

LA COHERENCIA ENTRE FORMACIÓN Y TRABAJO COMO FACILITADOR DE LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS LABORALES

Carmen Ruiz Bueno

Universitat Autònoma de Barcelona

carmen.ruiz.bueno@uab.cat

Ana Inés Renta Davids

Universitat Rovira i Virgili

anaines.renta@urv.cat

Manuel Fandos Garrido

Universitat Rovira i Virgili

manuel.fandos@urv.cat

Muchos son los estudios desarrollados hasta el momento que coinciden, en general, en definir el concepto de transferencia como la aplicación de lo 'aprendido' durante el proceso de formación al puesto de trabajo. Los modelos más recientes, a su vez, abordan el fenómeno de la transferencia del aprendizaje desde una visión integral y sistémica, incluyendo aspectos relativos a la estructura y la cultura organizacional, a la dimensión temporal del proceso formativo (antes, durante, después) y e integran en el proceso a nuevos agentes involucrados que antes no se tenían en cuenta, tales como los compañeros y colegas de trabajo.

El presente trabajo analiza el grado de coherencia entre la formación y el trabajo de prácticas percibida por estudiantes en prácticas, profesores tutores y tutores de empresa en los estudios de Formación Profesional de Grado Superior. Los datos fueron recogidos a través de cuestionarios y entrevistas y se analizaron a través de técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos. Dicha muestra ha sido obtenida en 8 centros de formación profesional de Cataluña y considerando 13 titulaciones de Grado Superior.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos modernos están organizados sobre la diferenciación de los contextos de aprendizaje y aplicación. La formación en los centros educativos siempre se realiza teniendo en cuenta la aplicación futura de conocimientos, habilidades y destrezas en contextos no educativos. En este punto, el concepto de transferencia del aprendizaje adquiere relevancia porque se espera que lo que se enseña en los centros educativos sea aplicado en otros contextos de la vida diaria y/o profesional (Renta, Jiménez, Fandos, González, 2014). Sin embargo, la transferencia del aprendizaje no ocurre

fácilmente y requiere esfuerzo por parte no sólo de los estudiantes sino también de profesores de centros y tutores de empresa. El grado de coherencia entre la formación y el trabajo de prácticas, alcanzado a través de la colaboración de centros educativos y centros de trabajo, podría ser un elemento que favorezca la transferencia del aprendizaje. El objetivo de la comunicación es presentar resultados parciales del proyecto de investigación ‘La transferencia del aprendizaje en el contexto de las prácticas laborales. La de formación profesional en cooperación con la universidad y la empresa’ (proyecto competitivo financiado por la convocatoria RecerCaixa2012) centrándose sobre el concepto de ‘coherencia entre formación y trabajo’ como elemento facilitador de la transferencia del aprendizaje.

FACTORES FACILITADORES DE LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE: LA COHERENCIA ENTRE FORMACIÓN Y TRABAJO

El estudio de la transferencia del aprendizaje no es nuevo y son numerosos los investigadores que han abordado este tema (Baldwin y Ford, 1988; Barnett y Ceci, 2002; Eraut, 2004). La literatura científica sobre transferencia del aprendizaje muestra dos perspectivas principales; una, la que considera la transferencia del aprendizaje como la aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades aprendidos durante la formación a un contexto real de trabajo (Baldwin y Ford, 1988); otra, la que considera que la transferencia del aprendizaje implica un nuevo aprendizaje y/o adecuación de los conocimientos, destrezas y habilidades al contexto de desempeño (Eraut, 2004). Barnett y Ceci (2002) consideran que una de las dimensiones que influye sobre la transferencia del aprendizaje, entre otras, es la ‘distancia en el tiempo y en el espacio’ en que ocurre la transferencia.

Por otra parte, Blume, Ford, Baldwin y Huang (2010) añaden al concepto de transferencia del aprendizaje la idea de “near transfer” transferencia próxima. Esta idea supone que la transferencia al puesto de trabajo está condicionada por la relación estrecha que se establece entre las actividades desarrolladas en la formación y el puesto de trabajo. En este sentido, existirá mayor transferencia próxima cuanto más vinculación exista entre las actividades y el puesto de trabajo, entendiéndose, por otra parte, la transferencia lejana (“far Transfer) como la aplicación de lo aprendido sin que anteriormente se haya trabajado, es decir la transferencia se debe producir en situaciones distintas a las abordadas en las acciones de formación. Estas ideas son interesantes de cara a establecer los factores de éxito o fracaso de la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo y cómo la formación debe relacionar los contenidos y las actividades con las características propias de los puestos y escenarios de trabajo (Ruiz et al., 2013). Se pone de manifiesto nuevamente la necesidad de establecer una coherencia entre formación y la práctica laboral como factor facilitador de la transferencia de los aprendizajes y el desarrollo de competencias profesionales.

El estudio de estos factores de transferencia ha sido trabajado por diversos autores y ha generado diversos modelos explicativos y aplicativos

sobre la transferencia. Para Noe y Schmitt (1986), además de los factores personales relacionados con la motivación, la satisfacción de la formación realizada es un factor de transferencia importante así como el entorno de trabajo favorecedor. Pero son Baldwin y Ford (1988) quienes plantean factores de transferencia que van más allá de la mera satisfacción personal en relación con la formación, al incluir el diseño de la formación, conjuntamente con las características de los participantes y del entorno de trabajo.

En la misma línea, Holton (2005), que toma como referencia los modelos anteriores, amplía los factores de transferencia y plantea de manera exhaustiva indicadores claves en relación con la motivación, las expectativas de utilidad de la formación, el diseño de la transferencia, el entorno laboral y los recursos personales para transferir.

