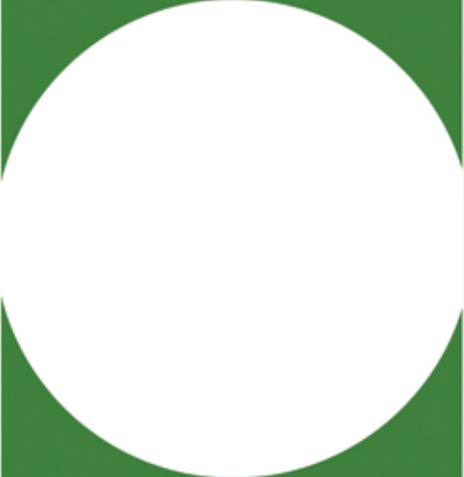


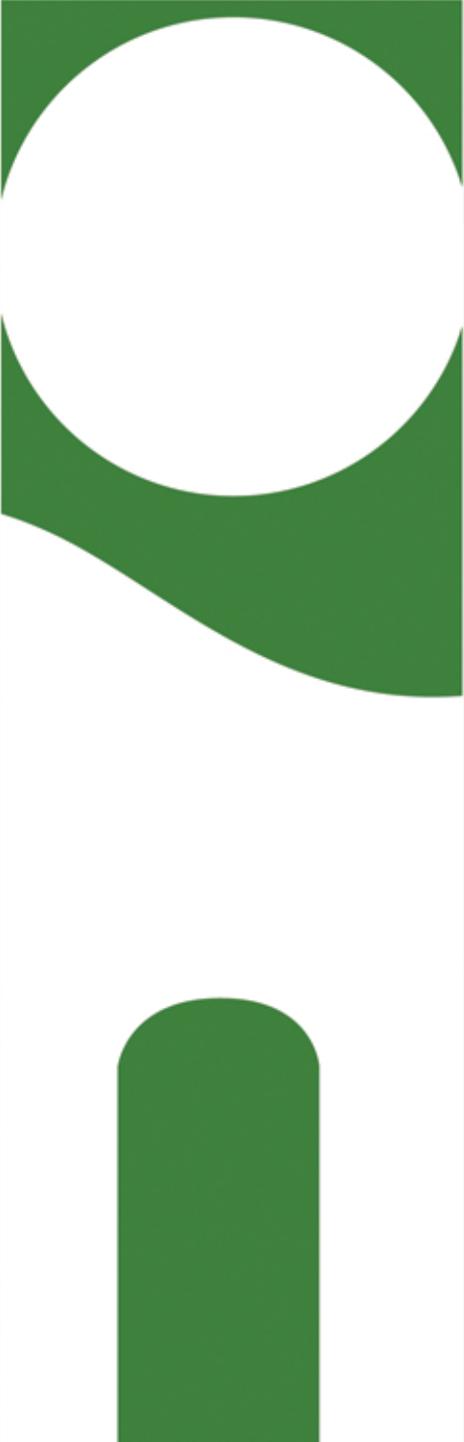
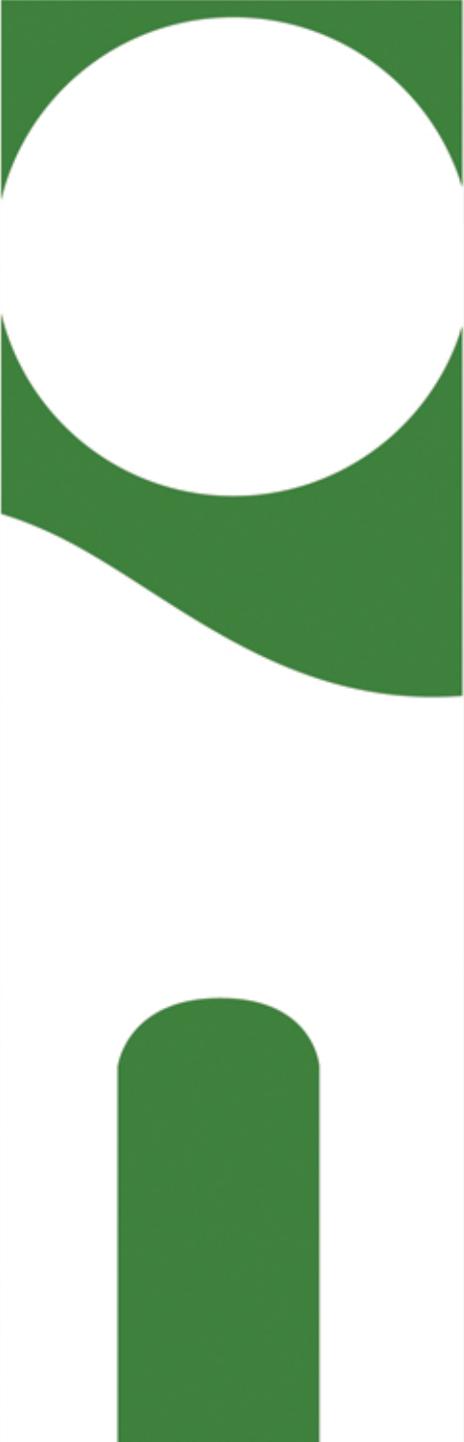
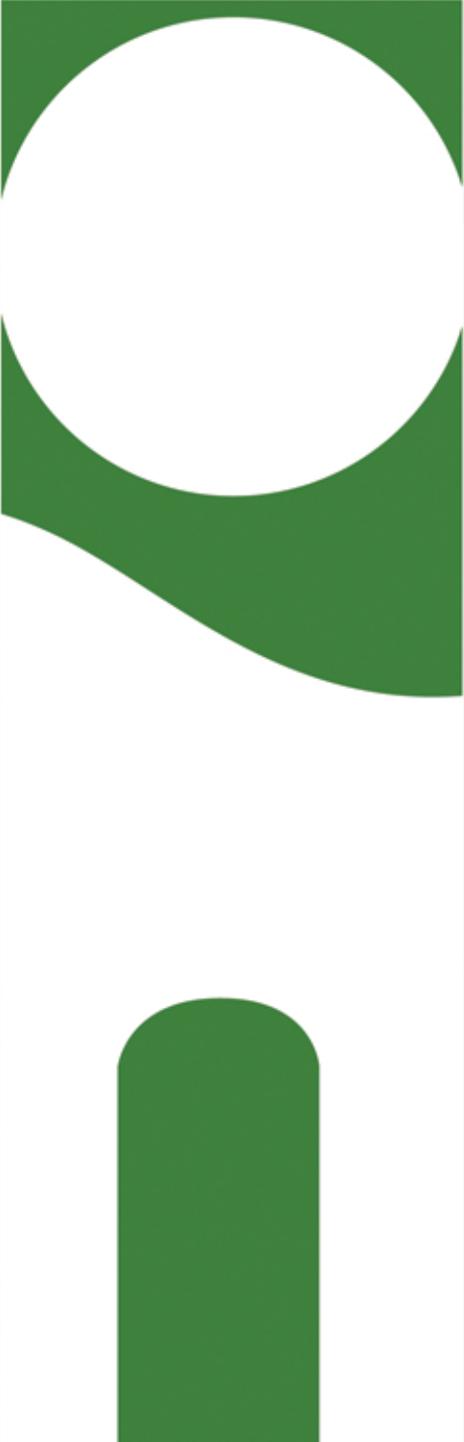
ANO 41-3, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: Un ejemplo de formación permanente

Trinidad Donoso Vázquez y María Luisa Rodríguez Moreno¹

Este artigo descreve o processo formativo realizado com um grupo de psicopedagogos/as da Administração Pública de Barcelona e explica-o como um modelo que põe à prova os efeitos da formação de competências sobre a construção *in progress* do próprio perfil laboral. A utilidade da análise consciente das próprias competências laborais (metacompetência ou metacognição) é entendida aqui como um instrumento de interesse para a formação ao longo da vida das pessoas adultas. A experiência descrita centra-se em profissionais com tarefas e funções tão complexas como a inserção e a intermediação laboral. São explicados os fundamentos da metacompetência e do perfil profissional, e procede-se a uma descrição detalhada do estudo, identificando os seus objectivos, amostra, metodologia e conclusões.

