

# La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto

## Competency training through *Practicum*: a pilot study

María Luisa Rodicio García

María Iglesias Cortizas

*Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Filosofía e MIDE. A Coruña, España.*

### Resumen

El objetivo de este artículo es diagnosticar las competencias genéricas, adquiridas a través del Practicum. Se utilizó una muestra de 52 sujetos pertenecientes a las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña (España).

El instrumento utilizado es una escala tipo Likert de 5 categorías. Los niveles de fiabilidad interna ( $\alpha = .960$ ) y la validez de constructo ( $KMO = .787$ ), resultan óptimas.

Los resultados obtenidos a través de un análisis discriminante ( $M$  de Box = 24,785 y una  $p = .000 < .05$ ), para establecer los perfiles y la comparación entre las dos titulaciones, apuntan a que el período de prácticas es un buen momento para trabajar las competencias generales, presentes en todos los estudios, así como exigidas cada vez en mayor medida por el mercado laboral. Los perfiles de competencias que se dibujan una vez analizados los datos nos hablan, en el caso de la titulación de Psicopedagogía, de un estudiante que destaca por su capacidad de resolución de problemas, de ser creativo, de análisis y síntesis, de trabajo autónomo y de ser colaborativo. El perfil de competencias del estudiante de Logopedia es el de alguien organizado y que planifica bien, con gran capacidad de adaptación y habilidades para localizar y analizar información.

Los puntos débiles apuntan aspectos a tener en cuenta en la planificación de las enseñanzas conducentes a ese perfil profesional. En el caso de los psicopedagogos se debería hacer mayor hincapié en la capacidad de organización y planificación, la mejora de la capacidad de adaptación y de localización y análisis de información. Los logopedas, por

su parte, precisan potenciar la capacidad de resolución de problemas, la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis, así como la capacidad de trabajo autónomo e iniciativa y la capacidad de trabajar de forma colaborativa.

*Palabras clave:* competencias genéricas, Practicum, competencias profesionales, aprendizaje experiencial, instrucción individualizada, formación basada en competencias, desarrollo personal, métodos de enseñanza, perfil de competencias.

### **Abstract**

The aim of this paper is to diagnose generic competencies acquired during *Practicum*. The sample chosen was 52 subjects studying for the degrees of Psychopedagogy and Speech Therapy, Faculty of Sciences of Education, University of A Coruña (Spain).

We have used a five-category Likert scale. The levels of internal reliability ( $\alpha = 0.960$ ) and construct validity ( $KMO = 0.787$ ) are optimal.

The results reached through discriminant analysis (Box M = 24.785 and  $p = .000 < .05$ ), which establishes the profile for both degrees and compares the two, suggest that teaching practice is the ideal time to develop general competencies present in all degrees, which are increasingly being demanded by labour markets. The competency profiles drawn after analysing the data suggest that students of Psychopedagogy show *problem-solving capacity*, are *creative*, *co-operative*, *able to analyze*, *synthesize*, and *work independently*. The competency profile of Speech Therapy students shows *well-organized* individuals, *good planners* with great *resilience*, and *ability to find and analyze information*.

The weaknesses detected show us what to keep in mind when designing courses in each of those two areas. Students of Psychopedagogy should place more emphasis on organising and planning skills, improving resilience and developing their ability to locate information and analyse it. Speech therapists, on the other hand, need to strengthen their problem solving ability, increase their creativity and their ability in analysis and synthesis; *they must also develop the ability to work both independently and in co-operation*.

*Key Words:* generic competencies, *Practicum*, professional competencies, experiential learning, individualized instruction, competency-based education, personal development, teaching methods, competency profile.

## Introducción

La formación práctica de los futuros profesionales es uno de los elementos clave de cualquier sistema formativo. Aún considerándose así, en el ámbito de la educación formal, no siempre se le ha dado el lugar que debiera ocupar en el currículo de formación. En más ocasiones de las deseadas, esa etapa era dejada en manos del azar y de la improvisación, sin ningún tipo de planificación por parte de sus gestores. En las últimas décadas, se ha tratado de mimar su ejecución dotándola de recursos humanos y materiales que posibilitaran hacer de ella un período verdaderamente profesionalizador pues, no en vano, *el período de prácticas*, es considerado un momento clave de la vida formativa de cualquier profesional.

A esta diferente concepción de «las prácticas», han contribuido, entre otros factores: la demanda creciente, por parte de los empleadores, de formación práctica y de experiencia laboral; las nuevas directrices en el contexto de la educación, en general, y de la Educación Superior, en particular, que abogan por la adquisición de competencias propias de cada puesto de trabajo, llegándose a hablar de perfiles de competencias; el mayor énfasis en la formación para el trabajo como uno de los grandes retos de la sociedad presente y futura, etc.

A esta creciente demanda de formación práctica, hay que añadir el cambio de concepción de la formación dejando atrás los tiempos en los que se demandaba una buena formación técnica y una competencia específica en la profesión, para pasar a primar una serie de competencias menos trabajadas en la formación reglada –al menos hasta el momento actual–, pero que están en la base de todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, a modo de currículo oculto. Es precisamente esa «invisibilidad» la que nos lleva a mantener que la distancia entre el mundo formativo y el mundo laboral viene marcada fundamentalmente por lo que denominamos las competencias transversales, genéricas o emocionales, que están en la base de la empleabilidad y que se aprenden a lo largo de toda la vida. Cuidar al máximo el aprendizaje de las mismas se nos antoja indispensable para conseguir *personas competentes*, y entendemos que el Practicum es un momento crucial para dicho aprendizaje.

