



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

Realitzada per Antonio Chaves Lechuga

en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport
Blanquerna. URL

i en el Departament de Psicologia

Dirigida per Dr. Carlos M. Moreno Pérez

Agraïments

*“Engendrar i criar,
engendrar sense apropiar-se,
obrar sense demanar res,
guiar sense dominar,
aquesta és la gran virtut”
(Lao-Tse).*

A la Fundació Blanquerna i a l'Equip Directiu de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, que m'han facilitat les condicions per realitzar aquesta tesi;

al Dr. Carlos M. Moreno, que l'ha dirigida. La seva batuta ha marcat de manera equilibrada i harmoniosa els dos temps del compàs necessaris per acabar-la: la paciència i l'exigència;

als graduats en Psicologia de les Organitzacions de la promoció de 2004, a les tutores de seminari Susana Del Cerro i Lali Ros i als consultors de Rehuton & Bosch, que l'han feta possible;

a l'Isa, a l'Eric i a la Montse, que l'han desencallada quan els gràfics, la informàtica o la gramàtica em tenien encallat i que han sabut alleugerir els moments tensos;

als companys i companyes de la Facultat, que tan generosament m'han regalat la seva paraula i la seva saviesa com a suport, el seu silenci com a comprensió, el seu gest i el seu somriure com a estimació.

A tots ells i elles, el meu agraïment més sincer.

Antonio Chaves Lechuga

Barcelona, 11 d'octubre de 2006

ÍNDEX GENERAL

0.	Presentació	11
1.	Introducció	13
1.1.	Plantejament i delimitació del tema	13
1.2.	Objectius de l'estudi	23
1.3.	Hipòtesis de treball	25
2.	Aproximació teòrica i conceptual	27
2.1.	Les competències professionals	27
2.1.1.	Significació conceptual i formativa de les competències professionals	27
2.1.1.1.	Aproximació a les definicions de competències	33
2.1.1.2.	Característiques, tipologies i classificacions de les competències	40
2.1.1.3.	Les competències al marc de l'Europa del coneixement	46
2.1.2.	La gestió per competències	52
2.1.2.1.	Identificació i anàlisi de les competències	58
2.1.2.2.	Normalització de les competències	64
2.1.2.3.	Avaluació de les competències	65
2.1.2.4.	Certificació de les competències	69
2.1.3.	Adquisició i desenvolupament de les competències professionals	72
2.1.3.1.	Educació i formació	72
2.1.3.2.	La formació professional al marc educatiu - formatiu espanyol	78
2.1.3.3.	La formació basada en competències	82
2.1.3.3.1	Competències per al lloc de treball i per a la professió	91
2.1.3.3.2	Desenvolupament de competències a les organitzacions	95
2.2.	La formació universitària dels psicòlegs	107
2.2.1.	La formació universitària al marc de l'Europa del coneixement: nous reptes de l'Espai Europeu d'Educació Superior	108
2.2.1.1.	Disposicions que afecten la formació universitària i la formació professional: la Declaració de Bolonya i el Projecte <i>Tuning</i>	117
2.2.1.2.	Estructura, descriptors i competències bàsiques dels estudis universitaris	123

2.2.1.3. Les demandes socials i els <i>curricula</i> dels professionals de la Psicologia: les titulacions universitàries més enllà dels plans d'estudi	132
2.2.1.3.1. El currículum de l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions	143
2.2.2. La Psicologia com a titulació de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull	146
2.2.2.1. L'estudi de Psicologia i el perfil de competències del psicòleg	146
2.2.2.1.1. Perfil de formació i rol professional del psicòleg de les organitzacions	162
2.2.2.2. Estructura i metodologia de la formació	168
2.2.2.2.1. La formació per al desenvolupament de competències professionals: el pràcticum, el seminari i el treball de recerca com a instruments d'aprenentatge experiencial i professionalitzador	184
2.2.2.3. La inserció dels professionals de la psicologia	193
2.2.2.3.1. Elements clau per a la professionalització del psicòleg. L'àrea organitzacional i dels RR.HH. com a espai professionalitzador dels psicòlegs	205
2.2.3. El seminari en la metodologia de formació universitària	216
2.2.3.1. El seminari com a modalitat formativa d'aprenentatge cooperatiu i experiencial	216
2.2.3.2. Metodologia del seminari: adequació a la formació basada en competències	234
2.2.3.3. El perfil del tutor del seminari	244
2.3. Les competències professionals del tècnic en Recursos Humans	261
2.3.1. La funció de Recursos Humans	262
2.3.1.1. Factors que condicionen la definició de competències professionals en la funció de Recursos Humans	270
2.3.2. Competències professionals del tècnic en Recursos Humans i relació amb el perfil del psicòleg de les organitzacions	282
2.3.2.1. Competències tècniques i competències estratègiques	283
2.3.2.2. El rol del psicòleg de les organitzacions com a tècnic en Recursos Humans. Referents per a la definició d'un perfil de competències	287
2.3.2.2.1. Identificació de les competències del perfil	297
2.3.2.2.2. Definició i descripció de les competències del perfil	308

3.	Disseny de la recerca i procés metodològic	323
3.1.	Plantejament del problema	323
3.2.	Hipòtesis	327
3.3.	Metodologia	329
3.3.1.	Variables de l'estudi	331
3.3.2.	Població	332
3.3.3.	Planificació de les fases del procés metodològic	334
3.3.4.	Instruments	336
3.3.4.1.	Instruments per a la definició i validació del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans (fase primera)	337
3.3.4.2.	Instruments i altres dispositius metodològics per a l'avaluació de les competències. El mètode de l' <i>assessment center</i> com a conjunt d'instruments d'avaluació (fases segona i quarta)	339
3.3.4.3.	Instruments i altres dispositius metodològics per al desenvolupament de les competències. El mètode de l' <i>assessment center</i> com a conjunt d'instruments de formació (fase tercera)	351
3.4.	Procés de recollida i tractament de les dades	357
3.4.1.	Recollida de les dades de la consulta externa per validar el perfil diana (fase primera)	357
3.4.2.	Recollida i tractament estadístic de les dades sobre l'avaluació de les competències dels subjectes (fases segona i quarta)	362
3.4.2.1.	Recollida de les dades	362
3.4.2.2.	Tractament de les dades	363
3.4.2.2.1.	Tractament previ de les dades: prova d'homogeneïtat, llei normal i prova d'igualtat	364
3.4.2.2.2.	Tractament de les dades de la primera avaluació. Nivell de significació dels factors entre els grups al començament del curs	366
3.4.2.2.3.	Tractament de les dades de la segona avaluació. Nivell de significació dels factors al final del curs	368

4. Resultats	375
4.1. Resultats de la validació del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans	377
4.2. Resultats de l'avaluació inicial dels subjectes	381
4.2.1. Resultats del test CTI	381
4.2.2. Avaluació inicial de les competències segons els resultats obtinguts a la resta de proves de <i>l'assessment center</i>	384
4.3. Resultats de l'avaluació final dels subjectes. Valoració de les competències segons els resultats obtinguts a <i>l'assessment center</i>	389
4.3.1. Diferències entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal	389
4.3.2. Comparació dels dos grups a l'avaluació final	392
4.3.3. Comparació de les competències del grup focal (perfil acadèmic) i les competències del perfil diana (perfil professional)	395
5. Discussió i conclusions	401
5.1. Primeres valoracions	403
5.2. Discussió dels resultats	405
5.2.1. Valoració dels resultats segons la seqüència de desenvolupament de la recerca	405
5.2.2. Valoració dels resultats a la llum del perfil professional	406
5.2.3. Valoració dels resultats des de la perspectiva dels objectius plantejats	422
5.3. Conclusions	425
5.4. Limitacions de l'estudi i línies d'investigació futura	427
Referències bibliogràfiques	433
Relació d'annexos CD	457
Relació de figures, taules i gràfics	459

0. Presentació

En un moment en què les universitats europees han posat la màxima atenció a adaptar els seus programes a la formació de competències i assagen diferents camins per donar resposta a les exigències professionals, cal endinsar-se en la formació i el desenvolupament de competències en l'àmbit universitari. Aquesta tesi doctoral ho fa amb un doble focus d'investigació:

- Per una banda, volem mesurar les competències dels subjectes en acabar els seus estudis i comparar-les amb les competències del perfil d'una categoria professional concreta, la del tècnic en Recursos Humans. Aquest perfil està contrastat i validat per experts en actiu d'aquest àmbit professional. Això ens permetrà veure la proximitat o la distància existents entre les competències assolides per la formació de sortida de la universitat d'aquests nou titulats i les competències d'entrada a la professió en una categoria professional.
- Per altra banda, volem constatar l'evolució de les competències dels subjectes al llarg de l'últim curs escolar, en un espai de formació concret (el seminari d'aprenentatge cooperatiu) i amb un mètode formatiu concret (l'*assessment center*). Centrem l'estudi de les competències en un col·lectiu concret: els estudiants d'últim curs de la llicenciatura de Psicologia, a l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, avaluats al començament i al final del curs 2003-2004.