Por otra parte, Burke y H.M Hutchins (2008), y su modelo de transferencia, incluyen los factores anteriores, pero aportan claves nuevas como el momento de intervención de la formación (diseño e impartición) y los agentes implicados en el proceso de transferencia. En este particular, y en relación con los agentes implicados en el proceso de transferencia, Tejada y Ferrández (2011) constatan que los compañeros de trabajo, los formadores y los superiores son piezas fundamentales para que el proceso de transferencia sea satisfactorio, en la medida que apoyan, ayudan y facilitan, gracias al trabajo en equipo, la transferencia y la aplicación de los aprendizajes.

Un diseño y un desarrollo de la formación caracterizado por la aplicabilidad y la utilidad de los contenidos, metodologías y actividades, así como la conexión con los problemas reales del entorno de trabajo representan factores facilitadores de la transferencia. (Subedi, 2006). En este sentido, las prácticas laborales deberían de interconectar el mundo académico con el mundo laboral, es decir el centro de formación y el centro de prácticas, generando proyectos co-construidos y compartidos por ambos escenarios. En esta idea de la coherencia entre ambos escenarios, Kaddouri et Vaudroz (2008) apuntan que la coherencia o la falta de coherencia entre el centro de formación y el centro de trabajo determinará la implicación real en la cultura del centro de trabajo del alumnos-aprendiz y sus posibilidades de transferir los conocimientos, o de vivir este proceso de aplicación de los conocimientos adquiridos en el centro educativo como una mera yuxtaposición y aplicación sin reflexión de lo aprendido al centro de trabajo.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN CENTRADAS EN EL TRABAJO

En Europa, a partir del comunicado de Brujas (Comisión Europea, 2010) se establece la formación basada en el trabajo y el aprendizaje en centros de trabajo como una de las estrategias idóneas para el desarrollo de competencias profesionales, al combinar y alternar la formación en las empresas (en las que se adquiere experiencia, se ponen en acción las competencias adquiridas y desarrolladas) y la formación en los centros de formación profesionales, así como lo constatan algunos estudios (Business

Europe 2012; G20, 2012 ; Comisión Europea, 2012, 2013; ILO 2012 y ITUC, 2013).

Esta formación profesional, ya sea universitaria o no universitaria, se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas, muchas veces alejada de los contextos laborales y las prácticas profesionales. Los conocimientos, las prácticas, ritmos y tiempos dedicados a la resolución de tareas en un centro formativo son muy diferentes de los requeridos en una empresa u organización cuya finalidad no es la formación. Con el fin de acercar ambos contextos se crean y fomentan diferentes esquemas de colaboración o metodologías de enseñanza basadas en problemas u orientadas por requerimientos laborales y/o profesionales. Las prácticas laborales son un ejemplo de este intento de acercar centros educativos y centros de trabajo con el objetivo de ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan poner no sólo poner en acción sus conocimientos sino también desarrollarlos y adquirir nuevos

Estos programas de aprendizaje en el lugar de trabajo y formación se consideran propuestas que facilitan la adquisición de experiencia laboral y desarrollo de competencias vinculadas a potenciar las posibilidades de inserción, gracias a la alternancia entre acción y formación, entre escenarios laborales y formativos y entre experiencia y reflexión en y sobre la acción.

La línea general de aproximación al aprendizaje basado en el trabajo se realiza desde dos perspectivas. Por una parte está la **perspectiva individual** (Bound & Solomon, 2001), la cual sugiere que este aprendizaje resulta de la asociación entre la academia (ámbito formativo) y el empleador (ámbito laboral). Los programas de aprendizaje responden a necesidades del puesto de trabajo. El aprendizaje se lleva a término en el puesto de trabajo y es evaluado por institución educativa y/o formativa. Por otra, nos encontramos ante la **perspectiva social** (Coffield, 2002) basada en la asunción de que el aprendizaje se basa en la participación social y el diálogo; es decir, el aprendizaje es un proceso social y de participación (Felsead *et al.*, 2005) que no sólo tiene lugar en la clase, también en contextos informales. En otras palabras, el aprendizaje es dependiente del contexto.

De acuerdo con Wenger (1998), el aprendizaje está integrado por cuatro componentes interconectados: la comunidad, la práctica, la identidad y el significado. Para este autor, las comunidades de práctica son el componente clave del aprendizaje social y el aprendizaje emerge de las relaciones interpersonales.

Para otros autores como Lave y Wenger (2002), el aprendizaje se vincula y surge en la práctica cultural y no sobre la práctica. Los aprendices (recién llegados) aprenden a partir de la cultura de la práctica; es decir, aprenden a través de su participación e implicación, de sus relaciones sociales en el puesto de trabajo (Eraut *et al.*, 2002). Estas relaciones sociales pueden ser internas (con personas en grupos conformados por los propios trabajadores en el puesto de trabajo) o externas (con personas de fuera de estos grupos, por ejemplo, redes de contacto profesionales). Es decir, esta perspectiva de

práctica cultural integra el aprendizaje desde la perspectiva individual y la social (Eraut, 2000).

La formación en alternancia, como modalidad de formación centrada en el trabajo u otros conceptos como la formación dual en Alemania o la noción de “*sandwich courses*” en Gran Bretaña, (Marhuenda, 2012, Coiduras, 2013), supone entender la formación bajo el principio de actividad, en el aprendizaje de la experiencia, en el aprender haciendo bajo la guía de un trabajador experimentado. Supone asimismo, una integración real entre ambos mundos, el formativo y el vinculado a la empresa y al trabajo, una construcción conjunta de programas y proyectos vinculando ambos escenarios, diseñando conjuntamente estrategias metodológicas y evaluativas, mediante un enfoque global e integrado y activo por parte del estudiante-aprendiz, basados en la reflexión en y sobre la acción. Esta formación en alternancia real va más allá de prácticas laborales externas sin conexión entre ambos escenarios, formativos y laborales, para centrar el foco en la interrelación entre contextos, creando estructuras compartidas y co-construidas, (Correa, 2013, Echeverría, 2013, Marhuenda, 2013, Tejada 2012).