Introducción

Este trabajo describe el proceso formativo realizado con un grupo de psicopedagogos/as en activo de la administración pública con el doble objetivo de analizar las competencias genéricas con las que ejercían su trabajo y a partir de ellas iniciar la configuración del perfil profesional de intermediador laboral.

El proceso formativo llevado a cabo para esa tarea permitió que estos/as profesionales pudieran representarse su labor profesional en términos de competencias, al concienciar desde diferentes perspectivas las tareas laborales que ejercían en su puesto. Este análisis en clave de competencias condujo a la iniciación de la construcción del perfil profesional en intermediación laboral, un perfil que aún no está

¹ Profesoras de la Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación.

Endereço: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Paseo Valle Hebrón 171, Edificio Llevant, 08035-Barcelona (España).

Trinidad Donoso: Teléfono: + 34 93 4035207; Fax: + 34 93 4035011; e-mail: trinydonoso@ub.edu
M. Luisa Rodríguez: Teléfono: + 34 93 4035208; Fax: + 34 93 4035011; e-mail: luisarodriguez@ub.edu

suficientemente definido en los contextos de los profesionales de la ayuda y de la acción social.

El artículo describe la metodología utilizada durante este proceso formativo con personas adultas y ya iniciadas en su ámbito y los recursos elaborados, así como nuestras conclusiones, después de la observación del trabajo realizado, sobre las potencialidades que se abren a partir del autoanálisis de las competencias, tanto para los profesionales como para los gestores y directivos. Este trabajo podrá ser complementado con otros parecidos que analicen también las competencias técnicas específicas de cada conjunto de funciones a desarrollar en la profesión de intermediador.

1. El contexto y el reto de la formación permanente

En Catalunya, un grupo de profesionales de la psicopedagogía en activo, trabajando para entidades locales, con funciones de inserción socio laboral, mostró su deseo de actualizar sus conocimientos y de ajustar su perfil profesional haciéndolo más confiable. Ante esta solicitud de formación permanente, y desde la actual filosofía europea de la formación de las personas adultas (*long life learning*) creímos conveniente aceptar el reto y enfocar las sesiones de trabajo (talleres) desde la perspectiva del análisis de las competencias. Nos pareció oportuno edificar nuestra programación formativa sobre dos pilares: 1) Por una parte, sobre las recomendaciones europeas en materia de formación y orientación profesional continuas; 2) Por otra parte, el trabajo de análisis desde un enfoque por competencias.

1.1. Las recomendaciones

Las Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, de 2000², afirmaban que el éxito de la transición hacia una economía y hacia una sociedad basadas en el conocimiento sólo era posible si iba acompañado de un *planteamiento hacia la instrucción y la formación permanente*; de ahí que la creación de un nuevo espacio europeo de formación permanente³ fuera el camino elegido por la Unión Europea con la Declaración de Copenhague sobre el reforzamiento de la cooperación europea en mate-

2 Especificadas en el Informe Final, de 27 de abril de 2001, sobre las comunicaciones de la Comisión relativas a la iniciativa y el plan de acción 2001-2004: "e-Learning - Concebir la educación del futuro" COM(2000) 318 - C5-0741/2000 y COM(2001) 172 - C5-0151/2001 - 2000/2337(COS), Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Medios de Comunicación y Deporte (25 de mayo de 2000.)

3 Comisión Europea, *Dirección General de Educación y Cultura, Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales* (2001) Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. (*Comunicación de la Comisión, 21 noviembre 2001 (COM (2001) 678 final.*)

ria de instrucción y de formación profesional (30 de noviembre de 2002). Con las recomendaciones e iniciativas de esas declaraciones y conclusiones, se empezaron a poner en marcha ciertas acciones favorecedoras de la formación profesional y de la formación permanente. Entre las más significativas:

1. Conseguir un referente único para la transparencia de las competencias y de las cualificaciones
2. Crear un sistema de referencia de créditos para la instrucción y la formación profesional
3. Aceptar unos principios comunes para el reconocimiento del aprendizaje formal y del no formal
4. Convenir ciertas bases cualitativas comunes en materia de instrucción y formación profesional
5. Instalar la orientación profesional permanente

De hecho, en este nuevo contexto iba a ser indispensable desarrollar, tanto en las personas como en los centros de trabajo, actitudes nuevas y con cierta vocación futurista entre las que creo de gran interés citar: el deseo de seguir aprendiendo, la necesidad de saber comunicarse, la aceptación del trabajo en grupo, **la continua necesidad de ir evaluando las propias situaciones personales y contextuales y la utilidad de evaluar objetiva y continuadamente el propio patrimonio y bagaje competencial**. En este contexto, la evaluación y el desarrollo de competencias, el auto-diagnóstico a través del análisis o el balance de competencias y la construcción del proyecto profesional pueden llegar a ser herramientas de trabajo indispensables y de alcance integrador.

1. 2. El enfoque por competencias

1.2.1.

Para clarificar el estudio del concepto de competencia entre los profesionales con los que seguimos nuestra experiencia, empezamos aclarando que son muchos autores (Di Fabio, 2003; Michel, 1993; Sánchez, M^a. Fe, 2004; Selvatici y D'Angelo 1999, etc.) han hecho un esfuerzo por encontrar un paradigma que pueda enmarcar las diferentes definiciones. De las aportaciones alrededor del complejo calidoscopio de definiciones clásicas, históricas y actuales se pudo definir una categorización y una subdivisión de los diferentes modelos. (Véase Tabla I).

Tabla I: Resumen de la clasificación de los modelos competenciales

Modelos de estudio de la competencia	Tipologías
A. Unidimensionales: Son los que hacen coincidir el término competencia con una única dimensión que se considera como adecuada para expresar y representar exhaustivamente el concepto.	a1. Modelo aptitudinal a2. Modelo declarativo a3. Modelo procedimental o de desempeño a4. Modelo relacional
B. Multidimensionales: Reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Aunque en cada modelo queda subrayado el papel básico y prioritario de un componente respecto al otro.	b1. Modelo cognitivo b2. Modelo metacognitivo b3. Modelo evolutivo b4. Modelo psicosocial b5. Modelo humanístico

Entre los modelos unidimensionales, *el modelo aptitudinal* asimila aptitud y competencia. Las aptitudes vienen a ser capacidades potenciales y, por lo tanto, la base de las competencias; *el modelo declarativo* afirma que es el “saber” lo que constituye la competencia, ya que ésta no es más que un saber actualizado, puesto en marcha. El modelo se basa en la convicción de que “cuanto más sé, más competente soy”. En este modelo la posesión de títulos, diplomas, certificados, etc., es de vital importancia en las administraciones y en los países en que las políticas educativas se distinguen por su corte intelectualista; *el modelo de desempeño* focaliza la atención en el “saber hacer” de la persona que expresa su competencia en términos objetivos y observables. Los resultados de la competencia son interpretados como “saber desempeñarse de una manera válida”, poniendo la competencia en el plano de la operatividad y de la mensurabilidad. Así pues, en términos laborales, la competencia sería un conjunto de atributos personales directamente conectados con el puesto de trabajo; *el modelo relacional* es el resultado de poner en relación las acciones exitosas de la persona con su “saber ser”. Significaría esto que el uso competente de los recursos personales está presidido por los rasgos específicos de la personalidad del individuo y por sus modos de proceder, conectados con su dinámica interpersonal y con su proyección y reconocimiento social.