La redacció de la tesi, després d'una part introductòria, segueix una estructura dividida en quatre parts: el marc conceptual, el marc metodològic, els resultats i la discussió i conclusions finals.

La primera part, destinada a la revisió teòrica (vegeu un mapa conceptual dels continguts d'aquesta part a la figura 15 o a l'annex 1), intenta aproximar-se a la delimitació del concepte de competències en la seva dimensió educativa i professional i està estructurada en tres capítols:

1. El tema central del primer capítol són les competències professionals: la significació que tenen actualment en aquests dos àmbits –educatiu i professional–, la gestió per competències i la formació basada en competències són els temes que vertebreren el discurs d'aquest capítol.

2. El segon capítol se centra en el perfil acadèmic. Després de visualitzar els nous reptes que té plantejada la formació universitària davant l'Espai Europeu d'Educació Superior i les respostes que ofereix l'univers de les competències, ens endinsem en els *curricula* de la titulació de Psicologia i, més concretament, de l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions. Pretenem saber com es forma un psicòleg de les organitzacions en un àmbit universitari concret i quin inventari de competències pot presentar de cara a la seva inserció laboral. També es descriu el seminari com un espai que facilita de manera privilegiada la formació basada en competències, gràcies al treball en petit grup i al rol polifacètic del tutor.
3. El tercer capítol s'ocupa d'un perfil professional concret. S'emmarquen les competències bàsiques de la categoria professional del tècnic en Recursos Humans, que és, en molts casos, la via d'inserció immediata i la via d'entrada a la professió del col·lectiu estudiat, els psicòlegs de les organitzacions.

A la segona part (vegeu un mapa conceptual dels continguts de la part pràctica a la figura 16 o a l'annex 2) es descriuen el disseny de la recerca i el procés metodològic. L'*assessment center* actua com a mètode per avaluar i per desenvolupar les competències dels subjectes. L'anàlisi estadística de les dades incideix en diferents fases del procés per tal d'identificar el grau de significació en cadascuna d'elles.

A la tercera part es presenten els resultats obtinguts per apreciar l'evolució dels subjectes als diferents moments en què s'han mesurat les seves competències, tenint sempre com a referent el perfil definit prèviament.

Finalment, a la discussió de la quarta part es concreta sobre el grau d'ajust entre el perfil acadèmic de sortida i el perfil professional d'entrada i es presenten les conclusions, les limitacions de l'estudi i les propostes de futures línies d'investigació.

1. Introducció

*“És més fàcil seguir un camí que crear-lo; és més factible tancar-se que obrir-se.
El risc és gran, però l’alternativa és la desfeta del projecte titànic de l’home
de construir ell sol un món artificial”
(Raimon Panikkar, 1999).*

1.1. Plantejament i delimitació del tema¹

El projecte d’integració universitària a Europa planteja, en síntesi, dos grans objectius: la millora de la qualitat dels estudis superiors i l’adequació d’aquests ensenyaments a la societat actual (Real Decreto 1044/2003 i Real Decreto 1125/2003). El coneixement adquireix així una importància cabdal per al desenvolupament dels pobles i de les persones. La universitat, que des del seu naixement a l’Edat Mitjana ha estat transmissora del coneixement, pren consciència del seu rol i de la rellevància que té el coneixement per a la societat actual, no solament en la seva dimensió teòrica, sinó particularment en la dimensió aplicada. En la seva activitat docent i investigadora intenta per diferents camins estar cada cop més vinculada a les necessitats del moment i del seu entorn.

Quan es tracta del coneixement aplicat resulta inevitable establir una associació amb el concepte de competència. Semblaria que el concepte “està de moda” en el món universitari, però no es tracta de cap realitat nova per al món del treball. D’altra banda, la utilització abusiva del terme no hauria de provocar un cert biaix negatiu de degradació semàntica.

Bàsicament, la qualificació de les persones es determina per les seves competències. Fins i tot, ara és més freqüent expressar-se en termes de professional competent que en termes de professional qualificat. Zarifian (2001) distingeix també clarament entre la noció de qualificació i la noció de competència, tot defensant que l’aplicació del seu “*modèle de compétence*” obligaria a una

¹ La redacció del text segueix la normativa ISO 2145/1972 relativa a la numeració de les divisions i subdivisions (numèrica, alfabètica i ortotipogràfica), segons la jerarquitització següent: Part (1), capítol (1.1), apartat (1.1.1) subapartat (1.1.1.1) i subdivisió (1.1.1.1.1). La numeració de les notes al peu de pàgina es reinicia cada capítol. Tant les citacions al text com les referències bibliogràfiques i la resta d’aspectes formals s’atenen a la normativa de l’American Psychological Association, APA (5^a edició).

redefinició profunda de les condicions de productivitat i de les actuacions empresarials.

Un esperit similar d'anticipació ens movia ja a l'any 1999, quan va començar aquest treball d'investigació, a encaminar la nostra metodologia docent en aquesta línia de redefinició i de qüestionament reflexiu, en una temptativa d'atorgar més quota de coneixement aplicat als estudiants i d'apropar la formació universitària al nivell competencial que els serà exigít, poc més tard, en incorporar-se al món laboral. La normativa i les disposicions oficials que han anat apareixent durant els anys següents, com, per exemple, el Real Decreto 55/2005 (BOE, 2005), pel qual es regulen els estudis universitaris oficials de Grau, remarquen que aquest nivell de Grau tindrà una orientació professional, que integrarà competències genèriques bàsiques, competències transversals de formació personal i competències més específiques que permetin la integració al mercat laboral. Això confirma que el nostre camí no era equivocát i que, lluny de tenir la pretensió que hem arribat a cap destí, estem en condicions de poder fer una contribució a les exigències que emanen d'aquesta normativa. Pensem que la capacitat d'oferir alguna resposta davant els nous reptes, per petita que sigui, constitueix *per se* una justificació d'aquesta tesi doctoral.

La Comissió de les Comunitats Europees (2003) reconeix a la universitat un paper rellevant en aquest procés d'adaptació, ja que el creixement de la societat del coneixement depèn de la producció de nous coneixements i de la seva transmissió a través de l'educació i la formació. Les iniciatives de caràcter polític que els diferents països han anat articulant al llarg dels últims anys, en el sentit d'oferir una qualificació inicial per a tothom, són un bon exemple de la importància que s'assigna a l'educació en aquesta societat del coneixement.

Aquests mateixos principis són els que inspiren el procés de Bolonya (1999), Praga (2001) i Berlín (2003). D'altra banda, la Conferència de Rectors de les Universitats Europees a Salamanca (2001) també es va pronunciar en aquesta mateixa línia, segons la qual les institucions europees d'estudis superiors reconeixen que els seus estudiants necessiten i demanen qualificacions que els puguin servir de manera efectiva en qüestions relatives a estudis i carreres arreu d'Europa.

Les institucions admeten el seu paper i la seva responsabilitat en relació amb aquest tema i confirmen la seva bona voluntat per organitzar-se apropiadament mantenint la seva estructura i autonomia. Les universitats europees s'han mostrat més preocupades i sensibles a la necessitat de formar persones competents, tot dissenyant programes i plans d'estudi que integrin, com hem dit abans, competències genèriques referides a l'adquisició de coneixements, incloses en la seva missió tradicional i irrenunciable, i les competències específiques referides al coneixement aplicat, que possibiliten l'entrada en el mercat laboral i el desenvolupament professional de les diferents especialitats cursades. Aquesta tesi doctoral vol establir connexions entre tots dos àmbits, l'universitari i el professional.

Els aspectes operatius i d'aplicació, terreny concret d'operacions on cal situar el nostre treball, no són ni tan unànimes ni tan compartits com seria desitjable per part dels diferents agents. De tota manera, el Projecte *Tuning Educational Structures in Europe* per a l'harmonització de les estructures educatives a Europa (2001), aporta algunes vies d'actuació. Ens fixarem de manera especial en dos dels seus objectius programàtics:

1. L'objectiu cinquè proposa desenvolupar perfils professionals i definir resultats d'aprenentatge consensuats, com a punts de referència en els estudis considerats.
2. El quart objectiu, incidint en la metodologia, propugna com a línia operativa la necessitat d'adoptar mètodes nous d'ensenyament i aprenentatge, d'avaluació i d'actuació, i criteris de qualitat.