Esta formación en alternancia supone partir de situaciones auténticas y problemas reales que permite poner en juego y movilizar todo el elenco de competencias requeridas en el lugar de trabajo, además de considerar la reflexión, el apoyo de los compañeros y la comunidad, la colaboración, los convenios y acuerdos entre instituciones y la evaluación y el seguimiento como elementos y factores claves para una verdadera alternancia entre la formación y el trabajo (Coiduras, 2013, Correa, 2013, Jonnaert et al, 2008, Korthagen et al, 2006, Le Boterf, 2010 y Tejada y Ruiz, 2013)..

Desde el punto de vista pedagógico, las prácticas laborales, como formación en alternancia tienen la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional al amparo de unos arreglos institucionales que les permitan ‘ensayar’ y ‘poner’ a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en los centros educativos y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Sin embargo, y por diversas circunstancias, lo que los estudiantes aprenden en clases no siempre coincide con los requerimientos de sus prácticas, al igual que muchas veces las prácticas laborales tampoco ofrecen suficientes oportunidades para aplicar lo aprendido o aprender nuevas competencias. Ballesteros-Rodríguez (2008) en su trabajo sobre la transferencia de conocimientos al puesto de trabajo proponía el concepto de ‘coherencia’ entre la formación y el trabajo como un elemento facilitador de la transferencia.

Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en el centro educativo y el trabajo desarrollado en el centro de trabajo, la clave para el funcionamiento óptimo de unas prácticas que fomenten el desarrollo y adquisición de competencias profesionales.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico el presente estudio se caracteriza por su planteamiento mixto, lo que nos sitúa ante una investigación con una metodología descriptiva-interpretativa ex-post-facto que le confiere, al mismo, una naturaleza cuantitativa-cualitativa complementaria, bajo el principio de triangulación a partir de la información aportada por distintas fuentes.

El objeto de estudio, que se relaciona con el impacto en el proceso de transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo en la empresa, nos lleva a plantear la necesidad del estudio de casos (Mateo, 1999), aspecto que nos hace respetar el principio de triangulación con la finalidad de asegurar la información sobre la realidad estudiada.

La población objeto de estudio viene definida una muestra de centros de Formación Profesional (reglada y para el empleo), así como los centros de prácticas y empleo, del conjunto del territorio de Catalunya. Para nuestro estudio, partimos de la consideración de las siguientes unidades de análisis:

- Centros de formación, junto con sus programas de formación y centros de prácticas
- Profesorado de la Formación Profesional vinculado al desarrollo de prácticas en las que colaboran la universidad y la empresa y tutores de centros de trabajo
- Alumnos de la Formación Profesional que se encuentran realizando sus prácticas en colaboración con la universidad y la empresa.

La principal unidad de análisis fueron los alumnos en prácticas el ámbito de la Formación Profesional, siendo los agentes principales que realizan la transferencia y a través de ellos se indagaría acerca de su trabajo y el contexto donde trabajan. Los profesores y tutores ofrecieron información relativa al contexto de la formación.

Dado el conjunto de centros del territorio de Catalunya y nuestras posibilidades de accesibilidad al mismo, el tipo de muestreo realizado es no probabilístico intencional, por conveniencia. Con todo hemos de apuntar que se establecieron unos criterios de extracción muestral para garantizar cierta representatividad al estratificar la población en torno a titularidad (pública-privada), situación laboral (ocupado-desocupado) y ciclo formativo (Grado medio-grado superior) y familia profesional. Criterios todos ellos de incidencia directa, según la literatura, en la transferencia del aprendizaje.

El conjunto de centros implicados finalmente ha sido de 7 centros, 8 familias profesionales. Los instrumentos utilizados para la obtención de datos han sido:

- Cuestionarios alumnos de prácticas y profesores de centros y tutores de empresa.
- Entrevistas a profesores de centros y tutores de empresa.

El cuestionario para alumnos recogía la siguiente información: datos identificadores, motivación, compromiso con la organización, coherencia entre formación y prácticas, finalidad y seguimiento de las tutorías, características del trabajo y del entorno a trabajo, aprendizaje y aplicación del aprendizaje de competencias generales y aprendizaje y aplicación del aprendizaje de competencias específicas. Las competencias generales fueron elaboradas a partir del documento 'Transferibilidad de las habilidades a través de los sectores económicos' (Comisión Europea, 2011) y las competencias específicas fueron extraídas de Marc Nacional de Calificaciones, correspondientes a cada uno de las titulaciones que se incluyeron en el estudio.

El cuestionario para profesores tutores y tutores de empresa recogía la siguiente información: datos identificadores, coherencia entre la formación y trabajo, finalidad y seguimiento de las prácticas, abordaje de la enseñanza, características del trabajo y del entorno a trabajo, aprendizaje de competencias generales y específicas y aplicación de competencias generales y específicas.

Los guiones de entrevistas fueron diseñados para profundizar en las siguientes cuestiones: resultado de la formación, desempeño del alumno a la formación y en el centro de trabajo, abordaje de la enseñanza, descripción, organización, seguimiento, evaluación y posibilidades de mejora de las prácticas, coherencia entre la formación y el trabajo, características del trabajo y del entorno a trabajo y transferencia de los aprendizajes.

Finalmente, la población objetivo de la muestra fue de 600 alumnos, así y sus profesores tutores y tutores de empresa de las 13 titulaciones de grado superior, pertenecientes a 8 familias profesionales.

ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN

En la presente comunicación se analizan los datos obtenidos en el apartado 'coherencia entre la formación y el trabajo', 'abordaje de la enseñanza' y su relación con la adquisición y aplicación de competencias generales y específicas.