1.2.2.

Entre los modelos multidimensionales, el *modelo cognitivo* destaca la afirmación de que la competencia no existe en sí misma y es entendida como la capacidad de resolver de modo eficaz un problema en el seno de un contexto organizativo. Las competencias, según este enfoque, vienen a ser como esquemas y procesos cognitivos transversales o de base, necesarios para desarrollar cualquier tipo de actividad o para resolver cualquier tipo de problemática profesional; el *modelo metacognitivo* es entendido como la consciencia de “cómo se articulan y se implementan los procesos cognitivos” lo cual hace que se pueda empezar a hablar de la transferibilidad de las competencias. La persona que actúa metacompetencialmente no se limita a activar automáticamente una serie de respuestas sino que efectúa un trabajo mental para descifrar y reconocer los sucesos, anticipar los fenómenos, construir hipótesis pertinentes y originales y gestionar la variedad de las tareas; en el *modelo evolutivo* la competencia es vista como una habilidad general, contingente y operativa que se origina y se desarrolla en un contexto concreto con el cual interacciona. La competencia ha de ser, pues, siempre contextualizada y terminada, en el preciso momento en que acaba por emerger al término de una movilización de los recursos personales. Este modo de enfocar la competencia implica el concepto de aprendizaje y la consecuente necesidad de un desarrollo progresivo de la persona según una dimensión educativa, progresando por niveles y por fases conseguidas y finalizadas. Para algunos autores, la competencia es operatoria y terminada (finalista), aprendida y estructurada. De tal manera que, con Lévy-Levoyer (1996), se puede afirmar que las competencias

“(...) son una especie de repertorio comportamental conectado a una tarea prevista o a una experiencia y que resultan en un conjunto de saberes articulados e integrados entre sí, o de alguna manera, automatizados”.

En el enfoque evolutivo son significativos tanto la experiencia como el aprendizaje contrastados ambos con los requisitos sociales. La competencia será un *constructo dinámico*, que permitirá la construcción de hipótesis de gestión y de control de las situaciones laborales.

En el *modelo psicosocial* se da mucha importancia a la disposición de una persona a movilizar sus recursos de modo eficaz y flexible, es decir a la capacidad de activar conocimientos y cualidades personales a la hora de enfrentarse a un problema. El desempeño eficaz se compone de conocimientos declarativos (“qué cosas saber”), procedimentales (“saber cómo se hacen”) y disposiciones individuales (“la postura ante”) una situación laboral, preferentemente actitudes, intereses, motivacio-

nes, representaciones, valores, logros, etc. Este modelo se acerca al enfoque de McClelland (1973) con sus conocidas cinco dimensiones de: motivaciones, rasgos, imagen de sí mismo, aptitudes y conocimientos. Finalmente, el *modelo humanístico* valora la dimensión subjetiva de la competencia y afirma que ésta es un atributo de las personas. La atención se centra no tanto en lo que una persona hace en un momento determinado, sino en *lo que puede llegar a hacer*. La competencia sería la potencialidad disponible en el seno de la propia organización o incluso lo que pueda ser exportable a otros contextos laborales. En este modelo, el balance de competencias (es decir, la evaluación del potencial humano) es un interesante instrumento de desarrollo y de cambio tanto para los individuos como para las empresas.

Hay *otros modelos* (por ejemplos los integradores o eclécticos *que se basan en la definición de competencia de Pellerrey (2002) como “el conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y logros necesarios para el eficaz desempeño de una tarea laboral”*. En esta definición se conjuntan rasgos del modelo unidimensional declarativo (saber), procedimental (saber hacer) y psicosocial (saber ser y estar). La psicóloga florentina Annamaria Di Fabio ya citada (2003) recoge todos los puntos positivos del resto de modelos y propone su uso ecléctico según las circunstancias y contextos. Cualquier modelo ecléctico puede considerarse integrador.

A nosotros nos interesó centrar los debates y las reflexiones en la combinación del modelo metacognitivo y el modelo psicosocial por la esencia misma de la profesión de intermediadores sociales de las personas que atendían a los talleres.

1.3. El estudio de la competencia profesional

La competencia profesional puede ser estudiada desde varias perspectivas (Sarchielli, 2003; Rodríguez-Moreno, 2006).

* La perspectiva que considera la *competencia profesional como conjunto de atributos conectados con el puesto de trabajo*. Es decir, considerar la competencia profesional parte de un enfoque más bien técnico que implica un isomorfismo entre los requisitos de la tarea laboral a desempeñar y los rasgos de los trabajadores.

* *La competencia profesional como atributo de las personas individuales*, que se refiere a una sola persona y a sus cualificaciones profesionales; sus capacidades de llevar a cabo una tarea (hacer) y el substrato de conocimientos que posee vienen a ser el producto de una inversión personal, que cultivó con la formación inicial, que reforzó con la experiencia y que, de alguna manera, es poco dependiente o está poco influida por las condiciones de la tarea laboral.

* *La competencia profesional considerada a la vez como experiencia personal y construcción colectiva*, que se refiere a la manera cómo las personas elaboran normas tácitas o expresas para gestionar estrategias eficaces de respuestas a las problemáticas laborales. La interacción persona/organización es el punto final de los procesos psicosociológicos en un trabajador competente; desde esta perspectiva, es imprescindible considerar en una persona: su repertorio de respuestas disponibles (ya sean simples o complejas), la manera cómo estructura los conocimientos, sus representaciones profesionales, sus hábitos laborales, sus esquemas de planificación de las actividades, sus expectativas y la imagen de sí mismo como persona trabajadora, que permitirán al trabajador competente obrar con continuidad sobre los variados fenómenos contrapuestos a su historia profesional.

* *La competencia profesional entendida como participación en una comunidad de práctica profesional*. Es un modo de ampliar la definición de competencia profesional recomponiendo lo que algunos autores han denominado "la profesionalidad colectiva" resultado de la cooperación y de la autorregulación social. Lo más actual es la noción de comunidad de prácticas profesionales que intenta superar la visión individualista de la competencia profesional (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995.)

Conviene también tener presente el hecho de que adquiriendo competencias, en muchas ocasiones, sobre todo si se está trabajando con personas adultas, éstas avanzan, simultáneamente, en la conciencia de su adquisición (metacompetencia o metacognición). El término metacognición, originado en las teorías estructuralistas piagetianas y funcionalistas, fue introducido por el psicólogo canadiense J.H. Flavell en los años setenta (Flavell, 1977) cuando comprobó que algunos niños, sujetos a investigaciones psicopedagógicas, se pronunciaban acerca de la dificultad de ciertos métodos de aprendizaje. Se entiende por *metacognición el conocimiento que una persona tiene del propio funcionamiento cognitivo y del de los demás*. O la manera como puede adquirir conocimiento del propio comportamiento y rendir cuentas del mismo ya sea a sí misma, ya sea a otras personas. Desde esta perspectiva, saber "lo que se sabe" o "no se sabe" no es otra cosa que un saber metacognitivo (o metasaber), un nivel de abstracción general que pertenece específicamente al ser humano.