Aquesta és la direcció que prenem a la nostra recerca, iniciada abans, fins i tot, que haguessin sortit algunes de les propostes referides. Amb aquesta referència temporal no pretenem esgrimir cap argument pretensions, sinó situar el treball cronològicament i en un context més ampli. Els apartats que segueixen permeten fer una contextualització més concreta, tot delimitant els diferents marcs: estructural, estratègic i metodològic.

Partim, doncs, dels supòsits següents:

1. Les competències professionals i personals són un element clau en la societat del coneixement i són un indicador vàlid per avaluar els processos productius i humans. Les competències són també un referent per al desenvolupament de

les persones, dels grups i de les organitzacions, i es desenvolupen abans i durant la vida activa laboral (Lévy-Leboyer,1997).

2. Les universitats, dirà també Lévy-Leboyer, tenen com a objectiu implícit l'aplicació concreta d'un saber teòric, que es consolida mitjançant la utilització posterior, però no es fixen en l'adquisició de competències autònomes que reclama l'exercici professional. Des d'aquest supòsit, existeix un diferencial entre el nivell de sortida dels titulats i el nivell de competència professional, diferencial sobre el qual s'articula la nostra hipòtesi inicial de treball. Malgrat això, creiem que la universitat, en termes generals, podrà fer front a les noves exigències, no tan sols adoptant un enfocament nou, sinó en la mesura en què adequi també els seus mètodes, les seves pràctiques i els seus models d'ensenyament i d'aprenentatge, i en la mesura en què, com defensa Kolb (1984), inclogui una metodologia més pròxima a l'aprenentatge experiencial. Tot fa pensar que aquest canvi de perspectiva repercutirà en benefici dels mateixos agents del procés formatiu i de la societat en el seu conjunt.
3. El món de les organitzacions també s'ha vist obligat a encarar alguns canvis amb estratègies diverses, que en alguns casos han donat origen a models i mètodes d'aprendre diferents dels que s'utilitzen a les universitats. La pràctica al món organitzacional ens permet observar com l'itinerari que va de l'acció al model (i no del model a l'acció en què normalment opera el món acadèmic) també pot donar bons resultats quan es tracta de millorar la qualitat, global o específica. El distanciament històric entre les realitats laboral i acadèmica, que té més distorsionadors cognitius i comunicatius que impediments reals, no és gaire acceptable avui i cal prendre accions per connectar-les definitivament. En aquesta direcció es mouen les múltiples iniciatives actuals d'apropament de les universitats a l'empresa.
4. La incorporació a la metodologia tradicional universitària de les descobertes i mètodes que han permès obtenir millores a les organitzacions no solament enriquirà el procés de desenvolupament de potencialitats individuals, de les seves competències, sinó que revertirà més tard en un increment de benefici per al món del treball (i de la societat, per extensió), ja que permeten anticipar durant els estudis reglats l'aprenentatge d'un seguit de destreses que en el moment actual només poden ser desenvolupades gràcies a l'exercici

professional posterior. Com assenyala De Montmollin (1984), les competències permeten l'anticipació dels fenòmens, allò que és implícit en els procediments i la capacitat d'adaptació a diverses tasques. El cicle formatiu de les persones no es limita avui al període dedicat als estudis escolars o universitaris, sinó que és molt més llarg i abasta un ventall més gran de continguts. L'anticipació de situacions futures, mitjançant l'exercici de determinades competències en un espai formatiu previ, com ara la universitat, afavorirà l'adquisició de competència professional, tot afegint els *sabers-fer* als *sabers*.

Al marge dels arguments sobre els canvis que afecten l'educació superior en aquests moments, l'aplicació metodològica d'un model de formació basat en competències ha de trobar un espai formatiu adient i nosaltres vam trobar que en el seminari conflueixen tres perspectives que van impulsar definitivament la recerca:

- La significació de l'aprenentatge gràcies a l'acció, és a dir, passar de l'absorció de coneixements a la posada en pràctica d'estratègies i d'habilitats.
- La dimensió i profunditat que aconsegueix l'aprenentatge individual gràcies a l'aprenentatge cooperatiu en l'adquisició de competències per a la professió.
- L'evolució de l'aprenentatge a llarg d'un període formatiu, és a dir, la diferència entre un estat inicial i un estat final que facilités la mesura de les competències i conèixer la seva evolució.

5. En arribar en aquest punt, calia plantejar-se dues preguntes: La primera, quines són les competències dels titulats universitaris quan afronten el seu procés d'incorporació professional? La segona, quines són les competències que haurien de tenir per exigència del perfil professional? Difícilment aquest estudi podrà respondre aquestes preguntes si no es centra en escenaris més concrets, és a dir, en el perfil d'una categoria professional (tècnic júnior en Recursos Humans)² i el perfil d'uns estudiants que es graduaran com a psicòlegs de les

² Al llarg del text, l'expressió "recursos humans" s'utilitza en majúscules quan es refereix a l'àrea o a funció, a la direcció o al departament, estructuralment definits a l'organització, com es faria, per exemple, per al·ludir a la Direcció de Relacions Laborals. En aquests casos també podem trobar l'abreviació RRHH, sobretot quan fa referència a la gestió o a les polítiques de gestió. Utilitzem les minúscules per referir-nos a aspectes generals del factor humà en les organitzacions o a l'activitat dels professionals que s'hi dediquen. De la mateixa manera, veurem l'expressió de "tècnic júnior **de** Recursos Humans" quan es tracta d'identificar un lloc de treball concret en una organització i l'expressió de "tècnic júnior **en** Recursos Humans" quan al·ludeix a una categoria o activitat professional.

organitzacions. Tanmateix, avançant una primera resposta o aproximació, caldrà fer dues consideracions inicials:

- La relació entre els estudis i la professió no és la mateixa per a totes les titulacions universitàries. En finalitzar els estudis universitaris, un graduat en Magisteri o en Medicina, per exemple, tindrà encarat, amb més o menys claredat, el seu exercici professional com a mestre o com a metge respectivament. En el cas d'un titulat en Psicologia,³ un dels escenaris del nostre estudi, la connexió no resulta ser tan lineal.⁴ Fins i tot, si acotem la formació al terreny d'una especialitat concreta, com ara l'especialitat en Psicologia de les Organitzacions, el ventall d'ocupacions possibles on el psicòleg pot desenvolupar la seva activitat professional és força ampli, ja que podrà treballar en àmbits tan variats com els estudis de mercat, la selecció de personal, el disseny de llocs de treball, la formació d'equips de treball, entre d'altres. Això fa que la relació entre la titulació i l'exercici professional, en aquest cas, no sigui tan lineal com en els exemples anteriors i que, fins i tot, la línia entre la titulació i la identitat professional sigui més difusa; en conseqüència, els estudiants solen tenir més dificultat a l'hora de visualitzar la professió futura. Cal, doncs, acotar l'estudi de les competències en un àmbit concret, malgrat que no sigui aquest àmbit l'únic en l'expectativa de cada estudiant. S'ha escollit el perfil professional del tècnic de Recursos Humans perquè és una de les ocupacions que més titulats d'aquesta especialitat de Psicologia acull.⁵ Així doncs, com a conclusió d'aquesta primera consideració, ens hem proposat conèixer les competències generals i específiques en aquest àmbit professional i conèixer les competències dels estudiants de l'últim curs de la llicenciatura de Psicologia en l'itinerari formatiu de Psicologia de les Organitzacions.
- Les exigències que el món competitiu imposa a les organitzacions també es tradueixen en la demanda d'un nivell competencial (no solament acadèmic) més elevat de les persones que han d'incorporar. Com veurem més tard, les demandes que arriben a les borses de treball universitàries a la recerca de

³ Seguint un criteri semblant a l'utilitzat per a "Recursos Humans", utilitzarem el terme "Psicologia" en majúscules per referir-nos a una titulació, a un títol, a una especialitat o al nom d'una assignatura i en minúscules per referir-nos a la disciplina en general, al conjunt de matèries que la integren o a l'activitat professional dels psicòlegs o del col·lectiu de psicòlegs.

⁴ Entenem aquí com a linealitat la relació que existeix entre els continguts acadèmics d'una titulació i l'expectativa per exercir en la mateixa professió per a la qual habilita. Al capítol 2.2 es desenvolupa més àmpliament aquest concepte.