## La nueva formación en la Universidad y el Practicum

En un mundo global como el actual, donde las tecnologías, la información, la diversidad social y cultural, entre otros factores, marcan nuestro día a día, los ciudadanos deben aprender a gestionar sus vidas, comprendiendo el mundo en el que viven y aprendiendo a convivir. Esta globalidad encierra grandes dosis de complejidad lo que hace de la formación un requisito imprescindible para *sobrevivir*. Si asumimos este principio, debemos avanzar hacia un sistema formativo de calidad que garantice, en función de las posibilidades de cada persona, más inclusión, equidad y excelencia en los aprendizajes, así como competencia al más alto nivel en el mundo del trabajo (Martínez, 2009, p. 23).

El sistema de enseñanza superior tiene que asumir este reto, si cabe todavía más que el resto de niveles educativos, contribuyendo a formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el desarrollo global, basándose para ello en lo que se denomina *aprendizaje a lo largo de la vida* que, a su vez, se sustenta, tal y como se recoge en el Informe Delors, en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Nuestra adhesión a la Unión Europea ha traído consigo múltiples cambios en la ordenación de nuestro sistema político, económico, educativo y social. Desde que en el año 1986 comenzamos nuestra andadura en el marco del denominado Consejo de la Comunidad Europea (CCE), han sido muchas las transformaciones a las que hemos asistido, siendo la reforma de los sistemas educativos y de formación, una de las de mayor calado desde la entrada del euro. Uno de los aspectos más enfatizados por esta reforma es el del aprendizaje permanente para el cual, en el año 2008, se aprobó el EQF-MEC (Marco Europeo de Cualificaciones para el *aprendizaje permanente*). Se trata de una herramienta para fomentar dicho aprendizaje y, por primera vez, se habla de *resultados de aprendizaje*, definiéndolos como «expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 3), y se clasifican en tres categorías: conocimientos teóricos y/o fácticos, destrezas cognitivas y prácticas y, competencia entendida como responsabilidad y autonomía.

En este nuevo escenario *la formación por competencias* cobra protagonismo, no tanto por considerarlo algo novedoso, cuanto por el cambio metodológico que ello supone. Tal y como señala el profesor Marina (2010, p. 51), el esquema conceptos-procedimientos-actitudes, fijado por la Ley de Ordenación General

del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), sigue estando vigente aun hablando de competencias, si bien, «dentro de un radical cambio didáctico que a veces pasa inadvertido». Entendemos que ese cambio didáctico debe primar la formación práctica de los estudiantes, posibilitando el contacto con situaciones reales de aprendizaje que, sin duda, contribuirán al desarrollo de las competencias profesionales. Como señala Tejada (2005, p. 16), en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante, tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Unido a este cambio conceptual y metodológico está la consideración de que las modificaciones que se están produciendo en el mercado laboral hacen que la formación inicial sea insuficiente e insatisfactoria –tal y como se está desarrollando en la actualidad–, haciéndose necesario un vuelco hacia escenarios formativos más allá de la propia aula. El Practicum se revela como el marco idóneo donde convergen los mundos formativo y laboral y, como señala el profesor Zabalza (2003, p. 45), lo entendemos como «el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un período de formación [...] que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajo reales».

Además el Practicum tiene la ventaja, si lo comparamos con otro tipo de prácticas en centros de trabajo, que cuenta con la supervisión y apoyo de profesorado tutor en el propio centro de prácticas y en el centro de formación, así como el disfrute de una experiencia real sin muchos de sus inconvenientes, dado que la implicación en la misma finaliza con las prácticas.

Siguiendo en un plano formativo, las prácticas permiten al estudiante aplicar en contexto real los conocimientos académicos adquiridos durante la carrera que posibilitan una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (frente a la fragmentación y descontextualización de los conocimientos tan difícil de superar en el ámbito universitario); que le permiten completarlos con otros conocimientos técnicos y especializados propios de su profesión (y, no lo olvidemos, muchas veces más actualizados que los que se estudian en la universidad); y, sobre todo y especialmente, que permiten al estudiante integrarse en un medio nuevo para él, culturalmente distinto a la universidad (otros usos, otras figuras, otras prioridades), permitiendo un proceso de socialización y adaptación al mismo (García, 2009).

## Las competencias que es necesario desarrollar

Tal y como hemos puesto de manifiesto en el apartado anterior, una nueva forma de concebir la formación en la Universidad pasa por el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Pero, ¿qué entendemos por competencia?

El término competencia ha sido definido de muy diversas formas sin llegar a una definición clara y precisa del mismo, como así se desprende de los múltiples trabajos existentes vinculados fundamentalmente al ámbito de lo profesional (Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Lévy-Levoyer, 1997; Tejada, 1999a, b; García y Wandosell, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Rodríguez, 2006; Gómez, 2006; Mulder, 2007 y Bisquerra y Pérez, 2007, entre otros). Desde los que la consideran como «la habilidad para realizar una actividad particular en el nivel establecido por un estándar» (Working Group on Vocational Qualifications, 1986); «una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio» (Spencer y Spencer, 1993, p. 9); «una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente» (Woodruffe, 1993); «la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente» (González y Wagenaar, 2003, p. 80). Vemos como, en cualquier caso, se trata de un constructo complejo que se refiere a:

- Características permanentes de la persona.
- Relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Se ponen de manifiesto al realizar la actividad en cuestión.
- Se pueden generalizar a más de una actividad.
- Implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción.
- Adaptada a contextos.