Muchas definiciones de la metacognición han sido divulgadas a partir de los años ochenta y la mayoría coinciden en aceptar que es "pensar acerca de tu propio pensamiento", es decir, reflexionar críticamente acerca de la propia actividad intelectual. La metacognición tiene efectos positivos respecto a la adquisición de nuevos

conocimientos porque aumenta la capacidad de una persona de evaluar sus propias estrategias reforzando su capacidad general de aprendizaje. La persona con capacidad metacognitiva controla sus propios procesos cognitivos y los productos intelectuales a ellos asociados.

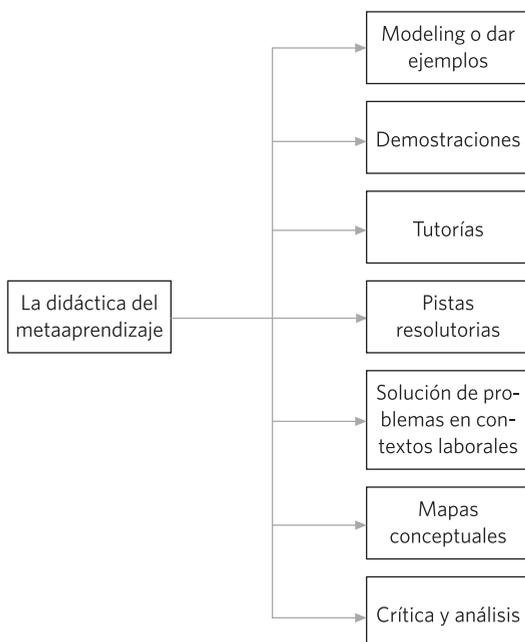
A los efectos de un desarrollo racional de la competencia metacognitiva, interesa reconocer (con Albanese, Doudin y Martin, 1995) que ésta se caracteriza por poner en marcha tres procesos: a) La *planificación* y uso de las estrategias aprendices (es decir, la capacidad del individuo de elaborar un plan de acción que defina las etapas necesarias para conseguir sus objetivos); b) el proceso de *autocontrol* (es decir, la capacidad de supervisar continuamente sus actividades intelectivas y aprendices y de autorregularse); y c) la *transferencia* de los aprendizajes (es decir, la capacidad de aplicar lo aprendido a otras situaciones sean semejantes o sean diferentes). Lo cual significa que la persona que aprende va a ser capaz de tomar conciencia de los propios errores y de modificar su propio sistema de razonamiento. La meta-competencia, o deseo de “saber por qué”, puede aportar ventajas en el ámbito de la formación porque hace a los alumnos y a las personas en proceso de formación mucho más preparadas para el futuro, al permitir la previsión de cómo organizar sus habilidades, y de cómo aplicar el resto de las competencias que poseen.

De ahí que, en el momento en que se pretendía que los trabajadores fueran capaces de adaptarse a los cambios se empezó a poner el énfasis en la *importancia de aprender a aprender* y en el hecho de que se precisaba gente joven que confiase en sus propias habilidades para aplicar su aprendizaje en el futuro. Esa es la manera de que las personas, una vez adultas, sepan aplicar sus conocimientos, en los puestos de trabajo futuros, a medio y largo plazo. Y enseñar a ser buenos aprendices es una tarea conjunta de todas las fuerzas implicadas (en educación formal e informal) y no sólo de un individuo en particular. ¿Qué aspectos van ligados al hecho de aprender a aprender? En general es una cuestión de actitud muy conectada con hábitos de observación, de análisis y de crítica continuados y de aplicación de estrategias de aprendizaje en cualquier momento de la vida (y no sólo en el contexto laboral), conducta ésta que habría de ser guiada y orientada por un tutor o un pedagogo que realizase tareas de orientación educativa y del aprendizaje.

El deseo de aprender, la voluntad de desarrollar aptitudes centradas en el aprendizaje continuado y la preocupación de obtener resultados cada vez más perfectos son las actitudes que pueden ir contribuyendo al desarrollo de la competencia ocupacional. La psicología y la pedagogía analizan y comprenden cómo aprenden las personas y cómo consiguen ser aprendices cada vez más eficaces. Por eso crean

programas de intervención correctivos y de guía o tutoriales porque no todo el mundo es capaz de aprender con éxito los contenidos curriculares.

A partir del momento en que las políticas educativas empezaron a conferir importancia al desarrollo de la facultad de aprender a aprender (que tanto se popularizó a finales de los ochenta y en los noventa) países tan distintos como Alemania o Estados Unidos se interesaron por incluir en los objetivos curriculares la opción de que los estudiantes consiguieran habilidades cognitivas, para gestionar la información, para resolver problemas, para conseguir efectos de transferencia del aprendizaje, y, en definitiva, *para ser conscientes de que se está aprendiendo a aprender* (metacognición). La conciencia del metaaprendizaje, es decir, el hecho de que una persona vea claramente que está aprendiendo algo, puede ser incentivada y lograda a través de numerosas estrategias didácticas. Por ejemplo, con enfoques basados en el *modeling* que enseñan a enfrentarse a problemas; con demostraciones monitorizadas o tutorizadas (*coaching*); con la oferta de pistas resolutorias; con la explicitación de los procesos de resolución de un problema dado; con la resolución de problemas en contextos laborales cuyas representaciones internas darán la base para conectarlas con otros problemas de espectro más amplio; con la ayuda didáctica para que el aprendiz organice su aprendizaje, lo esquematice y lo integre en sus representaciones cognitivas, etc..



Suelen ser útiles los mapas conceptuales para conectar los conceptos entre sí: de modo que, al aprender los conceptos vayan formando representaciones en las mentes de cómo los conceptos y las ideas se pueden ensamblar unas a otras en un conjunto de relaciones. Lo interesante del pensamiento crítico y analítico es, precisamente, que se sepa cómo y cuándo usar los procesos mentales en la práctica. Por eso, se insiste en que el pensamiento crítico y analítico se aplique en contextos concretos, prácticos, en oportunidades que vengán dadas por la experiencia misma, caso que coincide con el que presentamos en este trabajo. Por estas razones contextuales, creemos conveniente adscribirnos a las propuestas hechas por los australianos sobre la perspectiva integradora del trabajo por competencias que propone la relación conectiva entre los atributos (habilidades, aptitudes, bagaje cognitivos, etc.) de una persona y las tareas que va a poder llevar a cabo o implementar. Para nosotros, como para los defensores de esas propuestas (Hager y Beckett, 2005: 292-297) la competencia "vincula dos cosas diferentes, y es una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes"; Ese enfoque integrador también explica por qué el criterio holístico ha de cumplir el requisito de que las acciones intencionales deben presentar el nivel adecuado de generalidad a la hora de trabajar en programas por competencias (o de evaluarlas) y preconiza, sobre todo, la incidencia inexcusable del contexto social y cultural en la formación de las competencias de los expertos y/o de los profesionales. *Relacionar atributos personales y tareas, enfocar el análisis de las competencias de forma holística y explicar su desarrollo en función de los contextos* son las mínimas bases filosóficas que presiden el movimiento de competencia laboral desde finales de los años noventa. Es el esquema que hemos tenido presente en todo momento a la hora de organizar y sacar las conclusiones de la experiencia aquí explicada.