La *tabla 1* muestra los resultados obtenidos para estudiantes, profesores tutores, tutores de empresa en el apartado de 'Coherencia entre la formación y el trabajo'. Este apartado está definido por ítems que indican la relación percibida por los diferentes actores (estudiantes, profesores tutores y tutores de empresa) entre la formación en los centros educativos y las actividades en los centros de trabajo. Los resultados globales muestran que los profesores tutores obtienen la puntuación más alta (3.22), seguida por los tutores de empresa (2.90) y finalmente por los estudiantes (2.86). Estos datos indican que tanto los profesores tutores tienen una percepción más positiva que los estudiantes y los tutores de empresa con respecto a la relación que existe entre lo que se hace en el centro de formación y lo que se hace en la empresa.

El análisis más detallado de los ítems que integran este apartado muestra la misma tendencia, aunque con algunos matices. El ítem 1, '*lo que se*

enseña en clase sirve a los estudiantes para resolver las tareas en la práctica’, obtiene una puntuación de 2.91 entre los estudiantes, mientras que la puntuación es más alta para los profesores tutores (3.33) y los tutores de empresa (3.11). El ítem 3, ‘en clases se enseñan procedimientos que son similares a los utilizados en la práctica’, obtiene una puntuación de 2.90 entre los estudiantes, mientras que entre los profesores tutores la puntuación es de 3.42 y entre los tutores de empresa es de 2.74. En el ítem 5, ‘los temas tratados en clase están actualizados con respecto a lo que se hace en la práctica’, los estudiantes obtienen una puntuación de 2.97, mientras tanto profesores tutores como tutores de empresa obtienen una puntuación 3.21. Estos resultados indican que los estudiantes tendrían una percepción más limitada de la relación entre formación y trabajo, mientras que profesores tutores y tutores de empresa tendrían una percepción más positiva con respecto a los alumnos.

	Estudiante	Profesor tutor	Tutor de empresa
	Media	Media	Media
1. Lo que se enseña en clases sirve a los estudiantes para resolver las tareas en la práctica	2,91	3,33	3,11
2. En clases utilizamos herramientas similares a las que los estudiantes encontrarán en la práctica	2,58	2,92	2,81
3. En clases se enseñan procedimientos que son similares a los utilizados en la práctica	2,90	3,42	2,74
4. El trabajo que realizan los estudiantes en las prácticas no tienen nada que ver con lo que se enseña en clases	2,70	1,73	2,06
5. Los temas tratados en clase están actualizados con respecto a lo que se hace en la práctica	2,97	3,21	3,21
6. En clases se realizan actividades y ejercicios para saber cómo aplicar los conocimientos y habilidades en el trabajo	2,99	3,33	3,00
7. Los contenidos estudiados en clase se ajustan a los requerimientos del trabajo	2,96	3,26	2,94
8. Coherencia entre formación y trabajo	2,86	3,22	2,90

Tabla 1.- Coherencia entre formación y trabajo

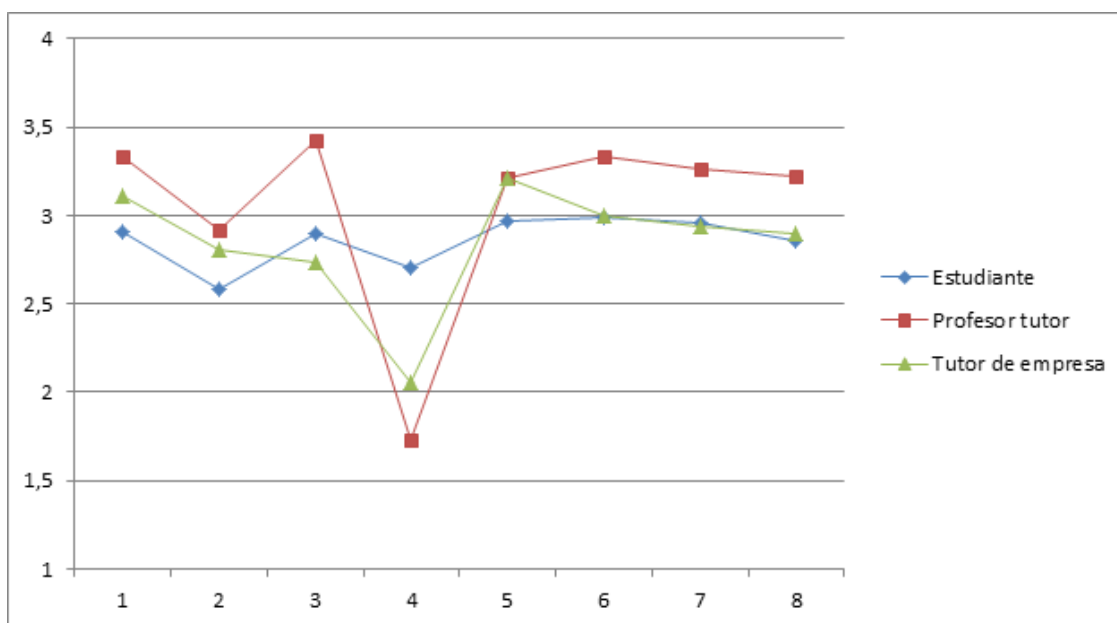


Gráfico 1.- Coherencia entre formación y trabajo

No obstante, también hay diferencias entre profesores tutores y tutores de empresa en cuanto a la coherencia entre formación y trabajo que se observan mejor a través de las entrevistas:

“Yo creo que sí, que la formación que reciben los alumnos en el centro está más o menos ajustada a lo que le piden en la empresa. Yo creo que ellos pueden aplicar lo que han aprendido aquí.” (Profesor tutor, Ingeniería química)

“Las prácticas si les sirve a los alumnos para aplicar lo que han aprendido, sí que dependen del sector, pero en la mayoría de los sectores sí.” (Profesor tutor, Atención a domicilio)

“Hay una dicotomía en lo que aprenden en la escuela y en lo que es la realidad.” (Tutor de Empresa, Laboratorio)

“Los contenidos vistos en el instituto yo creo que están un poco desfasados, no obsoleta del todo, pero poco actualizado, pero no supone un problema, se adaptan.” (Tutor de Empresa, Diagnóstico)

Los profesores tutores tienen una visión más positiva de la coherencia entre la formación y el trabajo, mientras que los tutores de empresa son más críticos a la hora de valorar esta relación.