Desde un punto de vista práctico podemos concluir que: «las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño (*performance*) y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional» (Zabalza, 2005, p. 2). No en vano la elaboración de perfiles de competencias tuvo un exitoso desarrollo en las décadas de los 80 y los 90, en el contexto de la empresa a la hora de seleccionar a sus directivos,

algo que se trasladó años después a otros contextos, como el educativo. El problema que se suscitó era el de saber en qué deberíamos de basar la formación para lograr esas competencias. Si queremos profesionales competentes, debemos tener en cuenta estos perfiles a la hora de planificar la formación y, por supuesto y como paso previo, evaluar las competencias necesarias en cada profesión para llegar a fijar los perfiles académicos más adecuados en cada caso.

Sea como fuere, parece existir consenso a la hora de hablar de dos tipos de competencias: *genéricas* –también denominadas transversales, básicas, participativas, socio-emocionales, etc.–, y *específicas*, también denominadas técnicas.

Por lo que respecta a las competencias genéricas, abarcan una gran cantidad de competencias que, siguiendo lo marcado en el Proyecto Tuning, se pueden concretar en (González y Wagenaar, 2003, pp. 81-82):

- Competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades de crítica y de autocrítica) y destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.
- Competencias sistémicas: destrezas y habilidades relativas a los sistemas como totalidad.

Como señala Corominas (2001), a diferencia de las técnicas, estas competencias son más perdurables y potencian los aprendizajes continuados a lo largo de la vida a los que nos hemos referido en el apartado anterior.

Con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hemos llegado al punto de considerar la necesidad de incorporar en los currícula formativos todo tipo de competencias, desde las técnicas, hasta las sociales, pasando por las metodológicas y participativas. En definitiva, se trata de preparar a los futuros profesionales en todo aquello que van a tener que desarrollar una vez se inserten en el mercado de trabajo (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2010).

Otro dato importante al respecto, aportado por el Proyecto Tuning, es la idea de que las universidades no solamente transfieren el conocimiento consolidado o desarrollado, sino también una variedad de competencias genéricas, y señala: «Esto implica que deben elaborar una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular cualidades tan valiosas como la capacidad

de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para comunicarse (González y Wagenaar, 2003, p. 61). Esta afirmación viene a enfatizar lo que ya apuntamos de que se trata de un cambio metodológico importante.

## Método

### Objetivos

Partiendo del marco teórico que hemos expuesto y que nos da pie para plantear las competencias genéricas adquiridas por los estudiantes universitarios a partir del Practicum, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la muestra en función de las variables de identificación.
- Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa.
- Identificar los perfiles de competencias genéricas adquiridas en el período de prácticas en las dos titulaciones analizadas y detectar similitudes y diferencias entre ambas.

### Población y muestra

La población de referencia está formada por la totalidad de estudiantes matriculados en la asignatura «Practicum» de las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia, durante el curso 2009-10. Para nuestra investigación hemos contado con la participación de un total de 52 sujetos que representan el 62% de la población, siendo de la titulación de Psicopedagogía 29 estudiantes y de Logopedia 23. Mayoritariamente son mujeres (representando el 92,3% del total) y sus edades oscilan entre los 19 y 31 años.

La muestra ha sido incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizado el Practicum e incorporados de nuevo a las disciplinas teóricas en la Facultad. Dado

que el Practicum tiene lugar al comienzo del segundo cuatrimestre, una vez concluido después de un mes, los alumnos se incorporan a las aulas en menor medida que en el primer cuatrimestre, lo cual supone un número inferior a lo que sería la población, es decir, los matriculados en esa disciplina, en ese curso y año académico.

La elección de las titulaciones atendió a un criterio de contacto con el grupo, dado que son titulaciones en las que impartimos docencia y, por tanto, conocemos al alumnado.

### **Procedimiento e instrumento**

Este trabajo de investigación nace de un estudio anterior en el que se trataba de analizar diferentes cuestiones relativas a la organización y funcionamiento del Practicum de la titulación de Psicopedagogía. En aquella ocasión trabajamos, entre otros aspectos, las competencias tanto generales como específicas de la titulación. El perfil de competencias dibujado en aquella ocasión nos motivó a tratar de contrastarlo en otras titulaciones y así fue como surgió la idea de elaborar un instrumento basado exclusivamente en competencias y con capacidad para ser aplicado en otros estudios.

Para su elaboración se tomó como referencia, al igual que lo habíamos hecho en la anterior ocasión, las competencias recogidas en el perfil de las titulaciones en cuestión, elaborados por una Comisión creada a tal fin y aprobados en Junta de Facultad después de diferentes evaluaciones en las que figuraban una exposición pública en la que cualquier miembro de la comunidad universitaria, perteneciente al PDI (Personal Docente Investigador), podía hacer alegaciones (Comisión de la titulación de Psicopedagogía, 2006 y Comisión de la titulación de Logopedia, 2006).

Revisando dichas competencias, observamos la coincidencia casi total, en cuanto a redacción, de las competencias generales, lo que nos llevó a unificarlas y presentar una primera parte del cuestionario común y otra específica para cada titulación, si bien, con posibilidad de establecer dimensiones comunes también, de cara a un análisis posterior.

Por lo que respecta a las genéricas, objeto de este artículo, se presentó el instrumento con un total de 19 competencias y una escala de contestación tipo likert con 5 categorías o alternativas de respuesta, que van desde *nada o nunca* hasta *mucho o siempre*.

Las competencias se concretaron en las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Aprender a aprender.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
- Capacidad de adaptación.
- Preocupación por la calidad.
- Habilidad para localizar y analizar información.
- Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
- Trabajar de forma colaborativa.
- Capacidad de organización y planificación.
- Rigor profesional.
- Apertura a la formación continua.
- Creatividad.
- Sensibilidad por la diversidad social y cultural.
- Capacidad de crítica y de autocrítica.
- Comportarse con ética y responsabilidad social como ciudadano y como profesional.
- Comunicarse de forma efectiva en el trabajo.
- Apertura a la innovación.
- Capacidad para asumir nuevos retos.