⁵ Al subapartat 2.2.2.3 es justifica aquesta afirmació amb dades d'inserció al mercat laboral.

candidats per exercir com a tècnics en Recursos Humans (que esdevindrà el perfil d'entrada professional), revelen una expectativa també exigent respecte a les competències que, suposadament, han de tenir els que s'acaben de titular (perfil de sortida acadèmic, a partir d'ara) que optin com a candidats. Basant-nos en aquesta segona consideració, ens hem proposat investigar el nivell de desajust entre aquests dos perfils competencials, el perfil d'entrada professional (per referència a una ocupació concreta, la de tècnic en Recursos Humans, i a un moment concret, el moment d'incorporar-se al treball com a tècnic júnior) i el perfil de sortida en acabar els estudis de Psicologia de les Organitzacions (amb independència que sigui la formació de postgrau en Recursos Humans o altres d'específiques les que puguin oferir més garanties per a l'exercici professional; l'experiència personal exercint funcions a la borsa de treball universitària ens demostra que molts llicenciats comencen la seva incursió en aquesta àrea sense realitzar estudis de màster i postgrau i que més tard completen la seva formació simultàniament amb l'activitat professional).

6. Les dues preguntes anteriors es qüestionen quins perfils volem conèixer; per tant, es refereixen al *què*. Encara sorgeix una tercera qüestió inicial, referida al *com*, amb tres vessants complementàries: com s'identifiquen, com es desenvolupen i com s'avaluen aquestes competències? Volem saber si existeixen beneficis derivats de l'aplicació del mètode de *l'assessment center*, utilitzat habitualment per les organitzacions en la gestió dels seus recursos humans (especialment per desenvolupar polítiques de selecció, de promoció, de plans de carrera o d'avaluació del rendiment), quan aquest mètode s'incorpora a processos de formació universitària en petit grup. La utilització de *l'assessment center* com a mètode de treball intenta ser una contribució complementària a la metodologia habitual universitària i coincideix amb l'esperit de Bolonya en el sentit que tendeix a participar en la construcció de possibles models d'una formació basada en competències. Els beneficis previsibles es concretarien en els punts següents:
- Presentació d'una eina de formació per al seminari de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE),⁶ de la

⁶ A partir d'ara s'utilitzaran també les sigles per anomenar aquesta Facultat. Cal precisar que alguns documents citats al text pertanyen al període anterior a l'any 2000, quan encara no s'havia incorporat l'estudi de Ciències de l'Esport i el nom era aleshores Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna.

Universitat Ramon Llull, descrit a l'apartat 2.2.3. Aquesta eina facilita al tutor⁷ del seminari i als estudiants la definició d'objectius, la presa de decisions i altres processos d'aprenentatge experiencial i cooperatiu.

- Facilitació d'un marc orientador de les accions i dels esforços que els estudiants realitzen en el seu aprenentatge al seminari. Ells no tenen, en termes generals, una experiència professional que permeti l'adquisició empírica de competències. Quan els seus coneixements i capacitats han estat avaluats i quan l'aprenentatge al seminari permet que es desenvolupin, gràcies als exercicis i problemes que planteja el mètode, és possible l'aproximació real a determinades competències professionals.
- Apropament del nivell competencial de sortida dels estudiants de la universitat al nivell exigible per part del món professional. Aquest fet, com a conseqüència, hauria d'incrementar també el potencial d'inserció laboral d'aquests estudiants.
- Desenvolupament de les competències dels participants, no tan sols de cara a la seva incorporació immediata al món laboral, sinó com a implementadors del propi mètode: com es defineixen, com s'exerciten, com s'avaluen les competències, en general. Una gran part de les funcions assignades a les persones que treballen en l'àmbit dels recursos humans tenen a veure amb l'avaluació de les competències d'altres persones. Com a futurs professionals en aquest àmbit, els estudiants poden començar a exercitar destreses d'avaluació, i això facilita que el seu aprenentatge sigui també pràctic i útil per a la seva immediata incorporació al món professional.
- Benefici directe o indirecte per a les organitzacions, que podran tenir com a empleats o com a col·laboradors a persones que tenen un perfil més proper a les seves exigències i a les exigències professionals.

Fins aquí alguns arguments que justifiquen, al nostre entendre, el cos general i específic d'aquesta tesi doctoral. Existeixen també raons de caràcter personal que han determinat finalment el contingut i la direcció d'aquesta recerca. A continuació, s'enuncien les més significatives:

- L'alternança de l'activitat docent universitària amb activitats de formació a les organitzacions durant els darrers tretze anys. Sense entrar en detalls comparatius entre un àmbit i l'altre, la percepció personal final és la d'haver

⁷ Professor a càrrec del seminari que treballa alguns continguts de la titulació amb un grup reduït d'estudiants. El seu rol serà descrit amb més detall al subapartat 2.2.3.3.

hagut d'exercir un doble rol, diferent en cada cas a nivell de formació. Superats els efectes d'una possible dissonància cognitiva benèvola, fruit d'aquest doble rol, la valoració és molt positiva i l'alternança entre ambdós rols és altament enriquidora i satisfactòria. Malgrat tot, també ens ha permès observar des de primera fila les distàncies existents entre el món universitari i el món del treball, entre les metodologies formatives emprades en un i altre context, entre els continguts teòrics i la praxis diària, entre els graus d'implicació amb els quals s'afronta el fet formatiu per part dels estudiants o per part de persones en actiu a les organitzacions. No resulta del tot satisfactori el possible desaprofitement d'energies que pot generar una actuació per separat. Creiem que, si existís un major flux d'intercanvis tècnics, humans i metodològics, es podrien aportar beneficis diversos per a ambdues parts.

- L'experiència personal prèvia en contextos organitzacionals diversos, anterior fins i tot a l'activitat com a docent universitari, hauria de constituir, en si mateixa i sense cap connotació narcisista, una aportació personal a l'hora d'introduir amb certes garanties les pràctiques avaluatives i formatives del mètode al context del seminari i, per extensió, al context de la formació universitària. Cal reconèixer que, en sentit contrari, les aportacions que les persones vinculades a l'ensenyament universitari fan a la formació laboral, solen tenir sovint una acollida excel·lent.
- D'altra banda, la dedicació durant diversos anys consecutius, com a tutor de seminari dels últims cursos de la llicenciatura ha servit d'estímul final en la necessitat d'experimentar i assajar activitats formatives diverses, de resultat no sempre segur, però sempre portadores d'algun tipus de continguts útils.
- Des d'un observatori privilegiat com és la borsa de treball universitària, també ha estat possible copsar el contingut de les demandes del mercat de treball, les exigències competencials, la correlació / no correlació existent entre els continguts d'alguns estudis i aquestes exigències, la tipologia de destinataris d'aquestes demandes, el perfil competencial dels graduats en diferents titulacions i les inquietuds manifestades a l'hora d'encarar la seva inserció laboral i la seva trajectòria professional. L'anàlisi d'aquests fets permet també adonar-se de la complexitat que viuen les organitzacions i de l'expectativa que aquestes tenen sobre la formació dels joves universitaris quan ens demanen candidats. És cert que aquesta expectativa, en moltes ocasions, va més enllà del nivell de preparació que s'assoleix amb una

formació de Grau, però això no impedeix que augmenti la nostra atenció per cercar vies més efectives de resposta.

- Així mateix, la formació basada en competències resulta ser una modalitat particularment atractiva, no solament per la significació que ha d'adquirir en els propers anys, sinó per les possibilitats que ofereix al mateix formador de desvetllar competències dels formands (cosa no sempre fàcil a l'aula universitària) i d'aprendre constantment sobre les pròpies competències, que inevitablement s'han de posar en joc de manera més radical que en una metodologia d'ensenyament unidireccional.

En conseqüència, en un moment en què tant es parla de competències i de noves eines d'avaluar la competència professional, en un moment en què tenim l'atenció focalitzada en les declaracions de principis i intencions que afectaran el món acadèmic durant els pròxims anys, esperem que un projecte de recerca al voltant de l'avaluació i el desenvolupament de competències professionals ha de ser benvingut. Com a part d'un col·lectiu docent, ens sentim convidats a participar-hi. Així s'expressava al 2002 l'Equip Acadèmic de Llicenciatures i Logopèdia de la FPCEE quan deia en la presentació del document intern *La Universitat del futur. Dossier per al professorat* que "és una època d'innovació i de canvis que hem de saber aprofitar per dissenyar una Facultat que excel·leixi en docència i recerca. Tots esteu convidats a participar en aquesta nova etapa tan complexa com estimulants".