En nuestro trabajo hemos aceptado la *dificultad* de asumir de modo integral las diferentes perspectivas de análisis porque la competencia profesional *se suele ver como el sumatorio de capacidades individuales singulares específicas* o como un ejercicio de raciocinio técnico definido *a priori*, de modo prescriptivo (es decir una manera de aplicar conocimientos para solucionar problemas prácticos.) Hemos querido ir en contra de la corriente que *tiende a infravalorar la experiencia profesional* como metodología constructiva, cuando en realidad *la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente*, que va a servir usar la pesquisa y la resolución de problemas en cualquier situación laboral. Los profesionales que han acudido a los talleres, son personas en activo con un bagaje experiencial de

varios años con personas de variadas clases sociales y con necesidades específicas y urgentes de inserción laboral.

2. El perfil profesional: análisis de tareas y definición adaptada a la evaluación de las competencias

- * **El análisis de tareas.** Con el grupo de profesionales, intermediadores de inserción laboral, iniciamos un taller de formación acerca de qué era, actualmente, el perfil profesional, pero, sobre todo sobre cómo había de complementarse con el balance de competencias. Era también forzoso tratar de analizar algunas de las técnicas previas a la construcción de un perfil profesional y desarrollar, para la puesta en común, varios ejemplos reales y recientes de perfiles profesionales de diferentes ámbitos para su comparación y reflexión colectiva. Los principios que nos interesó remarcar fueron los que a continuación referimos.
- * **El análisis de los puestos de trabajo** es una práctica muy extendida que consiste en analizar y comprender el contenido de los puestos de trabajo concretos (funciones, responsabilidades, tareas, etc.) siempre en el marco del contexto laboral específico. Para conectarlo con los elementos de la competencia, creímos (con Cascio, 1991) conveniente enfocar el análisis de una profesión como la definición de un trabajo en términos de las tareas que la componen y de las conductas necesarias para ponerlas en práctica. Y destacamos dos elementos clave en esta definición. Por una parte, los requisitos de la tarea en sí misma (es decir, la descripción de las acciones, las actividades, las habilidades, etc. que se precisan para practicarla eficazmente) y, por otra, los requisitos de la conducta de la persona trabajadora para ponerla en práctica (es decir, la descripción de las competencias que ha de poseer la persona trabajadora). Analizar las tareas, sería, pues, como una guía orientadora para coordinar la multiplicidad de roles de los diferentes recursos humanos de una organización y las exigencias y objetivos de una empresa. En este sentido las definiciones de Bohlander (2002:49) y de Ducceschi (1982) sobre qué es el análisis de los puestos de trabajo nos sirvieron de pauta.
- * **La definición de perfil y las competencias.** Hay variadas definiciones de perfil profesional y diferentes nomenclaturas, aunque, en el fondo, se reducen a dos dimensiones: el perfil profesiográfico (el que elabora la empresa para detallar y describir las exigencias de un puesto de trabajo) y el perfil competencial (o bagaje de la persona trabajadora, donde constan las especificaciones del conjunto de sus rasgos o atributos). Para nuestros propósitos nos convenía considerar definicio-

nes explicitadas en el contexto español, aunque existen muchas otras en contexto sajón, francófono, etc. como ya sabemos. El Programa Orienta, (Junta de Andalucía, 1997), dirigido a la inserción profesional de personas adultas definía el perfil profesional de esta manera:

“Se denomina perfil profesional el conjunto de saberes (conocimientos generales o especializados), técnicas (herramientas y métodos), aptitudes (capacidades de aprendizaje y de adquisición de nuevos conocimientos) y actitudes (capacidades, comportamientos idóneos para la interacción) sociales que se piden de una persona que desarrolla o que ocupará un puesto de trabajo determinado. Es lo que se necesita conocer para llevar a cabo una ocupación”.

Según los redactores de este interesante Programa, el análisis del perfil profesional consiste en estudiar las exigencias, las características y las tareas laborales que se realizan en una ocupación. Con el perfil profesional, el directivo de una empresa o una institución puede: conocer cuáles son las competencias que los futuros profesionales han de desarrollar en un trabajo, analizar los requisitos de las ofertas de ocupación en los lugares de trabajo y conocer las futuras tendencias de una ocupación

Los perfiles profesionales bien realizados y previstos, pueden sostener la estructura de una empresa o de una organización de manera que queden muy bien clarificados cada uno de los roles a desempeñar en el puesto de trabajo. Y ayudan a especificar y delimitar las responsabilidades de los empleados a todos los niveles jerárquicos evitando, de esta manera, que se produzcan duplicidades i superposiciones.

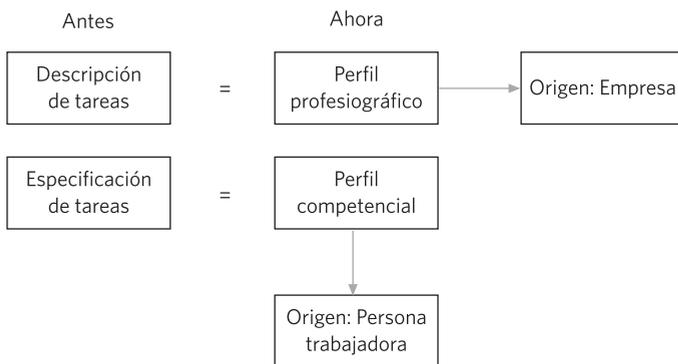


Figura 1: Composición del perfil profesional

Para nuestra experiencia consideramos el perfil profesional desde una nueva perspectiva, un tanto diferente de las definiciones clásicas admitidas por las organizaciones y las secciones de Recursos Humanos: el perfil venía a ser la síntesis de dos dimensiones: la descripción de la tarea (referida al lugar de trabajo concreto) y la especificación de la tarea (referida a las competencias de la persona trabajadora). Para evitar confusiones terminológicas y teniendo en cuenta el progreso en términos de desarrollo de la competencia laboral desde finales de los noventa hasta estos días, a la primera dimensión la denominamos perfil profesiográfico; y a la segunda, se la denominó perfil competencial (cf. Figura 1).

Así pues, decidimos aconsejar perfiles de poca complejidad, que estuvieran compuestos de elementos de fácil análisis y que englobaran los más frecuentes en los ámbitos organizacionales:

1. *El título de la profesión u ocupación*: Para que la empresa y los profesionales tengan a disposición el mismo nombre en las clasificaciones y en los informes de los trabajos

2. *Las actividades y los procedimientos que se han de poner en marcha*: Descripción de las tareas que se han de realizar, materiales y herramientas, maquinaria, interacciones formales entre los trabajadores, naturaleza y extensión de la supervisión recibida o dada.

3. *Las condiciones laborales y entorno físico*: Condiciones como calor, iluminación, ruidos, ubicación, condiciones azarosas, tensión, prisa, urgencias, etc.

4. *El contexto social*: Número de personas que trabajan en los equipos, número de interacciones necesarias para llegar al objetivo final, clima relacional, etc.