Este cuestionario ha sido revisado por expertos en la materia con el fin de validar los ítems elegidos y su inteligibilidad para el alumno. Se han tenido en cuenta las correcciones realizadas antes de aplicarlo de forma piloto.

En cuanto a la aplicación del instrumento, inicialmente se ha informado de la investigación a los profesores que impartían alguna asignatura troncal en el segundo cuatrimestre para propiciar el mayor número de respuestas posible. Una vez dado este paso, se invita a participar en la investigación a los alumnos de las titulaciones mencionadas en el contexto de aula habitual, justo la semana posterior a su finalización del período de prácticas, que se concretó en el mes de marzo para los de la titulación de Psicopedagogía y el mes de mayo en el caso de Logopedia.

Se informa a los estudiantes de que los cuestionarios tendrán un tratamiento única y exclusivamente para el fin de esta investigación y que serán anónimos.

Asimismo, se les hace saber que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no tienen consecuencias sobre las calificaciones de las asignaturas que cursan. Finalmente, se les solicita la máxima sinceridad. El cuestionario elaborado y aplicado, PECOM-PP y PECOM-PL (Percepción de las competencias en el Practicum en Psicopedagogía y Logopedia, respectivamente), se responde en una única sesión.

## **Diseño**

Como quedó de manifiesto en los objetivos de este trabajo, se trataba de conocer la percepción de nuestros estudiantes acerca de la adquisición de competencias genéricas a través del Practicum, elaborando para ello un instrumento y analizando su validez y fiabilidad, así como extraer el perfil de competencias en las titulaciones de Psicopedagogía y Logopedia.

Para ello hemos elegido un diseño correlacional, ya que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, ni son escogidas al azar; simplemente se ha utilizado la muestra incidental que se produce en los grupos del aula de las titulaciones a las que hemos tenido acceso.

## **Análisis de datos**

Se han combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach, dos mitades de Guttman, el coeficiente de Spearman-Brown y estadísticos total-elemento), análisis factorial y análisis discriminante. El tratamiento y análisis de los datos ha sido efectuado mediante el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

## Resultados

### Caracterizar la muestra en función de las variables de identificación

Como hemos puesto de manifiesto en el apartado referido a la muestra, ésta se distribuye prácticamente en igual número en las dos titulaciones analizadas, Psicopedagogía y Logopedia, contando con la participación de 29 y 23 estudiantes, que representan el 55,7% y el 44,23% del total de la muestra, respectivamente. Si tenemos en cuenta que la Facultad de Ciencias de la Educación es un destino más elegido por las chicas que por los chicos, no sorprende el dato de que sean mayoritariamente mujeres las que han participado, representando el 92,3% del total. Sus edades oscilan entre los 19 y 31 años, con una edad media de 23,12 años y una desviación típica de 2,55. El 32,7% de los participantes compaginan estudios y trabajo y el resto tan sólo estudia. En cuanto al centro en que desarrollan sus prácticas, el mayor porcentaje (26,9%), las realiza en centros educativos, en sus diferentes niveles, seguido muy de cerca por Asociaciones (el 25,0%).

### Determinar la fiabilidad y validez del instrumento utilizado para medir de forma consistente y precisa

Para este objetivo se ha utilizado el coeficiente de fiabilidad de Cronbach (consistencia interna), obteniendo un valor excelente, con un  $\alpha=.960$ . Para verificar si la escala discrimina adecuadamente o no, se utilizan otros índices como el de las dos mitades de Guttman, obteniendo un valor muy próximo a 1, concretamente de .881. El mismo estadístico permite analizar de nuevo con el valor  $\alpha$  de Cronbach, en la 1ª parte con un coeficiente de .927 para una  $n=10$  elementos, y en la 2ª parte de .837 para una  $n=9$ . Finalmente, el coeficiente de Spearman-Brown evalúa, para una longitud tanto igual como desigual de elementos, con un valor de .905.

Además se evaluó el coeficiente de correlación corregida entre la puntuación de cada ítem y la total de la escala. Del estadístico «total-elemento» extraemos los siguientes datos:

De 19 ítems que contiene la escala aplicada a la muestra, presenta una correlación elemento-total corregida entre la puntuación de la misma, con unos valores bastante elevados y aproximados a 1, como por ejemplo: *la capacidad*

de resolución de problemas con una  $r=.844$ ; capacidad de organización y planificación  $r=.814$ ; y aprender a aprender con un  $r=.804$ . En el mismo estadístico se evalúa el nivel de  $\alpha$  de Cronbach, si se va eliminando uno a uno los elementos que componen la escala, que ofrece óptimos valores de fiabilidad para todos los ítems siendo .932 el valor más bajo. Todo ello significa una confirmación de la fiabilidad del instrumento aplicado, si bien, no olvidamos las limitaciones de nuestro estudio piloto.

Siguiendo a Yela (1987), los cuestionarios que recogen información sobre valores, intereses, actitudes u otros aspectos relacionados con la personalidad no suelen alcanzar coeficientes superiores a .70, por lo que podemos decir que, para nuestro caso, es un valor elevado.