La *tabla 2* muestra los resultados obtenidos en el apartado de ‘Abordaje de la enseñanza’. Este apartado está formado por veintidós ítems que recogen

información sobre el modo en que los profesores tutores imparten su enseñanza, ya sea si es centrado en el profesor o centrado en el estudiante, basado en la escala de Trigwel y Posser (2004). El abordaje de la enseñanza centrado en el profesor se caracteriza por tener como protagonista al profesor como principal fuente de conocimientos y al alumno como un actor pasivo y receptor de información, mientras que el rasgo principal de un abordaje de la enseñanza centrado en el estudiante consiste en facilitar y promover el aprendizaje activo de los estudiantes a la vez que el profesor adopta un rol de facilitador.

Dos ítems reciben una puntuación muy alta; estos son: son *'en mi asignatura, me interesa hacer una buena presentación de la información a los estudiantes'* (3.73) y *'en mi asignatura, proveo a los estudiantes la información necesaria para superar los exámenes y/o objetivos de evaluación'* (3.50). Estos ítems pertenecen a la escala de enseñanza centrada en el profesor.

La mayoría de los ítems obtienen una puntuación alta (entre 3 y 3.49 puntos) y son una combinación de ítems de las dos escalas, enseñanza centrada en el profesor y enseñanza centrada en el estudiante. Por un lado, los ítems de la escala de enseñanza centrada en el estudiante con puntuación media-alta son *'En mi interacción con los estudiantes intento establecer una conversación con ellos acerca de los temas que estamos estudiando'* (3.25), *'Animo a los estudiantes a modificar sus ideas previas acerca de la asignatura que están estudiando'* (3.04), *'Considero la enseñanza como una actividad orientada a ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensar y/o comprender la disciplina de estudio'* (3.29), *'En la enseñanza de mi asignatura es importante para mí hacer un seguimiento de los cambios que han tenido los estudiantes con respecto a su forma de pensar en la disciplina de estudio'* (3.00) y *'La forma de enseñanza que empleo en la asignatura incluye ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios recursos de aprendizaje'* (3.08).

Por otro lado, los ítems de la escala de enseñanza centrada en el profesor con puntuación alta son *'En mi asignatura, los estudiantes han de focalizar su estudio en la información que yo les he dado'* (3.00), *'La impartición de mi asignatura está organizada para cubrir los objetivos de evaluación'* (3.25), *'Creo que las clases son importantes para aportar a los estudiantes una serie de notas y apuntes útiles'* (3.04), *'Siento que debo conocer todas las respuestas a las preguntas que los estudiantes me pueden hacer sobre mi asignatura'* (3.13), *'Mi forma de enseñar está orientada a transmitir a los estudiantes todo lo que sé de la asignatura'* (3.39), *'Presento a los estudiantes un material de estudio que les ayude a crear una base de datos sobre la asignatura'* (3.35).

Entre los ítems con puntuación media-alta (entre 2.50 y 2.99), encontramos cuatro pertenecientes a la escala de enseñanza centrada en el estudiante; estos son *'En clase destino tiempo para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos, conceptos e ideas claves de la asignatura'* (2.75), *'En las sesiones de clase provocho deliberadamente la discusión y el debate'* (2.75), *'Doy oportunidades a los estudiantes para que discutan cómo ha cambiado su forma de comprender la asignatura'* (2.58) y *'La forma de enseñanza de mi asignatura*

está orientada a ayudar a los estudiantes a cuestionar su conocimiento previo' (2.50). Además, encontramos un ítem perteneciente a la escala de enseñanza centrada en el profesor: 'Organizo mis clases para ayudar a los estudiantes a pasar el/los examen/es de la asignatura' (2.64).

Cuatro ítems obtuvieron una puntuación media-baja (entre 2 y 2.49), dos de la escala de la enseñanza centrada en el estudiante: 'En mi asignatura, es mejor que los estudiantes generen sus propias notas antes que copiar las mías' (2.29) y 'Utilizo tiempo de clases para cuestionar las ideas de los estudiantes' (2.42); y dos de la escala de la enseñanza centrada en el profesor: 'Es importante presentar una gran cantidad de datos a los estudiantes para que ellos sepan qué es lo que tienen que aprender para mi asignatura' (2.30) y 'En mi asignatura, me centro en cubrir la información que está disponible en textos y lecturas claves' (2.43).