Creiem que la nostra proposta s'adiu amb els propòsits enunciats per la Comissió de les Comunitats Europees (2003) en el sentit de concentrar suficients recursos en l'excel·lència i crear les condicions necessàries perquè les universitats aconseguixin i desenvolupin aquesta excel·lència. També creiem que encara és temps per inserir la nostra proposta en un marc més concret i pròxim que viu moments d'innovació i que, en bona part, la investeix de significat actual, des del moment que vol oferir algunes respostes a les qüestions de fons plantejades al començament d'aquesta introducció. Per mantenir el nostre focus d'atenció sobre el context europeu sense abandonar el nostre propi context universitari ens hem deixat guiar pel lema *think globally, act locally*.⁸

⁸ Frase de Rene Dubos (1972), Conference on the Human Environment in Stockholm.

1.2. Objectius de l'estudi

A l'apartat anterior, en delimitar el tema de la recerca, ens platejàvem aquestes tres preguntes: Quines són les competències requerides en el perfil professional del tècnic en Recursos Humans? Quines són les competències de l'estudiant de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions? Com s'identifiquen, com es desenvolupen i com s'avaluen aquestes competències? Per donar respostes a aquestes preguntes i per orientar la recerca, formulem els objectius següents:

Objectiu general: Determinar el grau de desajust entre el perfil acadèmic de sortida del psicòleg de les organitzacions i el perfil d'entrada professional del tècnic júnior en Recursos Humans.

D'aquest objectiu general es deriven els **objectius específics** següents:

1. Identificar les competències generals de la funció de Recursos Humans i identificar i definir més concretament les competències clau demanades al tècnic júnior en Recursos Humans. Elaborar un perfil diana⁹ de les competències clau d'aquesta categoria professional.
2. Mesurar les competències dels subjectes de l'estudi, estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions, de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, tenint com a referència el perfil diana, prèviament definit i validat per experts i professionals vinculats a la funció de Recursos Humans.
3. Analitzar l'evolució i el grau de desenvolupament de les competències i la incidència de la formació al seminari mitjançant l'avaluació dels subjectes a l'inici i al final de curs.
4. Contrastar el perfil dels subjectes (perfil de sortida de la universitat) amb el perfil diana establert (perfil d'entrada a la professió) i analitzar el nivell d'adequació / no adequació entre ambdós.

La intenció d'oferir una proposta formativa adient a les exigències i els reptes formulats abans a la introducció, obliga també a formular uns **objectius procedimentals**. Són els següents:

⁹ Entenem per perfil diana un conjunt de competències en referència a una activitat o categoria professional, no a un lloc de treball, com s'explica més tard a l'apartat 2.3.3.

1. Aplicar el mètode de l'*assessment center*¹⁰ per identificar i avaluar les competències dels subjectes en un context universitari i valorar la seva utilitat com a mètode d'avaluació global al seminari.
2. Implementar activitats i exercicis propis de l'*assessment center* en la metodologia del seminari, no solament com un conjunt d'instruments d'avaluació, sinó també com un conjunt de continguts i procediments útils per adquirir i desenvolupar les competències dels estudiants, tot recollint l'esperit de les polítiques educatives, que emfasitzen una formació universitària professionalitzadora i basada en les competències professionals.

¹⁰ L'*assessment center*, o centre d'avaluació, és un mètode que es va utilitzar originalment en la selecció de personal i que utilitzarem com a instrument d'avaluació i de formació en aquest treball.

1.3. Hipòtesis de treball

1. Partim del supòsit que el perfil competencial dels estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions ("perfil formatiu de sortida") i el perfil requerit per a un tècnic júnior en Recursos Humans ("perfil professional d'entrada") no s'adeqüen, és a dir, que el perfil acadèmic d'aquests estudiants, tot just abans de graduar-se, no encaixa amb el perfil requerit per exercir professionalment en una categoria professional, que es concreta com de tècnic júnior en Recursos Humans. La confirmació d'aquesta hipòtesi negativa posaria de manifest un desajust entre els continguts formatius i professionals, però, en qualsevol cas, permetrà introduir elements més fiables de reflexió, de correcció i/o de millora.

2. S'espera una evolució favorable entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal. En altres paraules, que les accions formatives hagin estat efectives i que existeixi una aproximació entre els perfils acadèmic i professional després de la intervenció formativa al llarg del curs. La confirmació d'aquesta hipòtesi positiva demostraria també:
 - Que el mètode de l'*assessment center*, emprat habitualment en processos d'avaluació de competències a les organitzacions, és un instrument vàlid i efectiu com a mètode de formació universitària basada en competències i, per tant, útil per a la identificació, l'avaluació i el desenvolupament de les competències en l'àmbit formatiu del seminari.
 - Que el seminari és un espai formatiu adient per a la implementació d'una formació basada en competències.
 - Que la transferència formativa no solament és beneficiosa de la universitat cap a les organitzacions, sinó també, en un *continuum* circular, de les organitzacions cap a la universitat.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

2. Aproximació teòrica i conceptual

2.1. Les competències professionals

“L’aprenentatge i el coneixement seran en el futur més importants, fins i tot. que en el moment actual. L’aprenentatge com a competència i el coneixement com a recurs són factors clau no tan sols per a la competitivitat econòmica, sinó també per a l’accés a la participació en moltes dimensions de la vida social, cultural i polític”
(Berthoin Antal, Dierkes, Child i Nonaka, 2001).

En aquest primer capítol acudim a les fonts d’informació i fem un revisió teòrica per tal d’emmarcar el concepte de competències dins els dos àmbits estudiats, l’educatiu i el professional. El discurs es vertebrava en torn a la significació actual de les competències en aquests dos àmbits, i a la importància de la gestió per competències i de la formació basada en competències, fent referència al marc més ampli de l’Europa del coneixement.

Ens proposem com a objectius d’aquest capítol:

1. Destacar la informació més rellevant que ens aporten les diverses fonts sobre les competències.
2. Identificar els eixos sobre els quals s’articula la gestió de les competències al marc organitzacional i universitari.

Conscients de la magnitud que ha assolit el tema de les competències durant els darrers anys i de la proliferació de definicions, classificacions, declaracions, normatives i llistes interminables de competències que condueixen a una certa repetició i fatiga, hem volgut parar l’atenció en aquells elements que resulten imprescindibles per fonamentar la nostra recerca i que, alhora, permetin visualitzar ponts de connexió presents i futurs entre el món professional i acadèmic.

2.1.1. Significació conceptual i formativa de les competències professionals

Des que McClellan (1973) afirmés que la competència és la característica essencial perquè una persona sigui efectiva al treball, s’ha parlat i escrit molt sobre el concepte. Actualment el terme de competències té moltes accepcions i s’han fet múltiples i variades definicions, com veurem en aquest mateix apartat. Sense entrar en una anàlisi exhaustiva de la terminologia, relativament nova al camp de la gestió

dels Recursos Humans, convé establir aquí un punt de partida prenent com a base algunes consideracions.

L'anàlisi de la bibliografia ens revela que es tracta d'un concepte polisèmic i que adquireix matisos diferents segons que s'utilitzi en un àmbit o en un altre (jurídic, polític, comercial, laboral, etc.) i, fins i tot, segons que s'utilitzi en un idioma o en un altre. D'aquí que gairebé sempre trobem el terme acompanyat d'adjectius clarificadors, com ara, competència professional o competència laboral, significacions de les quals ens ocuparem més tard.

Aquesta pluralitat de significats obliga a fer una mirada a les arrels etimològiques del terme. Trobem l'origen al verb llatí "*competere*", que significa buscar, que ens transmet la idea que una cosa va a l'encontre d'altra (Corominas, 1987). D'aquest verb derivaran més tard el substantiu "competència" i l'adjectiu "competent" per precisar que una persona és apta, adequada per a un càrrec o funció. És important observar que del mateix verb llatí se'n deriva també el mot "competir" (Tejada, 1999), que pren un significat un tant diferent, d'actuació competitiva, i al qual també ens referirem més endavant.

Caldrà fixar-se també en la significació del substantiu quan s'utilitza en singular o en plural. Zarifian (1999), entre d'altres, fa aquesta distinció, tot assignant al singular un matís que remet a la responsabilitat personal de l'empleat en front de la situació productiva; mentre que la segona, el plural, fa referència a l'adquisició d'eines per a la realització del treball mitjançant l'aprenentatge. Caldrà, fins i tot, observar que el terme està molt arrelat en ambients no necessàriament laborals. En un context jurídic, legal o polític, la paraula competència, en singular, pren un significat al voltant del dret, al·ludint al dret que té una persona de decidir sobre algun tema. Així, hom diu que un organisme o una institució, en virtut d'unes facultats atorgades, o tal persona, en virtut d'una autoritat reconeguda, és competent en tal matèria, per resoldre un determinat assumpte o per dictaminar sobre ell.