TABLA I. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,787
Prueba de esfericidad Chi-cuadrado de Bartlett aproximado	469,264
gl	171
Sig.	,000

Para verificar la validez del instrumento (constructo) se ha aplicado un análisis factorial a través del cual hemos obtenido la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), obteniendo un valor de .787, interpretado entre mediano a meritorio. Y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=469,264$ ; g.l.=171;  $p=.000<.05$ ), pues ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. Se han extraído 4 factores, de los 19 iniciales, por el método de extracción «Análisis de componentes principales», que explican casi el 72% de la varianza total acumulada. En el estadístico «Varianza total explicada» verificamos el porcentaje que aportan los 4 primeros factores de manera individual: el 1º factor un 49,577%; el 2º factor un 9,182%; el 3º un 6,765% y el último, 4º factor, un 5,768%. Estos datos permiten determinar que el primer factor es el más explicativo y el que ofrece la mayor información del tema tratado. Esto ratifica un modelo factorial muy ajustado al criterio de parsimonia, ya que de los 19 componentes finalmente se ha extraído sólo una solución de 4 factores con un porcentaje acumulado del 71,292%.

Para cerrar este apartado se ha analizado el estadístico «Matriz de componentes rotados» donde se obtiene la ponderación factorial de cada competencia en cada factor, siendo de gran importancia saber los valores de la saturación del ítem en cada uno de ellos para determinar cuál es el más explicativo:

- En el 1º factor saturan: trabajar de forma autónoma y con iniciativa (.780), apertura a la innovación psicopedagógica (.747), capacidad para asumir nuevos retos (.740), capacidad de adaptación (.738), capacidad de organización y planificación (.623), aprender a aprender (.613), y capacidad de análisis y síntesis (.527).
- En el 2º factor saturan: comunicarse de forma efectiva en el trabajo (.880), tres ítems con la misma saturación: comportarse con ética y responsabilidad, capacidad de crítica y sensibilidad por la diversidad social y cultural (.737), trabajar de forma colaborativa (.677), preocupación por la calidad (.624), y capacidad de aplicar conocimientos (.621).
- En el 3º factor saturan: apertura a la formación continua (.842), capacidad de crítica y autocrítica (.570), rigor profesional (.555), y habilidad para localizar y analizar información (.552).
- En el 4º factor satura sólo un ítem que tiene el suficiente peso como es la creatividad (.873).

En conclusión, no hay duda de que el 1º factor es el que realmente explica las competencias adquiridas para realizar el Practicum en este estudio piloto, y que es susceptible de otras repeticiones en el futuro.

### **Identificar los perfiles de competencias genéricas adquiridas en el período de prácticas en las dos titulaciones analizadas y detectar similitudes y diferencias entre ambas**

Para la consecución de este objetivo se ha planteado, en un primer momento, la realización de un análisis discriminante que nos permite contrastar la  $h_1$ , de la existencia de diferencias significativas entre las variables utilizadas. Y en un segundo momento, la obtención de los perfiles discriminantes de las titulaciones estudiadas y su comparativa.

- *Aplicación del análisis discriminante.* Para la realización del análisis hemos elegido a priori 8 ítems que se corresponden con los más significativos de los 19 iniciales:
  - Capacidad de resolución de problemas.
  - Creatividad.
  - Capacidad de análisis y síntesis.
  - Trabajar de forma autónoma y con iniciativa.
  - Capacidad de organización y planificación.
  - Capacidad de adaptación.
  - Trabajar de forma colaborativa.
  - Habilidad para localizar y analizar la información.

Una vez realizado este trabajo de selección de ítems, se aplicó el análisis determinante con el método de inclusión por pasos. Los resultados obtenidos en la prueba M de Box nos informan de la existencia deseada del supuesto de heteroscedasticidad o diferencia de medias grupales en las titulaciones estudiadas, por lo que se acepta la  $H_1$  de diferencia estadísticamente significativa de medias grupales, con relación a los ítems elegidos (M de Box=24,785 y una  $p=.000<.05$ ).

TABLA II. Contraste de igualdad de matrices de covarianza

M de Box		24,785
F	Aprox.	7,782
	gl1	3
	gl2	14291,680
	Sig.	,000

*El modelo discriminante* para clasificar y predecir que surge de este análisis está formado por los dos ítems que mejor discriminan a las titulaciones estudiadas: *capacidad de resolución de problemas* y *capacidad de organización y planificación*, ambos con valores de  $F>3,84$ , para la primera  $F=5,584$  y  $p=.022<.05$  y para la segunda una  $F=6,407$  y una  $p=.003<.05$ .

- *La evaluación de la capacidad discriminante* de la función canónica se obtiene con el estadístico «Autovalores» que nos aporta sólo una función que ofrece la mejor combinación lineal de variables o competencias genéricas, con una explicación de la varianza del 100% de las dos variables

mencionadas. Aportan un autovalor=.273 y una correlación canónica=.463 aproximada a .05 (tomando como criterio que el coeficiente sea igual o superior a .45, tal como proponen Tabchnick y Fidell, 1983), circunstancia que verifica la existencia de una discriminación por parte de la función obtenida entre las dos categorías de estudio. Queda también confirmada con el estadístico Lambda de Wilks con un valor de Chi-Cuadrado de 11,332 distribuido con una  $p=.003<.05$ .

- *Para obtener los perfiles discriminantes de las titulaciones estudiadas y su comparativa*, se ha evaluado la matriz de estructura y las funciones en los centroides de los grupos conjuntamente, que nos permiten obtener el valor de carga de las variables ordenadas de mayor a menor peso, determinando que la variable que destaca es la primera con un valor de puntuación de .653. El estadístico funciones en los centroides de los grupos nos proporciona los valores positivos para Psicopedagogía (.335) y negativos para Logopedia (-.781).

**TABLA III.** Matriz de estructura

	<b>Función</b>
	<b>I</b>
Capacidad de resolución de problemas	,653
Creatividad (a)	,179
Capacidad de análisis y síntesis (a)	,116
Trabajar de forma autónoma y con iniciativa (a)	,072
Capacidad de organización y planificación	-,058
Capacidad de adaptación (a)	-,025
Trabajar de forma colaborativa (a)	,001
Habilidad para localizar y analizar información (a)	-,001

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

(a) Esta variable no se emplea en el análisis.