	Media	Des. Est.
1. En mi interacción con los estudiantes intento establecer una conversación con ellos acerca de los temas que estamos estudiando (ECE)	3,25	0,44
2. En clase destino tiempo para que los estudiantes puedan discutir, entre ellos, conceptos e ideas claves de la asignatura (ECE)	2,75	0,61
3. Animo a los estudiantes a modificar sus ideas previas acerca de la asignatura que están estudiando (ECE)	3,04	0,55
4. En las sesiones de clase provoco deliberadamente la discusión y el debate (ECE)	2,75	0,68
5. Doy oportunidades a los estudiantes para que discutan cómo ha cambiado su forma de comprender la asignatura (ECE)	2,58	0,65
6. En mi asignatura, es mejor que los estudiantes generen sus propias notas antes que copiar las mías (ECE)	2,29	0,75
7. Utilizo tiempo de clases para cuestionar las ideas de los estudiantes (ECE)	2,42	0,72
8. Considero la enseñanza como una actividad orientada a ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevas formas de pensar y/o comprender la disciplina de estudio (ECE)	3,29	0,55
9. En la enseñanza de mi asignatura es importante para mí hacer un seguimiento de los cambios que han tenido los estudiantes con respecto a su forma de pensar en la disciplina de estudio (ECE)	3,00	0,51
10. La forma de enseñanza de mi asignatura está orientada a ayudar a los estudiantes a cuestionar su conocimiento previo (ECE)	2,50	0,72
11. La forma de enseñanza que empleo en la asignatura incluye ayudar a los estudiantes a encontrar sus propios recursos de aprendizaje (ECE)	3,08	0,50
12. En mi asignatura, los estudiantes han de focalizar su estudio en la información que yo les he dado (ECP)	3,00	0,51
13. La impartición de mi asignatura está organizada para cubrir los objetivos de evaluación (ECP)	3,25	0,53
14. Es importante presentar una gran cantidad de datos a los estudiantes	2,30	0,64

para que ellos sepan qué es lo que tienen que aprender para mi asignatura		
15. En mi asignatura, me centro en cubrir la información que está disponible en textos y lecturas claves	2,43	0,73
16. Organizo mis clases para ayudar a los estudiantes a pasar el/los examen/es de la asignatura (ECP)	2,64	0,58
17. Creo que las clases son importantes para aportar a los estudiantes una serie de notas y apuntes útiles (ECP)	3,04	0,64
18. En mi asignatura, proveo a los estudiantes la información necesaria para superar los exámenes y/o objetivos de evaluación (ECP)	3,50	0,60
19. Siento que debo conocer todas las respuestas a las preguntas que los estudiantes me pueden hacer sobre mi asignatura (ECP)	3,13	0,92
20. En mi asignatura, me interesa hacer una buena presentación de la información a los estudiantes (ECP)	3,73	0,46
21. Mi forma de enseñar está orientada a transmitir a los estudiantes todo lo que sé de la asignatura (ECP)	3,39	0,66
22. Presento a los estudiantes un material de estudio que les ayude a crear una base de datos sobre la asignatura (ECP)	3,35	0,65
23. Enseñanza centrado en el estudiante	2,82	0,32
24. Enseñanza centrado en el profesor	3,09	0,34

Tabla 2.- Abordaje de la enseñanza – Profesores tutores

La *tabla 3* muestra los resultados obtenidos en el apartado de ‘Abordaje de la enseñanza’ para el grupo de estudiantes. Los ítems que componen este apartado son una adaptación de los ítems utilizados en el mismo apartado pero para el grupo de los profesores tutores. Los ítems con una puntuación más alta están relacionados con un abordaje de la enseñanza centrada en el alumno, por ejemplo, establecer conversaciones con los alumnos sobre los temas estudiados, discutir conceptos e ideas de la asignatura, dar oportunidades a los estudiantes para ejercitar sus habilidades, ayudar a los estudiantes para que aprendan los temas del programa. Por el contrario, los ítems con puntuaciones bajas están relacionados con un abordaje de la enseñanza centrada en el profesor, como por ejemplo basar la enseñanza en los libros de texto, tratar los temas desde el punto de vista del profesor; no obstante, algunos ítems de esta escala también tienen una puntuación relativamente alta, como por ejemplo, las clases se basan en exposiciones y lectura de material impreso.

Los resultados globales para este apartado muestran que los alumnos tienen una percepción de la enseñanza más centrada en el estudiante que en el profesor. El cómputo de estas escalas muestra una puntuación más alta entre los ítems relacionados con la enseñanza centrada en el estudiante (2.77) que entre los ítems relacionados con la enseñanza centrada en el profesor (2.32). Estos resultados contrastan con los obtenidos a partir de la muestra de profesores, quienes puntúan más alto en la escala de la enseñanza centrada en el profesor (3.09) que en la escala de la enseñanza centrada en el estudiante (3.82).

	M	DS
1. Los profesores establecen una conversación con los estudiantes acerca de los temas estudiados	2,84	0,82
2. Los profesores destinan tiempo en clase para que los estudiantes discutan conceptos e ideas de la asignatura	2,58	0,91
3. Los profesores animan a los estudiantes a modificar sus ideas previas acerca de la asignatura que están estudiando	2,48	0,86
4. En clase los estudiantes tienen oportunidades para poner en práctica y ejercitar las habilidades que aprenden	2,84	0,78
5. Los profesores ayudan a los estudiantes a aprender los diferentes temas del programa de estudio	2,96	0,73
6. Las clases en el centro de formación se basan en exposiciones y lectura de material impreso	2,75	0,78
7. A los profesores sólo les interesa que los estudiantes sepan lo que está escrito en los libros	2,06	0,84
8. Los temas de estudio son tratados desde un solo punto de vista que es el del profesor	2,27	0,86
9. En clase hay una sola forma de hacer los trabajos prácticos que es como el profesor indica	2,62	0,92
10. En clase predomina el trabajo grupal sobre el trabajo individual	2,93	0,85
11. Enseñanza centrada en el profesor	2,32	0,69
12. Enseñanza centrada en el estudiante	2,77	,516

Tabla 3.- Abordaje de la enseñanza – Estudiantes

La *tabla 4* muestra los resultados obtenidos en el análisis de correlación entre las variables independientes (coherencia entre formación y trabajo, enseñanza centrada en el estudiante, enseñanza centrada en el profesor y adquisición y aplicación de competencias). Este análisis se realizó teniendo en cuenta únicamente la muestra de estudiantes.