5. *Las condiciones contractuales*: Descripción detallada de las horas de trabajo, contratos, salarios, remuneración, beneficios a corto y medio plazo, promoción, desarrollo de la carrera, etc.

Nos pareció pues, de interés, incluir en el perfil profesiográfico a examinar con nuestra experiencia una síntesis de los más significativos hasta la actualidad de entre los citados por Valero y Lamota (2005), Puchol, (2005), Cascio (1991) entre otros autores ya muy conocidos.

2.1. Elaboración del perfil competencial

Nos adscribimos a la filosofía de aquella especificación de la tarea que consistía en relatar qué conocimientos, destrezas, habilidades y competencias personales son necesarias y se le han de exigir a la persona trabajadora. En muchos trabajos,

no obstante, las especificaciones o perfil del trabajador, no son rígidas ni inflexibles. De hecho, sólo sirven como guía para la selección, reclutamiento, aceptación o colocación de una persona o conjunto de personas en la empresa. El perfil del trabajador depende del nivel que se pide o espera en aquel tipo de trabajo, considerado como aceptable en el grado desde el que se está hablando. Además, muchas de las habilidades que se exigen en un perfil pueden ser substituidas por otras habilidades menores, etc. Es pues, una cosa sumamente relativa, condicionada por las circunstancias.

El objetivo del perfil competencial del trabajador es determinar las características personales y profesionales que posee o que debería poseer (incluyendo factores como el background formativo, su experiencia, su formación profesional, etc.) que van a ser válidas para la selección profesional, para el desarrollo de la carrera o para su colocación. El conjunto de especificaciones o de aspectos constitutivos del perfil pueden ser extraídos de diversas fuentes: de los mismos trabajadores responsables de un puesto determinado de trabajo, de sus supervisores, del conjunto de respuestas dadas a cuestionarios de análisis de tareas, etc. Se trata de identificar aquellos atributos humanos que predisponen a las personas a desarrollar lo mejor posible una serie de tipos de trabajos. En una organización moderna, los expertos en formación, una vez han detectado carencias competenciales de sus trabajadores, les ofrecen planes de formación idóneos.

2.2. Técnicas que se usan para analizar los puestos de trabajo

Consideramos que era preciso explicitar a los asistentes al curso de formación las metodologías más populares para analizar los puestos de trabajo y se les puso sobre la mesa a su consideración algunas de ellas para su posterior análisis, aunque, una vez terminada la parte teórica, nosotras creímos conveniente echar mano de la exposición oral, del análisis funcional y de los grupos de discusión, tal como se explica más adelante. Del análisis de los puestos de trabajo, se irán derivando datos suficientes para confeccionar el perfil profesiográfico de dicho puesto que delimitará dos dimensiones principales: 1) el grado de dificultad y las exigencias de la tarea a realizar; y 2) una aproximación al perfil humano profesional de la persona que va a querer ocuparlo de una manera exitosa y eficiente.

Las técnicas que se trabajaron fueron:

- La de los *grupos de supervisores* que responden a un cuestionario y otras técnicas basadas en la opinión de expertos (por ejemplo el TTA "*Threshold Traits Analysis*" de López, Kesselman y López, 1981);

- La *observación directa*, como la más apropiada para trabajos manuales, estandarizados o hechos en ciclos cortos;
- El uso de situaciones de *prácticas laborales* reales, en los que se echa mano de ejercicios de narrativa, de listas de control (*checklists*), el *Funcional Job Analysis*, y otros. El *análisis funcional* intenta detectar que hace exactamente el trabajador y su comportamiento al realizar sus tareas;
- La *entrevista*, una de las más usadas porque es muy apropiada para descubrir las funciones, los deberes y las responsabilidades de diferentes tipologías de conducta en una tarea determinada; y finalmente,
- Los cuestionarios estandarizados que pueden pedir la gradación o la clasificación de ítems en términos de su relevancia para una tarea profesional determinada. Entre los cuestionarios se ejemplificaron los del análisis de una ocupación (*Position Analysis Questionnaire*, PAQ, de McCormick), que se basa en el análisis estadístico de las interrelaciones trabajador/orientador. (Cf. McCormick, *et al.*, 1972); el Inventario de Análisis Ocupacional (*The Occupational Analysis Inventory*, OAI) de Cunningham *et al.* (1983) para detectar la dirección vocacional y la exploración ocupacional; la técnica de los incidentes críticos en la que se analizan las ejecuciones de los empleados, observando las incidencias que pueden tener lugar y su comportamiento y actitudes ante estas situaciones (Cf. Page i Van De Voort, 1989), etc.

3. Desarrollo de la experiencia

3.1. El objetivo

La experiencia que vamos a mostrar muy sintéticamente pretendía iniciar a una serie de profesionales en el autoanálisis de las competencias requeridas en su puesto de trabajo. Partimos de la creencia de que los procesos formativos en contextos laborales han de posibilitar la vinculación de los contenidos a la realidad concreta de la organización. Una de las diferencias del aprendizaje en contextos productivos con respecto a contextos escolares es que se deja de lado la lógica puramente académica (caracterizada por elevados niveles de abstracción del conocimiento) y que, en cambio, se remite a la responsabilidad individual y a las aplicaciones al campo de trabajo.

Los objetivos de este tipo de aprendizaje más aplicado pueden conseguirse mediante el autoanálisis de las competencias requeridas para un puesto de trabajo,

ya que el mismo concepto de competencia requiere la concreción y aplicabilidad. Al contrario de lo que pudiera creerse, los trabajadores en activo demuestran gran dificultad en describir sus competencias laborales porque, aunque parezca sencillo para una persona describir lo que está haciendo o lo que hacen las personas a su cargo, es fácil confundir deseos con realidades.

El análisis descriptivo de las propias competencias y funciones exige un ejercicio de reflexión sobre el propio trabajo al que no se suele estar acostumbrado/a; exige conocer la rutina y los incidentes frecuentes que se afrontan día a día, diferenciar entre unos y otros, describir de qué manera se toman decisiones, cómo se analizan y evalúan los aspectos que se tratan, que criterios se ponen en juego y cuáles son los que predominan. Exige también establecer datos relevantes, sistematizarlos y transformar los en información para traducirla a procesos de reflexión -individual y colectiva- sobre las propias condiciones de trabajo y sus peculiaridades.

3.2. La muestra

La muestra de esta experiencia estaba conformada por diecisiete profesionales incardinados dentro de una red de servicios locales⁴ todos ellos realizando un trabajo de intermediación laboral, aunque los contratos laborales podían especificar otros perfiles, (lo que ya demuestra alguna de las consideraciones realizadas sobre este perfil que hicimos al comienzo de este trabajo). Estos profesionales habían solicitado dos talleres de formación continua al "Seminari Permanent d'Orientació Professional"⁵ para tratar de las competencias técnicas y el perfil profesional en los cursos 2005 y 2006.

3.3. La metodología

La metodología combinó cuatro maneras de proceder: trabajo personalizado en el ámbito laboral, exposiciones orales, discusiones grupales en pequeño grupo y debate consensuado en gran grupo. La profusión de recursos metodológicos que se utilizaron, elaborados por el "Seminari Permanent d'Orientació Professional" específicamente en base a rejillas para el trabajo personal *in situ*, y la sistematiza-

4 La red XALOC, coordina una serie de servicios locales de ocupación gestionados por distintos municipios de la Diputación de Barcelona, con el objetivo de conseguir una mejora en la eficacia de las acciones locales en materia de ocupación.