De los análisis anteriores se extraen los perfiles de las titulaciones atendiendo a sus puntos fuertes y débiles, que salen de la percepción que los estudiantes tienen de las competencias genéricas que adquieren en el período de Practicum. Estos datos quedan reflejados en la tabla IV relativa a los perfiles de competencia y, como se puede apreciar, los puntos fuertes (que puntúan en positivo) en Psicopedagogía, se convierten en puntos débiles (que puntúan en negativo) en

Logopedia, debido a que al trabajar sólo con dos titulaciones se obtiene una única función que discrimina una en positivo y otra en negativo.

TABLA IV. Perfiles de competencias

COMPETENCIAS GENÉRICAS	PSICOPEDAGOGOS		LOGOPEDAS	
	Puntos fuertes	Puntos débiles	Puntos fuertes	Puntos débiles
Capacidad de resolución de problemas	x			x
Creatividad	x			x
Capacidad de análisis y síntesis	x			x
Capacidad de trabajar de forma autónoma y con iniciativa	x			x
Colaborativos en el trabajo	x			x
Capacidad de organización y planificación		x	x	
Capacidad de adaptación		x	x	
Capacidad para localizar y analizar información		x	x	

Las competencias genéricas en los psicopedagogos discriminan de forma positiva con respecto a los logopedas. La media grupal de los psicopedagogos es positiva en la mayoría de los ítems, de lo que se deduce que el programa del Practicum presenta mayor desarrollo de estas competencias, mientras que debería de potenciar más las competencias que resultan ser más deficitarias. En cuanto a los logopedas, presentan un centroide negativo que significa una puntuación más baja en la media grupal de sus respuestas a la percepción de las competencias genéricas. Estas diferencias hay que tomarlas con las debidas reservas dado que estamos comparando estudiantes de primer ciclo (concretamente de 2º de Logopedia), con estudiantes de segundo ciclo (de 2º de Psicopedagogía).

Esta técnica de análisis discriminante permite concluir que las competencias genéricas más significativas en las dos titulaciones analizadas, discriminan significativamente, lo que significa que existen diferencias en los perfiles de los alumnos que cursan las titulaciones referidas, con puntos fuertes y débiles, siendo estos últimos los que muestran evidencias de los aspectos a mejorar y así poder evaluar el programa de la titulación (en este caso referida al Practicum), e incorporar mejoras en las actividades que desarrollan dichas competencias genéricas

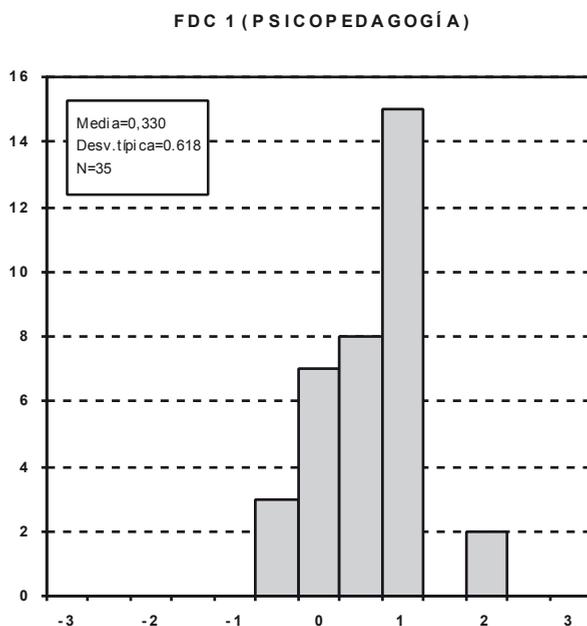
propuestas por Bolonia. Así mismo, permite predecir y clasificar a los estudiantes en sus titulaciones. A través del estadístico «Resultados de la clasificación» ofrece una predicción perfecta de las competencias genéricas con relación a los sujetos pertenecientes a la titulación de Psicopedagogía con el 100% de aciertos en su pronóstico, es decir, que con estas competencias se puede predecir qué sujetos pertenecen a dicha titulación. Los logopedas presentan peor pronóstico ya que a la hora de clasificarlos en función de la titulación presentan un acierto del 52,9% y han errado en un 47,1% de los casos.

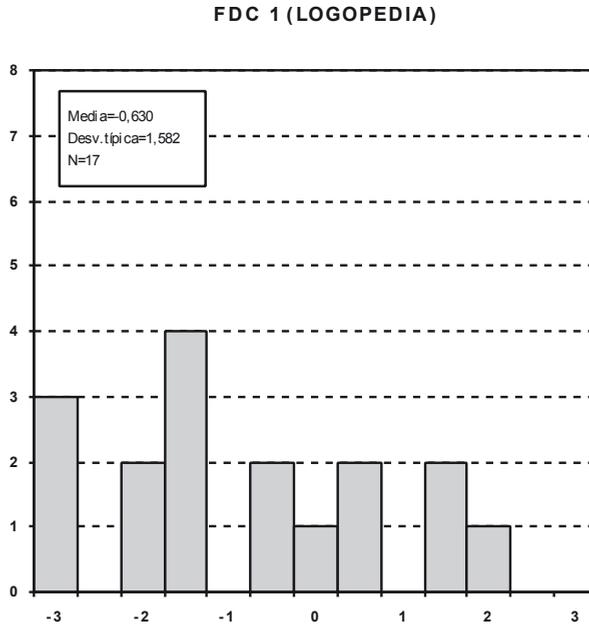
En síntesis, los psicopedagogos, como grupo, son más homogéneos y fáciles de clasificar en función de las competencias analizadas, mientras que el grupo de logopedia es más heterogéneo y se produce un peor pronóstico.