Los resultados muestran una correlación positiva, fuerte y significativa entre la coherencia entre la formación y el trabajo y el abordaje de la enseñanza centrado en el estudiante; a su vez, la enseñanza centrada en el estudiante tiene una correlación positiva, fuerte y significativa con todas las variables de adquisición y aplicación de competencias. Por otro lado, la coherencia entre la formación y las prácticas tiene una correlación negativa, moderada y significativa con la enseñanza centrada en el profesor; y, a su vez, ésta variable tiene una correlación negativa, moderada y significativa con la adquisición de competencias. Estos resultados indicarían que la percepción de la coherencia entre la formación y el trabajo está relacionada con la percepción de la enseñanza centrada en los estudiantes. Esta percepción positiva de la enseñanza y la coherencia estaría relacionada también con la adquisición y aplicación de competencias según la respuesta de los estudiantes. El gráfico 2 resume la relación entre estas variables.

1	Coherencia entre las formación y las prácticas	1										
2	Enseñanza centrada en el profesor	-,303**										
3	Enseñanza centrada en el estudiante	521**	-,453**									
4	Competencias específicas - aprendizaje	459**	-,314**	494**								
5	Competencias específicas - aplicación	350**	-,038	218**	471**							
6	Competencia personal y de gestión de las emociones - aprendizaje	449**	-,238**	455**	671**	275**						
7	Competencia personal y de gestión de las emociones - aplicación	258**	-,079	143*	187**	350**	379**					
8	Competencia social y de resolución de problemas - aprendizaje	437**	-,264**	461**	611**	287**	768**	359**				
9	Competencia social y de resolución de problemas - aplicación	341**	-,030	239**	282**	434**	414**	768**	538**			
10	Competencia profesional - aprendizaje	410**	-,144**	451**	521**	360**	638**	206**	606**	325**		
11	Competencia profesional - aplicación	256**	-,012	263**	166**	450**	319**	492**	291**	549**	565**	1
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Nota: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tabla 4: Correlaciones

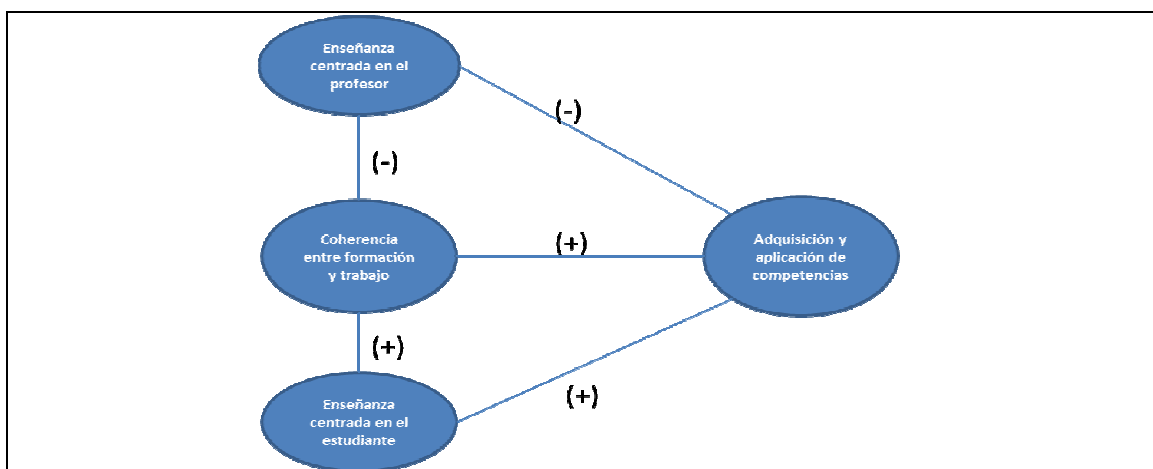


Gráfico 2: Resumen de los resultados de la correlación

Aun cuando los estudiantes tengan una visión más limitada de la coherencia entre la formación y el trabajo, observamos que ésta tiene una correlación positiva con la adquisición y aplicación de las competencias. En este sentido, el esfuerzo de los profesores por adaptar las actividades de aprendizaje a las necesidades de la práctica no es en vano. Este esfuerzo se observa en los siguientes fragmentos de entrevista donde los profesores tutores expresan sus intentos en hacer que sus clases sean lo más ‘prácticas’ posible:

“Ya te digo hay muchas partes de la teoría que es práctica tan y eso los curte mucho, ya no es ‘que no he cogido una aguja en mi vida’ sino que salen bastante preparados a nivel práctico, se hacen muchas prácticas en clases, entonces sí que salen, yo creo que sí.”
(Profesor tutor, Atención a domicilio)

“Ellos ven realmente como se hacen las cosas a nivel práctico, porque enseñarlo a nivel teórico por ejemplo llevar una contabilidad a nivel teórico es muy raro y ellos ven realmente que es mucho más divertido y ven la utilidad”
(Profesor tutor, Administración)

“Nosotras intentamos dependiendo de las características del módulo, pues siempre intentamos hacer una parte teórica y combinar con una parte práctica, hay casos de módulos que permiten más práctica y otros que son más teóricos y por tanto hay menos posibilidades de incorporar actividades prácticas”
(Profesor tutor, Infantil)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos cuantitativos muestra una cierta discrepancia en el grado de coherencia entre la formación y el trabajo percibido por parte de estudiantes, profesores tutores y tutores de empresa. Los estudiantes son quienes puntúan más bajo en esta variable mientras que los profesores tutores son quienes puntúan más alto. El análisis de las entrevistas indica que los profesores tutores tienen una visión más positiva del grado de coherencia entre la formación y el trabajo, mientras que los tutores de empresa son más críticos aunque comprenden que en las instituciones educativas siempre se trabaja con pocos recursos. No obstante, se observan muchos matices en las opiniones de unos y otros. Las categorías extraídas de las entrevistas son: diferencia en la disponibilidad de recursos, diferencias en ritmos y tiempos de trabajo, diferencia en la formación de actitudes favorables para el trabajo.