5 Este Seminario viene dedicándose a la reflexión sobre competencias y sus relaciones con la orientación profesional desde el curso 2000/2001. Pertenece al *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. (<http://es.geocities.com/seperop>)

ción del proceso, permitió realizar un trabajo efectivo y valioso para las personas participantes. La combinación del trabajo personal en el puesto de trabajo, con las reuniones grupales -que consistían en la puesta en común del trabajo individual en pequeños grupos y debate en gran grupo a partir de las conclusiones de los grupos pequeños- permitió establecer el análisis del puesto de trabajo en clave de competencias profesionales.

3.3.1. La técnica del análisis funcional

Mediante el análisis funcional pretendíamos tres reflexiones: establecer los requerimientos, autonomía, y responsabilidad vinculados al contexto concreto del puesto de trabajo; delimitar los conocimientos requeridos en la actualidad y, finalmente invitar a una prospección de los conocimientos que pueden necesitarse en el futuro próximo. El Análisis Funcional, además, podía ofrecernos indicadores para:

- a) Conocer el estado de la formación actual de los profesionales
- b) Conocer los estándares pretendidos por ellos
- c) Establecer la brecha que puede existir entre a y b
- d) Establecer los requerimientos formativos para ese puesto de trabajo

El resultado final fue la elaboración de un rol profesional descrito en términos de competencias.

Ejemplificando lo dicho, presentamos uno de los recursos utilizados⁶ (Tabla II) para analizar de forma individualizada las tareas que entran en juego en el puesto de trabajo; es una rejilla que posteriormente se consensuaba y debatía en grupos:

Tabla II: Rejilla personal

Recurso R9: Rejilla personal de las tareas mas significativas	
Tareas	A partir de la cual se pueden extraer las funciones
Tiempo requerido de ejecución	Permite recoger información sobre la relevancia de la función

⁶ La extensión de ese artículo impide incluir todos los recursos usados en la experiencia. Es obvio que se puede conectar con las autoras a través de la Revista Portuguesa de Pedagogía.

Tabla II: Rejilla personal (cont.)

Recurso R9: Rejilla personal de las tareas mas significativas	
Porcentaje de tiempo que ocupa en mi trabajo esta tarea.	Permite ponderar la importancia de cada función,
Dificultad (alta-mediana-baja)	La dificultad asociada a la tarea puede aportar indicaciones para la formación i/o experiencia adquirida.
Pensamientos asociados	Los pensamientos asociados pueden ser buenos indicadores del grado en que la tarea representa un elemento central o periférico y las emociones que genera en la persona trabajadora

3.3.2. Los Grupos de Discusión

El trabajo en grupos de discusión permite a los trabajadores y trabajadoras en activo superar las dificultades que, es cierto, generan desafíos, pero también estrés, angustia y sentimientos de fracaso. Expresarse y discutir sobre la realidad laboral favorece el desarrollo de procesos participativos vinculados estrechamente al aprendizaje; se ha demostrado que esta dinámica dialéctica convierte al propio trabajo y a la organización en sendos espacios de aprendizaje institucional.

Por eso decidimos que una de las bases de los resultados positivos de esta experiencia fuera el trabajo en grupo. Es verdad que los debates grupales estaban apoyados por el trabajo individual previamente realizado, pero indudablemente el grupo fomentaba la percepción de otras situaciones, propiciaba un desarrollo cognitivo elevado mediante la verbalización y la exposición a modelos diferentes de actuación y ofrecía oportunidades de realización personal que redundaron en la motivación para la realización de tareas.

4. Conclusiones

En primer lugar presentamos el resultado final que arrojó un listado de competencias requeridas por el intermediador laboral; en segundo lugar, citamos y comentamos los aspectos más significativos que para nosotras han sido generados por este trabajo.

4.1. Competencias requeridas para el perfil de intermediador laboral

La Tabla III es el resumen del perfil profesional en clave de competencias que surgió del trabajo realizado con los diecisiete psicopedagogos de la muestra:

Tabla III: Resumen del perfil profesional en clave de competencias

Unidades de competencia	Competencias
Identificar y analizar la situación socio-económica del territorio	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades y oportunidades donde el demandante actúa.. - Analizar i gestionar datos de la información recogida para favorecer la inserción socio-laboral del demandante. - Participar y colaborar con otros agentes sociales (empresas, sindicatos, centros de formación, ONGs, etc.) para intercambiar información.
Gestionar la bolsa de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Información del servicio y procedimiento de gestión de la oferta. - Recogida de la oferta de trabajo y introducción y búsqueda de candidatos. - Seguimiento de la oferta con las empresas y el usuario y cierre de la gestión.
Orientar a las personas usuarias para facilitar la inserción socio-laboral.	<ul style="list-style-type: none"> - Captar usuarios del servicio. - Informar del Servicio de Ocupación. - Identificar las necesidades de la persona - Analizar el grado de empleabilidad de los demandantes. - Diseñar y consensuar itinerarios ocupacionales - Asesorar en el itinerario profesional del demandante, motivando, informando y derivando para ampliar las oportunidades de su inserción. - Orientación y seguimiento en la ejecución del itinerario consensuado con la persona. - Evaluar el proceso de inserción laboral.
Establecer relación con empresas del territorio (prospección)	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión del servicio a las organizaciones de la zona de influencia. - Detectar y analizar las necesidades de las organizaciones a nivel de ocupación. -Gestionar y coordinar acciones relacionadas con empresas: seminarios, jornadas, prácticas, inserción de personas en riesgo de exclusión social, o otras. - Atención y asesoramiento a posibles demandas, adecuarlas y concretarlas a la realidad del mercado local de trabajo. - Resolución de la demanda y/o si es necesario derivación a otros servicios u organismos. - Fidelización de las empresas mediante los servicios que pueden ofrecerse (asesoramiento, calidad de los servicios de oferta, catálogos de derivación, otros servicios existentes...) - Sensibilización de las empresas en la igualdad de opciones y condiciones del lugar de trabajo.

Tabla III: Resumen del perfil profesional en clave de competencias (cont.)

Unidades de competencia	Competencias
Confeccionar, gestionar y administrar de programas para la inserción socio-laboral	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar, impartir y evaluar acciones de inserción laboral. - Gestión de la tarea administrativa correspondiente. - Programación y dirección de las actividades y los recursos. - Diseñar programas de formación-intervención, teniendo en cuenta las necesidades identificadas, los recursos disponibles, al mismo tiempo que se definen criterios e indicadores para la evaluación. - Búsqueda de recursos externos.
Coordinación con otros servicios y técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación con diferentes técnicos de diferentes programas o servicios y otras instituciones. - Realización de protocolos y revisión continua o evaluación. - Realización de conferencias y/o exposiciones sobre los resultados de programas y acciones. - Coordinación con diferentes secciones implicadas en los recursos y servicios ofrecidos dentro del espacio. - Dinamización del servicio, recogiendo información, dándolo a conocer y buscando el trabajo en red y la coordinación con otros actores del territorio.
Gestionar los recursos y la información	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar y utilizar adecuadamente los recursos, documentos, instrumentos, atendiendo a la normativa y aplicable con criterios de justificación económica y técnica. - Conocer los canales y las técnicas para obtener información actualizada sobre el mercado laboral. - Búsqueda y actualización de la información y de los recursos. - Identificar, captar, gestionar los recursos.
Evaluar el servicio	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger la información generada en las actuaciones a partir de los criterios e indicadores establecidos previamente - Diseño de instrumentos para la recogida de información - Proponer mejoras y nuevas propuestas después del análisis y valoración de toda la información recogida. mediante el correspondiente diseño