En contextos econòmics, productius o mercantils, la competència s'associa al conjunt d'agents externs, aquells que fan la mateixa activitat o pertanyen al mateix sector i que, per tant, "fan la competència" en un determinat mercat. La pròpia disciplina econòmica utilitza el terme "competència perfecta" i "competència imperfecta", segons el poder que tinguin les empreses per influir sobre els preus en

cada mercat. La ressonància manifesta d'aquesta accepció seria la competitivitat. En aquest sentit, la competència és també un revulsiu, tant per a les empreses com per als països, que s'afanyen en aconseguir avantatges competitius. No obstant això, la pràctica abusiva de la competència ha provocat la proliferació de normes jurídiques i institucions, com el Tribunal de Defensa de la Competència,¹ amb la missió de regular els possibles abusos derivats de la "lliure competència" dels mercats. Si s'aplica aquesta significació a col·lectius més petits o, fins i tot, a un nivell individual, la competència adquireix un matís de rivalitat d'interessos entre persones que persegueixen el mateix objecte. Torna a aparèixer aquí l'èmfasi competitiu del terme.

Deixant de banda alguns altres significats i les possibles confusions derivades de la seva interpretació, quan passem als àmbits professional i d'aprenentatge professional, on s'inscriu particularment aquesta tesi doctoral, el concepte de competència, encara en singular, manté una certa associació semàntica amb les connotacions apuntades en els paràgrafs anteriors. Una persona té competència professional quan està reconeguda per exercir una determinada professió, aspecte legal que la fa competent en ella de forma legítima. I aquesta persona també té competència professional si és entesa en una matèria, si és apta per a una professió, és a dir, quan ha fet i està fent allò que li permet mantenir l'aptitud professional. Existeix, per tant, una significació implícita que fa al·lusió a l'autoritat. Qui està reconegut per acomplir una determinada professió i és entès o expert en una matèria, tindrà l'autoritat legítima d'actuar en una àrea concreta.

Reconeixeríem una significació, fins i tot, més àmplia del terme en singular quan es refereix a l'àmbit polític. Per exemple, l'article 170.1 del nou Estatut d'Autonomia de Catalunya declara: "Correspon a la Generalitat la competència executiva en matèria de treball i relacions laborals, que inclou...." (Estatut d'Autonomia de Catalunya, 2006, p. 51).

Lévy-Leboyer (1987) distingeix altres accepcions del terme com a substantiu derivat del verb *competere*:

¹ El Tribunal de Defensa de la Competència, creat al 1964, es un òrgan independent encarregat de promoure i protegir l'existència d'una competència efectiva al conjunt del territori espanyol. Entre les seves funcions, sanciona les empreses que tinguin comportaments anticompetitius i informa al govern sobre els projectes de concentracions entre empreses. Disponible a <http://www.tdcompetencia.es/>

- Competència com a capacitació, que fa referència al grau de preparació per exercir una ocupació des del punt de vista dels aprenentatges.
- Competència com a qualificació, que informa de les qualitats necessàries per ocupar un lloc de treball, qualitats que solen venir avalades quan s'està en possessió d'una determinada titulació o formació.
- Competència com a suficiència, que assegura l'existència d'uns mínims per exercir una professió o categoria professional.

Sens dubte, la competència professional integra una doble accepció de legitimació i d'aptitud, però convé distingir, com adverteix Ferràndez (1997), que no es igual "ser capaç" que "ser competent". Caldrà recordar també que els professionals s'instal·len en diferents sectors productius i en mercats diversos i amb graus d'exigència molt variats; en conseqüència, la competència participa d'aquest caràcter canviant i es converteix en un constructe dinàmic, no estàtic. Això ens condueix a la utilització del terme en plural i a la necessitat de definir cada competència en cada situació.

La utilització del terme en plural, les competències, comporta que les arrels semàntiques del singular quedin un tant difuses, ja que existeix gran profusió de significats. Com afirmen Glik i Pallarés (1997), les diferents interpretacions del significat de la paraula competències, oscil·len des de les aptituds bàsiques necessàries per desenvolupar-se en un determinat lloc de treball, fins als comportaments característics que distingeixen als professionals amb rendiments excel·lents. De fet, algunes organitzacions defineixen les competències relacionant-les amb habilitats, coneixements, comportaments, aptituds i combinacions de dos o més d'aquests conceptes, en proporcions similars.

Les competències, en plural, emfasitzen el caràcter professional del terme. És aquí on el substantiu normalment ve acompanyat d'algun adjectiu per tal de clarificar el seu significat. L'expressió "competències professionals" permet obtenir una major concreció. El grau de concreció és, malgrat tot, una apreciació relativa, ja que les competències professionals avui formen part de la terminologia usual en els entorns polítics, acadèmics i laborals. En aquest sentit, resulta imprescindible recordar que va ser una figura del món acadèmic, professor de psicologia de la Universitat de Harvard, qui va originar un fort impuls a favor de les competències i encara avui segueix essent un referent històric a la gestió per competències. En estem referint

al ja citat David McClelland (1973), qui va argumentar que els exàmens tradicionals no garantien l'eficàcia professional ni l'èxit a la vida. Més enllà dels coneixements i les habilitats, proposà que s'havien de tenir presents altres variables per poder predir l'actuació de les persones. Les competències ja formen part de les pràctiques que les organitzacions utilitzen per seleccionar, promocionar o formar el personal, però la utilització universal i extensa del terme també ha pogut, presumiblement, desgastar la seva essència semàntica.

Tanmateix, les competències professionals, expressades en plural i referides ara al món professional, no són manifestacions generals i ambigües de les persones en el treball, sinó un intent d'entendre el comportament humà d'una forma més completa, global i concreta a la vegada. Cal desterrar la idea que les competències són un "calaix de sastre" on pot posar-se tot allò que resulta difícil d'observar, d'analitzar o de mesurar i avaluar. Ben al contrari, les competències professionals han de permetre millorar l'actuació professional, perquè obliga a ser rigorosos en la definició dels indicadors objectius de competència, indicadors que permeten constatar si una persona és o no és competent per a una activitat, en un afany d'obtenir un coneixement més profund de les potencialitats de les persones. Com assegura Mertens (1999), la informació sobre les capacitats que demanen les empreses és un vehicle que permet un millor funcionament del mercat laboral. Una gestió per competències, que les organitzacions apliquen en diferents polítiques de Recursos Humans (la selecció del personal, la formació o l'avaluació del rendiment, per exemple) obliga a establir la definició d'aquests nivells d'objectivitat, sense negar l'existència d'un espai on la persona continua desenvolupant la seva personalitat i les seves facultats. Algunes tendències de la gestió per competències intenten allunyar-se del contingut del lloc de treball, com veurem, justament per evitar que la creativitat i la innovació de la persona quedin limitades pels condicionants laborals.

Sovint és el context, més que la pròpia naturalesa de competència, el determinant de la significació del terme. La connotació professional és molt important, ja que vincula la capacitat personal amb les exigències de la professió i pot considerar-se més genèrica (en parlarem més endavant a propòsit dels estàndards de competències professionals). No podem oblidar, però, la connotació laboral o ocupacional, més específica, que fa referència a l'adequació de la persona a un determinat lloc de treball. L'elevada significació contextual d'aquesta segona

accepció la investeixen d'especificitat i, per tant, esdevé inaplicable a d'altres situacions. Per aquesta raó, en aquest treball d'investigació ens referirem a les competències professionals adscrites a un nivell o categoria professional, la del tècnic en Recursos Humans, i no a un lloc de treball concret com tècnic de Recursos Humans.

Si, com afirma Guittet (1994), les competències representen el fet de posar en acció de manera eficaç el *saber* i el *saber-fer* per a la realització d'una tasca, les competències són els factors d'èxit que possibiliten l'avaluació, la retroalimentació, el desenvolupament i la remuneració dels individus. Des d'aquesta perspectiva, les competències s'instal·len en un primer nivell d'anàlisi, el nivell *micro* o individual, que atén a les característiques personals.

A un altre nivell, el nivell *macro* de l'organització, concebuda globalment com un tot, podria afirmar-se que el capital de competències d'una organització seria la suma de tots els factors que la integren i que es poden adreçar energèticament i estratègica vers una finalitat comú. Aquí es fa més una lectura del conjunt que de la individualitat i, per tant, els continguts laborals dels llocs de treball tenen un pes considerable a l'hora de determinar les característiques constituents de la seva activitat.

