Evaluación de las competencias transversales del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en Academia Jorunals, Volumen 5, No. 3 , ISSN 1946-5351 Online 1948-2353 CD

Eraut, M. "Developing professional knowledge and competence". London: *Falmer*, 1994.

González Bernal, M. "Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria". *Educación y Educadores*, No.9, Vo. 2, 95-117, 2006.

González Sanmamed, M. "Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario." En el *IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*, Zaragoza, 2005.

Jornet, J.M., González, J , Suárez, J.M.y Perales M. J. "Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias" *Bordón*, No. 63, Vol. 125-145, 2011.

Le Boterf, G. "Ingeniería y evaluación de los planes de formación". Bilbao: *Aedipe-Deusto*, 1991.

Rodríguez Moreno, M.L. "Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales". Barcelona: *Laertes*, 2006.

Sumsion J. y Goodfellow, J. "Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation." *Higher Education Research & Development*, No. 23, Vol. 3, 329-346, 2004. DOI: 10.1080/0729436042000235436.

Vásquez, S. "Las comunidades de práctica". *Educar* , No 47, Vol.1, 51-68, 2011.

Vilà, R; Bisquerra, R.. "El análisis cuantitativo de los datos". En Bisquerra, R. (coord) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: *La Muralla*, pp 258 – 272, 2004.

Wenger, E. y Sánchez-Barberán, G. "Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad". Barcelona: *Paidós*, 2001.

Wienert, F.E. "Concepts of Comptence. A conceptual clarificacion" . En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds.) *Defining and selectin Key Competencies*. Seattle-Toronot-Bern-Gottingen: *Hogrefe & Huber Publishers*,2001.

Zabalza, M. A. "El prácticum y las prácticas en empresas en la formación Universitaria", en M. A. Zabalza y L. Iglesias (Eds.). *V Symposium Internacional sobre el Prácticum. Innovaciones en el Prácticum* (1-38). Poio (Pontevedra): Universidad de Vigo, Universidad de Santiago de Compostela.1998.

Vargas et al. "El enfoque de competencia laboral. Manual de formación". Montevideo: *CINTERFOR*, 2001.