---

**GRÁFICO I.** Función discriminante canónica I sobre la base de las titulaciones. Psicopedagogía

---



**GRÁFICO II.** Función discriminante canónica I sobre la base de las titulaciones. Logopedia

Se observa cómo en el histograma de frecuencia, en la titulación de Psicopedagogía (Gráfico I), se evalúa positivamente con una media de .330 y muy poca desviación típica=.6180 lo que indica una dispersión pequeña y que los casos son bastante homogéneos. Se ve que hay un intervalo entre 1.5 y 2 correspondiente a la barra del histograma con menor frecuencia, con valores más elevados en las competencias genéricas. Con respecto a la distribución normal de la Campana de Gauss encontramos un ajuste bastante cercano a la simetría y una curtosis más elevada de lo normal, lo que indica que los estudiantes de Psicopedagogía se concentran en valores muy similares en las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de percepción de las competencias genéricas mencionadas.

En contraste los estudiantes de Logopedia (Gráfico II) presentan una dispersión de la normalidad mayor en las puntuaciones obtenidas en las respuestas recogidas del instrumento aplicado. Se observan cuatro grupos perfectamente diferenciados con respecto a puntuaciones positivas y negativas, siendo mayoritaria la existencia de casos encontrados en la zona de valores positivos dentro de la Campana de Gauss, lo que verifica ausencia total de normalidad y de simetría,

ya que el valor de la media es .630, muy alejado del valor de la moda y de la mediana con un porcentaje de casos diferente en las zonas positivas y negativas de la campana. Y esto justifica una mayor desviación típica, con un valor de 1,5820 de los casos, con respecto a la media.

En síntesis, esto significa que las titulaciones estudiadas presentan una total discriminación con respecto a las competencias genéricas, siendo grupos bastante diferenciados.

## Discusión

En primer lugar, podemos decir que el instrumento que hemos creado para diagnosticar la percepción de las competencias genéricas en estudiantes universitarios, que hemos denominado (PECOM-PP y PECOM-PL), según se aplique a Psicopedagogía o a Logopedia, ha resultado fiable ( $\alpha=.960$ ; dos mitades de Guttman .881; coeficiente Spearman-Brown .905) y con validez del constructo (KMO=.787). Y la prueba de esfericidad de Bartlett resulta significativa ( $\chi^2=469,264$ ; g.l.=171;  $p=.000<.05$ ), ambos valores indican que tiene sentido realizar el análisis factorial. El análisis factorial nos ha permitido extraer 4 factores que aportan la siguiente información individual: el 1º factor un 49,577%; el 2º factor un 9,182%; el 3º un 6,765% y el último, 4º factor, un 5,768%.

La ponderación factorial de cada competencia en cada factor nos está indicando que, dentro del primer factor, *trabajar de forma autónoma y con iniciativa* es la que más información comparte con el resto (.780), seguida de *apertura a la innovación psicopedagógica, capacidad para asumir nuevos retos, capacidad de adaptación, capacidad de organización y planificación, aprender a aprender, y capacidad de análisis y síntesis*.

En cuanto al 2º factor la variable *comunicarse de forma efectiva en el trabajo* (.880) es la que mayor información aporta con respecto a *comportarse con ética y responsabilidad y capacidad de crítica y sensibilidad por la diversidad social y cultural, trabajar de forma colaborativa, preocupación por la calidad, y capacidad de aplicar conocimientos*.

En el 3º factor es la *apertura a la formación continua* (.842), la que mayor información aporta con respecto a las demás que configuran este factor, *capacidad*

*de crítica y autocrítica, rigor profesional, y habilidad para localizar y analizar información.*

En el 4º factor, aparece sólo un ítem que tiene el suficiente peso como es la *creatividad* (.873).

En esta línea existen otros instrumentos con valores parecidos como el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997a, 2000; 1997b, 2000); el ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000); el ICS-I, ICS-P (Inventario de Competencias Socio emocionales- Importancia y Presencia) de Repetto et al. (2006); el Cuestionario de Competencias Específicas elaborado en el marco del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003); y el CUPECE-SUP (Cuestionario de Percepción de las Competencias Emocionales), de Iglesias-Cortizas (2009a,b), entre otros.

Todas las variables analizadas anteriormente subyacen en el espíritu de la Declaración de Bolonia de 1999 y, en nuestra opinión, deben estar recogidos en las funciones del profesor a la hora de desarrollar las competencias personales de los discentes en los niveles más elementales. La autora Rodicio-García (2009), también señala la necesidad de asumir los nuevos escenarios formativos y el aprendizaje a lo largo de la vida que nos lleva a enfatizar una serie de competencias más allá de las meramente instrumentales y que contribuirán al *saber ser y saber estar* en la organización.

El hecho de que las competencias se adquieren principalmente durante el Practicum, es algo que nos invita a reflexionar, así como el hecho de que, tal y como señala Pérez (2008, p. 343), no haya ninguna competencia que se consiga exclusivamente durante la formación teórica en la carrera.

Por otra parte, merecen mención especial algunos de los datos obtenidos a través de este cuestionario, como por ejemplo:

- Considerar los *puntos débiles de los psicopedagogos* en las competencias genéricas. Sería importante desarrollar más esas competencias con metodologías adecuadas, lo que podría ser una nueva vía de investigación concretándose en la creación de programas específicos para potenciar un mayor desarrollo de las mismas. Debería de hacerse mayor hincapié en el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para *organizarse y planificar*; no en vano, ésta es una competencia básica a la hora de diseñar programas de intervención. *Mejorar la capacidad de adaptación, tanto en el aula como en el lugar de trabajo*, en actividades con los alumnos

y con los profesores. Y, finalmente, *optimizar la capacidad de localizar y analizar información*, competencia esencial para enriquecer sus conocimientos que redundarán en el diagnóstico, diseño y evaluación de programas de intervención.