Una bona part de les organitzacions actuals que tenen constituïts departaments de Recursos Humans solen optar per una gestió del personal basada en les competències. És cert que també les organitzacions clàssiques, fins i tot les de caire més taylorista,² valoren que els seus treballadors siguin competents. La diferència entre aquestes organitzacions i les organitzacions que estableixen una gestió per competències consisteix a considerar no solament les competències específiques, adscrites al lloc de treball, sinó també d'altres competències, més connectades a la funció i a les potencialitats de la persona i obertes i, per tant, a una formació i desenvolupament constants. El món organitzacional, en general, ha passat del concepte de persona qualificada al concepte de persona competent.

Les competències d'una persona representen una inversió a llarg termini, perquè constitueixen un valor intangible. Sortosament va quedant enrera la visió segons la

² El taylorisme, entre d'altres consideracions, valorava l'obediència del treballador per sobre de l'esperit d'iniciativa (Schargel, 1997)

qual els nivells jeràrquics o de responsabilitat de les organitzacions són assignats en base a l'antiguitat o a d'altres factors al marge de la competència professional. És molt elevat el preu que s'ha de pagar quan les decisions d'aquestes persones no són correctes, quan no son competents per a la funció que desenvolupen i, per tant, el cost és també un cost social.

Algunes decisions legislatives també han contemplat el tema de les competències des de la visió del *management*.³ La reforma de l'Estatut dels Treballadors de 1996⁴ permet la congelació de l'antiguitat. Tot i que és possible fer una lectura connectada a les polítiques de flexibilitat laboral, el legislador basa aquesta decisió en criteris de caràcter professional per tal de no perjudicar el principi d'equitat entre els treballadors. És a dir, per més que un treballador pugui presentar més antiguitat que un altre, no és segur que el seu rendiment sigui més elevat o que tingui una repercussió més beneficiosa per als resultats de l'empresa. En definitiva, la disposició recala en el constructe de competències, enteses i definides, en aquest cas, com un aspecte que repercuteix en els resultats.

2.1.1.1. Aproximació a les definicions de competències

Les competències no solament estan sotmeses a diferents significats, com hem vist, sinó que s'han definit de maneres molt diverses. Abans d'intentar acotar el significat de competència professional per a l'àmbit concret que ens interessa, el del tècnic en Recursos Humans, convé recollir algunes de les definicions aportades per diferents autors. Tot i que observem coincidències remarcables entre elles, volem fixar-nos en la triple perspectiva que ens aporten els seus autors:

1. Les definicions que posen l'accent en el subjecte, referint-se als trets de la seva personalitat o de la seva conducta.
2. Les definicions que posen l'accent en el lloc de treball, més centrades en l'actuació laboral.
3. Les definicions que integren les dues perspectives anteriors.

³ El concepte de *management* engloba un conjunt d'activitats i d'estratègies relacionades amb la gestió i direcció de les organitzacions i de les persones.

⁴ Reforma del Estatuto de los Trabajadores presentat pel Grup Socialista del Congrés. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados. 4 d'octubre de 1996, Num. 54-1. Disponible a: <http://www.senado.es/boletines/B0054-1.html>

Hem recollit algunes de les definicions que ens ofereix la bibliografia, seguint la triple perspectiva esmentada. Abans caldria fer algunes precisions:

1. Aquest recull respon més a la necessitat d'introduir alguna claredat sobre la pluralitat i diversitat de definicions existents que a la pretensió d'oferir una categorització o una taxonomia completa i rigorosa. "Totes les taxonomies són capritxoses" (Blanco, Caballero i De la Corte, 2005, p. 41). Aquesta també n'és de capritxosa.
2. Acceptem per tant, que la inserció d'una definició en un bloc o altre no és totalment exhaustiva i que algunes definicions són tan completes que podrien estar en més d'un bloc.
3. Creiem que, des d'aquest triple prisma, pot resultar més fàcil situar el nostre treball d'investigació, ja que, en certa manera, participa de les tres perspectives.

A) *DEFINICIONS CENTRADES EN LA PERSONA:*

- "Les competències són el conjunt de coneixements, habilitats, qualitats, aptituds, que tenen les persones i que les predisposa a realitzar un conjunt d'activitats amb un bon resultat" (Jiménez, 2000, p. 163).
- "Les competències afecten la posada en pràctica integrada d'aptituds, trets de personalitat i també coneixements adquirits per complir una missió" (Lévy-Leboyer, 1997, p. 39).
- "La competència es defineix com un conjunt d'elements heterogenis combinats que estan en interacció dinàmica. D'entre aquests ingredients es distingeixen de forma comuna els sabers, els sabers-fer, els comportaments i les facultats mentals o cognitives" (Marbach, 1999, p. 15).
- "L'individu pot ser considerat com a constructor de les seves competències. Realitza amb competència unes activitats combinant i mobilitzant un doble equipament de recursos: recursos incorporats (coneixements, saber fer, qualitats personals, experiència...) i xarxes de recursos del seu entorn (xarxes professionals, documentals, bancs de dades....)" (Le Boterf, 2001, p. 42).

B) *DEFINICIONS CENTRADES EN EL LLOC DE TREBALL O EN LA PROFESSION:*

- "Capacitat productiva d'un individu que es defineix i mesura en termes d'una productivitat o rendiment, no només en termes de coneixements, habilitats, destreses i actituds, les quals són necessàries però no suficients" (Cinterfor / OIT, 2000, act. 13/06/00).

- “Capacitat de fer, d'efectuar funcions d'una ocupació clarament especificada conforme als resultats desitjats” (Cinterfor / OIT, 2000, p. 5).
- “La competència laboral és el conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que són aplicables a l'exercici d'una funció productiva a partir dels requeriments de qualitat i eficiència esperats pel sector productiu” (Mertens, 1996, p. 6).
- “Conjunt específic de destreses necessàries per desenvolupar un treball particular o la capacitat necessària per actuar en un rol professional” (Jessup, 1991, p. 6).
- “Característica que està causalment relacionada amb un nivell estàndard d'efectivitat i/o amb un rendiment o resultat superior en un treball o situació” (Spencer i Spencer, 1993, p. 15).
- “Capacitat productiva d'un individu que es defineix i es mesura en termes de rendiment en un determinat context laboral i no solament de coneixements i d'habilitats en abstracte” (Ibarra, 2000, p. 22).

C) DEFINICIONS QUE INTEGREN LES CARACTERÍSTIQUES PERSONALS I LES DEL LLOC DE TREBALL:

- “Les competències són característiques subjacents en una persona que estan causalment relacionades amb una actuació eficaç o superior en un lloc de treball” (Boyatzis, 1982, citat en Hooghiemstra, 1996, p. 28).
- “Té competència professional qui disposa dels coneixements, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, pot resoldre els problemes professionals de manera autònoma i flexible i està capacitat per col·laborar en el seu entorn professional i en l'organització del treball” (Bunk, 1994, p. 9).
- “Les competències són una llista de comportaments que certes persones posseeixen en major mesura que d'altres i que les converteixen en més eficaces per a una situació determinada. Les competències són la unió entre les característiques individuals i les qualitats requerides per conduir diferents missions professionals prefixades” (Lévy-Leboyer, 1997, p. 54).
- “Un conjunt identificable i avaluable de coneixements, actituds, valors i habilitats relacionats entre sí, que permeten resultats laborals satisfactoris en situacions reals de treball, segons els estàndards utilitzats en l'àrea ocupacional” (Cinterfor, 1997, p. 100).

- “Conjunt de coneixement, de capacitats d'acció i de comportaments estructurats en funció d'un objectiu i d'una situació determinada” (Gilbert i Parlier, 1992, p.67).
- “Les competències són el conjunt de comportaments observables i habituals que possibiliten l'èxit d'una persona en una activitat o funció” (Cardona i Chinchilla, 1999, p. 11).
- “La competència o competències professionals són un conjunt d'elements combinats (coneixements, habilitats, actituds, etc.), que s'integren atenent una sèrie d'atributs personals (capacitats, motius, trets de personalitat, aptituds, etc.), prenent com a referència les experiències personals i professionals i que es manifesten mitjançant determinats comportaments o conductes en el context laboral” (Navio, 2001, p. 70).

La taula 1 recull una perspectiva sintètica de les tres perspectives i les seves característiques principals.

PERSPECTIVA	CARACTERÍSTIQUES
A) Centrades en la persona	Coneixements, aptituds, qualitats i comportaments de la persona per realitzar una tasca.
B) Centrades en el lloc de treball	Requeriments esperats per realitzar una tasca d'acord amb uns estàndards preestablerts.
C) Centrades en ambdues coses	Unió de les característiques individuals i les característiques prefixades per a un lloc de treball o per a una professió.