Las conclusiones más significativas:

- Existe poca coherencia entre formación y trabajo, en relación con los contenidos enseñados y aprendidos en el centro de formación y su adecuación a los requerimientos del centro de trabajo. La

valoración es poco positiva por parte de los estudiantes y los tutores de empresa. Esta valoración parece indicar que la conexión de los contenidos enseñados en el centro de formación con las exigencias y características del centro de trabajo, donde se desarrollan las prácticas, son acciones que hay que mejorar para facilitar la transferencia.

- Existe a su vez, una escasa correspondencia de los recursos utilizados en el centro de prácticas y el centro de formación. Esta correspondencia puede considerarse como uno de los factores determinantes en el proceso de transferencia, ya que los alumnos-aprendices pueden estar aprendiendo procedimientos, técnicas y recursos que no corresponden con la realidad y no han sido enseñados ni experimentados en los centros de formación lo que dificulta el proceso de transferencia.
- La valoración de los alumnos constata que se trabaja poco la aplicabilidad de los aprendizajes y la utilidad de los mismos en un contexto real, aspectos que no contribuyen a preparar la transferencia, ni la capacidad de transferir, factores, por otra parte, determinantes en este proceso, como nos apuntan los modelos planteados anteriormente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, T.T y Ford, J.K (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Ballesteros-Rodríguez, J. L. (2008). *La formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos. un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración*. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612-637.
- Blume, B.D; Ford, J.K; Baldwin, T.T y Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A Meta-analytic Review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105
- Bound, D. and Solomon, N. (Eds) (2001), *Work Based Learning: A New Higher Education?*, Open University Press, Buckingham.
- Burke, L.A, y Hutchins, H.M. (2008). A Study of best practices in training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 115-128.
- BUSINESSEUROPE (2012). Creating opportunities for youth. How to improve the quality and image of apprenticeships. Brussels: Social Affairs Department.

<http://www.buinesseurope.eu/content/default.asp?PageID=568&DocID=29967>

- CE (2012). Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States - Final Synthesis Report . Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=es&pubId=6717&visible=1>
- CE (2013). Work-Based Learning in Europe. Practices and policy pointers. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- Coffield, F. (2002), "Breaking the consensus: lifelong learning as social control", SEDA Paper No. 109, in Edwards, R., Miller, N., Small, N. and Tait, A. (Eds), *Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*, The Open University and Routledge/Falmer, London, 174-200.
- Coiduras, J. (2013). Formación en alternancia: escuela Universidad, escenarios para la profesionalización inicial docente. En Ruiz et al. *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid; Tornapunta, 241-250
- Comisión europea, RPIC-Vip (2009) Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at European level. Publications Office of the European Union, Belgica.
- Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En Ruiz et al. *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid; Tornapunta, 27-36
- Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España, en Ruiz et al. *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid; Tornapunta 37-50.
- Eraut, M. (2000), "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 113-36.
- Eraut, M. (2004a). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Work place learning in context*. London: Routledge, 201-222
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (2002), "Learning from other people at work", in Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. and Clarke, J. (Eds), *Supporting Lifelong Learning: Perspectives on Learning*, Routledge/Falmer, London, 127-45.
- Felstead, A., Fuller, A., Unwin, L., Ashton, D., Butler, P. and Lee, T. (2005), "Surveying the scene: learning metaphors, survey design and the workplace context", *Journal of Education and Work*, 18, 4, 359-83.
- G20 (2012). *Key element of quality Apprenticeships*. Guadalajara (México): Task Force on Employment.

- http://www.g20civil.com/upload/iblock/70b/Quality%20Apprenticeships_L20.pdf. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_218209.pdf
- Holton, E. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, vol 7, 37-54.
- ILO (2012). *Overview of apprenticeship systems and issues*. Geneva: The International Labour Office. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_190188.pdf
- ITUC (2013). *Key elements of quality apprenticeships, A joint understanding of the B20 and L20*. International Trade Union Confederation. <http://www.ituc-csi.org/key-elements-of-quality>
- Jonnaert, P. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-32.
- Kaddouri et Vandroz (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. In E. Correa Molina, C. Gervais y S. Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales* (23-42). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Korthagen, F.A.; Loughranm, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8) 1020-1041.
- Lave, J. and Wenger, E. (2002), "Legitimate peripheral participation in communities of practice", in Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. and Clarke, J. (Eds), *Supporting Lifelong Learning: Perspectives on Learning*, Routledge/Falmer, London, 111-26.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisations
- Marhuenda, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid; Síntesis.
- Marhuenda, F. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad, en En Ruiz et al. *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid; Tornapunta, 81-94.
- MATEO, J. (1999): "Investigación educativa". En Mateo (Dir): Enciclopedia General de la Educación. Vol. 2. Barcelona: Océano. pp.:585-647. Noe, R. A y Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Renta, A.-I.; Jiménez, J.-M.; Fandos, M.; González, Á.-P. (2014). Transfer of learning: motivation, training design and learning-conducive work effects. *European Journal of Training and Development*, 38(8), 728 – 744

- Ruiz, C., Navio, A., Fandos, M., Olmos, P. (2013): *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Subedi, B.S. (2006). «Cultural factors and beliefs influencing transfer of training». *International Journal of Training and Development*, 10:2, 88-97
- Tejada, J y Ferrandez, E. (2011). Problemáticas del impacto de la Formación Continua. *Formación XXI*, 18.
- Tejada, J y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 17, 3, 91-110
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15.2, 17-40
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004) Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.