4.2. La representación profesional en términos de competencias, un valor añadido a la formación permanente

La experiencia ha resultado ardua y rica. Era la primera vez que las y los profesionales en activo trabajaban en términos de competencias y también la primera vez que se enfrentaban a una revisión pormenorizada de sus tareas y rol profesional. Las

sesiones programadas no han permitido zanjar definitivamente el tema, al menos en cuanto al perfil profesional analizado. Nuestras conclusiones se desarrollan en relación al perfil del intermediador laboral y en relación a la experiencia de formación permanente trabajando con competencias. Cabe revisar las más significativas:

- Nos encontramos ante un perfil profesional relativamente nuevo que no ha tenido todavía la suficiente consideración por parte de las administraciones y que necesita una atención especial para poderlo diferenciar de otros perfiles y áreas de influencia afines. Todo ello lo convierte en un perfil profesional no consolidado, por lo que, y a pesar del esfuerzo realizado no podemos considerar desarrollados todos los aspectos del perfil.
- La valía de esta experiencia radica en la representación profesional en términos de competencias que ha realizado este grupo de profesionales y cuyos aspectos significativos y ventajas queremos explicitar.
- El análisis del puesto de trabajo en clave de competencias nos puede servir para:
 - a) Contratar a los recursos humanos, delimitando de una manera objetiva y clara cuáles van a ser las actividades que va a desarrollar el personal a contratar.
 - b) Gestionar la carrera profesional en las organizaciones, mediante la delimitación de elementos que permitan evaluar las competencias de los trabajadores y asignar puestos o funciones.
 - c) Obtener una información precisa sobre lo que se pretende del trabajador, al elaborar estrategias para que el trabajador planifique itinerarios formativos en términos de especialización, reconversión o actualización.
 - d) Poder definir itinerarios formativos.
- El trabajo con estos profesionales en activo nos ha permitido comprobar que la mirada reflexiva en clave de competencias repercute en la identidad laboral del profesional, ya que el trabajo reconsiderado a la luz de la metacompetencia adquiere un sentido vinculado a aspectos de responsabilidad, autonomía y trabajo colaborativo permitiendo una comprensión global de los procesos.
- La importancia de este espacio de reflexión les ha permitido vincular el conocimiento adquirido en la formación con el contexto de trabajo de una manera crítica a partir de unos análisis que alteran la rutina, donde la exposición de los incidentes y la resolución de problemas conjuntos conllevan a procesos de mejora continúa.

- La importancia para la organización reside en convertirse en un espacio de gestión del saber y en un sistema que aprende. Trabajar con competencias obliga a la organización a centrarse en la realidad de lo que es, y no en lo que debería ser, algo que propician algunos diseños formativos desvinculados del contexto.

Bibliografía

- Albanese, O., Doudin, P. y Martin, D. (1998). *Metacognizione ed educazione*. Milán: FrancoAngeli.
- Bohlander, G., Sherman, A., y Snell, S.N. (2002). *Administración de Recursos Humanos*. Madrid: Thomson.
- Cascio, W.F. (1991). *Applied Psychology in Personnel Management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Clavel, J.H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Press.
- Cunningham, J.W. Boese, R.R., Neeb, R.W. i Pass, J.J. (1983). Systematically derived work dimensions: Factor analyses of the Occupation Analysis Inventory. *Journal of Applied Psychology*. 68, 232-252.
- Di Fabio, A. (Ed.) (2003). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Firenze: ITER/Giunti.
- Donoso, T. y Aneas, A. (2003). Multiculturalitat a l'Empresa. Emergència de la formació intercultural. *Temps d'Educació*, 27 número 2, 105 - 121.
- Donoso, T.; Rodríguez Moreno, M^a L. y Figuera P. (2006). *Cap a l'elaboració dels perfil professional del / de la Tècnic/Tècnica d'Intermediació Laboral de la Xarxa Xaloc*. Document intern. Diputació de Barcelona.
- Ducceschi, M (1982). *Técnicas modernas de dirección de personal*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones, S.A.
- Hager, P., Beckett, D. (2005). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En A. Argüelles (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (Primera edición, 1996).
- Junta de Andalucía (1997) *Programa Orienta*. Elaborat per Fondo Formación i coordinat per F.J. Lama Garcia i C. Suero. Sevilla: AUTOR i Fondo Social Europeo.
- Lévy-Levoyer, (1996). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation. (2^a ed. en 2000).
- Lopez, F.M., Kesselman, G.A., Lopez, F.E. (1981). An empirical test of trait-oriented job analysis technique. *Personal Psychology*. 34, 479-502.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, enero, 1973.
- McCormik, E.J., Jeanneret, P.R. y Mecham, R.C. (1972). A study of job characteristics and job dimensions as based on the Position Analysis Questionnaire (PAQ). *Journal of Applied Psychology*. 56, 347-368.
- Page, R.C. y Van de Voort, D.M. (1989). Job analysis and HR planning. A W.F. Cascio, *Human resource planning, employment and placement*. Washington D.C.: Bureau of National Affairs. 2-34/2-72.

- Pellerey (2002). Evoluzione e sviluppe degli approcci "per competence" nella formazione professionale. En A.M. Ajello (Coord.) *La competenza*. Bologna: Il Mulino, 49-78.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. Zucchermaglio, G. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milán: LED.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Edit. Sanz y Torres, S. L. 150-165.
- Sarchielli, G. (2003). *Psicología del lavoro*, Bologna: Il Mulino.
- Selvatici, A. y D'Angelo, M.G. (Eds.) (1999). *Il bilancio di competenze*. Milán: FrancoAngeli.
- SURT et al. (2002). *Guía Metodológica: Identificación y Transferencia de Competencias transversales con la herramienta HIDAEC*. Barcelona: Proyecto Europeo Grundvicht. Colaboración de las expertas de la Universidad de Barcelona T. Donoso y M.L. Rodríguez.
- XALOC: <http://www.diba.es/promoeco/tecnica/xarxa/xaloc.asp>

Résumé

Cet article décrit le procès de formation avec un group de psychologues et pédagogues de l'administration publique de Barcelone et exprime son valeur comme un model que preuve les effets de la formation de compétences sur la construction progressive de propre profil professionnel. On exprime la bonté de l'analyse conscient des propres compétences au travail (méta compétence ou méta cognition) comme outil d'intérêt pour son application à la formation tout au long de la vie. L'expérience se centre en professionnels avec fonctions et tâches si complexes comme l'insertion et l'intermédiation laboral. On explique les bases de la méta compétence, du profil professionnel et on détaille l'étude tout en montrant ses objectifs, l'échantillon, la méthodologie et les conclusions.

Abstract

That work describes the training process with a group of professionals of the psychopedagogical sciences of the Public Administration, in Barcelona. It is as a model which wants to prove the effects of the in progress competences (skills) training over the own professional profile. It explains the goodness of the aware analysis of the own work skills (metacompetence or metacognition) as an interesting instrument for the long life learning processes with adult persons. That experience is based in professionals working in complex tasks as are labour insertion or intermediation. The issue explains the fundamentals of the metacompetence and of the professional profile, and it details its objectives, sample, methodology and conclusions.