- Con respecto a los *puntos débiles de los logopedas*, hemos de decir que se diferencian de los psicopedagogos algo, por otra parte, esperable ya que se trata de estudiantes de primer ciclo, frente a los psicopedagogos que ya están en un segundo ciclo. A estos estudiantes se los debería potenciar con programas que desarrollen *específicamente la capacidad de resolución de problemas* pues, en las funciones profesionales, ésta es una capacidad importante, ya que son las personas que han de atender directamente al paciente o alumno en función del contexto en que actúen. Estimular la *creatividad*, pues una buena terapia necesita de muchas actividades creativas para mantener al paciente/alumno atento e ilusionado con lo que el profesional le propone y está directamente relacionado con el rendimiento o beneficio del programa aplicado. La *capacidad de análisis y síntesis* es otra de las competencias que se debe desarrollar, ya que está íntimamente relacionada con el estudio de los casos que van a tratar, así como la *capacidad de trabajo autónomo e iniciativa*, que en este profesional es muy importante, sobre todo si actúa en un gabinete de logopedia. Y, finalmente, la *capacidad de trabajar de forma colaborativa*, es esencial para insertarse en el puesto de trabajo y actuar dentro de un equipo, en el que se comparten objetivos, tareas, diagnóstico y evaluación y, por supuesto, programas de intervención con su evaluación final.

Para terminar, diremos que los datos obtenidos en esta investigación se han de tomar con precaución, especialmente porque son el resultado de un estudio piloto, por lo que sería deseable poder extenderlo a una muestra mayor. Por otra parte, los estudiantes de Logopedia (2º diplomatura) son más jóvenes que los de Psicopedagogía (5º licenciatura). Se ha de tener en cuenta que la diferencia de años implica madurez personal y académica, y de ahí se derivan algunas de las diferencias detectadas.

## Referencias bibliográficas

- ALBERICI, A. Y SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- BAR-ON, R. (1997a). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory: User's manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- (1997b). *EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional inventory. Technical manual*. Canada: Multi-Health Systems.
- (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- BOYATZIS, R., GOLEMAN, D. Y RHEE, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. BAR-ON, R. Y J. D. PARKER (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COROMINAS, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- GARCÍA, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La Cuestión Universitaria*, 5, 82-90.
- GARCÍA, A. Y WANDOSELL, G. (2004). *Perfil del emprendedor y proceso de creación de empresas en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad Politécnica de Cartagena.
- GÓMEZ, J.M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C. J. VAN-DER HOFSTADT Y J. M. GÓMEZ GRAS, *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Díaz de Santos
- GONZÁLEZ, J., Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One* Madrid: Universidad de Deusto.
- IGLESIAS-CORTIZAS, M. J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.

- (2009b). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- LE BOTERF, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARINA, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- MARTÍNEZ, M. (2009). Aprendizaje servicio: bases conceptuales y sentido formativo. En RAPOSO, MARTÍNEZ, LODEIRO, FERNÁNDEZ Y PÉREZ (Coords.), *El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. Actas del X Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresa en la formación universitaria. Poio 29 de junio-1 de julio de 2009.
- MULDER, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- PÉREZ, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- REPETTO, E. ET AL (2006). Validación del «Inventario de Competencias Socio emocionales –Importancia y Presencia–» (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Ciclos formativos y de Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- RODICIO-GARCÍA, M. L. (2009). La función tutorial y la Formación Profesional en las instituciones laborales. En L. SOBRADO Y A. CORTÉS, *Orientación Profesional* (pp. 323-340). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RODICIO-GARCÍA, M. L. E IGLESIAS-CORTIZAS, M. J. (2010). Las competencias emocionales de las personas emprendedoras: Un estudio desde la formación. En A. RIAL ET AL. (Coords.), *Actas del XI Congreso Galicia Norte de Portugal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- SPENCER, L. M. Y SPENCER, S.M. (1993). *Competence at Work*. New Cork: John Wiley and Sons.
- TABCHNICK, B. G. Y FIDELL, L. S. (1983). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.
- TEJADA, J. (1999a). Acerca de las competencias Profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- (1999b). Acerca de las competencias Profesionales II. *Herramientas*, 57, 8-14.
- (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 30 junio-2 julio 2005.
- WOODRUFFE, C. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36.
- WORKING GROUP ON VOCATIONAL QUALIFICATIONS (1986). *Review of Vocational Qualifications in England and Wales: A Report by the Working Group*. London: Chairman HG DeVille, HMSO.
- YELA, M. (1987). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Fuentes electrónicas

- COMISIÓN DE LA TITULACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (2006). *Perfil académico-profesional e competencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2010 de: <http://www.educacion.udc.es/pdfs/docencia/perfiles/Psicopedagogia.pdf>
- COMISIÓN DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (2006). *Perfil académico-profesional e competencias*. Recuperado el 3 de mayo de 2010 de: <http://www.educacion.udc.es/pdfs/docencia/perfiles/Logopedia.pdf>
- ZABALZA, M.A. (2005). *La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad*. Recuperado el 24 de mayo de 2010 de: <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin6zab.pdf>

**Dirección de contacto:** María Luisa Rodicio García. Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Filosofía e MIDE. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña, España. E-mail: mrodicio@udc.es