Taula 1. Perspectives explicatives de les competències.

Una anàlisi qualitativa de les definicions precedents ens permet observar que algunes presenten les competències com un sumatori d'atributs o de sabers fragmentats (primera perspectiva centrada en les característiques de la persona), o simplement com un seguit de requisits que emanen dels llocs de treball i que, finalment, es tradueixen també en termes de capacitats humanes per poder ser descrits (segona perspectiva). La tendència generalitzada actualment és la de veure les competències com un conjunt de components combinats i integrats (tercera perspectiva), ja que informen, per una part, de la idoneïtat d'una persona per

complir les tasques d'una determinada ocupació i, per una altra, dels elements que concorren en un determinat lloc de treball, d'una professió o d'una organització.

En resum, l'aspecte ampli del terme que recullen les definicions, ens portaria a afirmar amb Parkes (1994) que les competències engloben tant "la possessió i el desenvolupament de destreses, coneixements i actituds adequades per actuar amb èxit en els papers de la vida, com la seva aplicació a les tasques conforme als nivells exigits en condicions operatives (...) o la seva capacitat d'actuar en papers professionals o en treballs conforme al nivell requerit al lloc de treball" (Parkes, 1994, p. 25).

Roe (2002) també ens aporta una visió integradora, particularment connectada a l'aprenentatge, afirmant que es tracta d'una capacitat apresada per realitzar adequadament una tasca, funció o rol. En una visió també global, que pot semblar aparentment simplista, Holmes (1994) afirmava que les competències són tot allò que la persona és capaç de fer.

Així doncs, com podem reconèixer-les i diferenciar-les? Bellier (2000) apunta que "una competència es reconeix a través dels tres punts següents:

- La seva relació amb l'acció: es fabrica, desenvolupa i s'actualitza en l'acció, mitjançant la realització i la producció.
- La seva relació amb el context: s'és competent en un context donat per resoldre un problema concret, no general (...).
- La seva naturalesa com a combinació i integració de diversos elements, sabers, sabers-fer i comportaments i també la comprensió de la situació, les maneres de cooperar i les informacions que caracteritzen una situació per la seva relació amb una altra" (p.128).

Com expressa el segon punt del paràgraf anterior i algunes de les definicions presentades, el context juga un paper important en la significació del terme. A vegades, és el context més que la pròpia naturalesa, el responsable de determinar aquest significat. Aquest treball s'instal·la en un context doble, l'universitari (formatiu) i el professional (operatiu). Si tradicionalment aquests dos contextos podien estar separats, caldria defensar, seguint les justificacions plantejades a la introducció, que han d'estar connectats: les universitats han de formar amb una perspectiva professionalitzadora, d'aplicació; i les organitzacions han d'estimular la

formació al llarg de tota la vida professional, prolongant i enriquint la formació reglada.

El període de formació de les persones dibuixa un context concret, com a espai per a l'adquisició i el desenvolupament de les seves competències. En aquesta mateixa direcció, Le Boterf (2001) diu que "la persona competent és qui sap construir a temps les competències adequades per gestionar situacions professionals, que cada cop són més complexes" (p. 43).

Com hem dit, les competències es desenvolupen abans i durant la vida activa laboral. Això vol dir que aquest context, com a mínim, sempre tindrà dos escenaris: el de la formació prèvia i el professional. Tots dos han d'estar vinculats inevitablement, ja que no pot haver-hi un exercici de competències adequat sense un referent que les defineixi i que sigui un marc fiable de la seva aplicació futura. Com diuen Cardona i Chinchilla, "els coneixements, actituds i habilitats no es desenvolupen de forma aïllada" (Cardona i Chinchilla, 1999, p. 17). Segons l'afirmació d'aquests mateixos autors, entre d'altres, les competències són objecte de formació. La formació basada en competències, articulada sobre aquest context doble, esdevé una de les dimensions d'aquest estudi. L'altra dimensió estudiada és l'avaluació de les competències. Com a característiques subjacents de la persona que estan relacionades amb una correcta actuació en el lloc de treball, les competències no solament són objecte de formació, sinó que han de poder ser avaluades. Algunes definicions presentades abans incidien en el caràcter mesurable de les competències.

Tot i que l'avaluació de les competències serà tractada més endavant (subapartat 2.1.2.3), convé fer aquí alguna reflexió puntual sobre la mesura de les capacitats personals des del marc de la psicologia. La psicometria, com a disciplina encarregada de realitzar aquesta mesura, utilitza diferents instruments contrastats, com ara els tests psicomètrics, que també formen part de l'instrumental operatiu per avaluar les competències. En qualsevol cas, la psicometria treballa sobre la base de factors o trets psicològics, que permeten esmicolar, d'alguna manera, una capacitat en parts més quantificables, més susceptibles i més fàcils de ser mesurats. El factor de personalitat pot ser considerat com l'element fonamental de la personalitat. La personalitat estaria integrada per un nombre de factors, que varia segons els autors. Algunes característiques comuns recollides a les definicions precedents

permeten distingir les competències d'altres constructes psicològics, particularment d'aquest, del factor psicològic. Aquestes característiques diferenciadores poden concretar-se en les següents:

- Les competències són estables (no varien de dia en dia).
- Són determinables (es poden avaluar).
- Són modificables (es poden millorar i ensenyar).
- Permeten predir l'actuació.
- No estan lligades a l'estructura, deixant un marge a la flexibilitat i a la creativitat.
- Poden ser un element de gestió.

Les competències es refereixen, doncs, a aspectes més generals de la persona que els factors psicològics. Tot i això, poden ser identificades com a "factors competencials", ja que les actuacions que emanen d'elles són conductes observables i, per tant, són objecte de mesura.

Com hem pogut observar en més d'una definició, les competències engloben tant les capacitats, com les aptituds, com les actuacions o comportaments d'una persona. Oferim a continuació una breu distinció entre d'altres constructes utilitzats tradicionalment en psicologia.

- Les capacitats es defineixen a partir de les operacions mentals necessàries per dirigir el "saber" i el "saber fer", com a resultat particular de les adquisicions d'una formació general, per la qual cosa no són directament observables, sinó que es dedueixen mitjançant l'anàlisi de l'acció. S'hi inclouen, per tant, les potencialitats de l'individu.
- Les aptituds són un conjunt de qualitats (físiques, intel·lectuals o relacionals) d'un individu, utilitzades o no per fer una tasca. Per a Peiró (1999) l'aptitud és una capacitat per "saber com" desenvolupar un lloc de treball.
- Les habilitats fan més referència al grau de perícia o destresa per a una tasca o conjunt de tasques. Les habilitats es poden aprendre, es poden modificar i són observables.
- Les actuacions són, d'alguna manera, la mesura de l'activitat, el resultat d'haver posat en acció les aptituds i les capacitats per a una tasca concreta.
- Els motius són les necessitats subjacents o una forma de pensar que impulsa, orienta i selecciona la conducta d'una persona.
- Els trets de caràcter són una predisposició general de la persona per reaccionar d'una manera determinada.

2.1.1.2. Característiques, tipologies i classificacions de les competències

Com es dedueix d'algunes de les definicions aportades, particularment d'aquelles que mantenen una perspectiva centrada en el lloc de treball, les competències resulten de l'experiència professional, observables objectivament a partir del lloc de treball i validades per l'actuació professional. És aquí on cal incorporar el concepte de competència professional des de la perspectiva dels estàndards competencials, és a dir, la competència personal a partir de l'execució pràctica en una determinada feina o professió.

Ja al 1954 va ser descrit un mètode per detectar les persones més competents en cadascun dels diferents grups professionals existents en una organització concreta, el mètode dels incidents crítics (Flanagan, 1954), que es segueix emprant en l'actualitat com a tècnica en processos d'identificació, descripció i valoració de llocs de treball. Això ens portaria a una possible tipologia primària, que distingeix entre les competències essencials, necessàries per aconseguir una actuació mitjana o adequada en els nivells mínims exigits, i les competències diferenciadores, que permeten discriminar positivament l'individu que demostra una actuació superior de les persones que no les posseeixen.

Sense la possibilitat d'adscriure les competències a un terreny més objectiu, resultaria difícil precisar de què estem parlant; però aquesta visió, si bé les situa en un escenari més concret i permet una constatació més fàcilment observable, també limita, al mateix temps, el seu abast. Perquè una professió pugui ser considerada com a tal, s'han de donar una sèrie de característiques, reconegudes per diversos autors (entre d'altres, Oriol Bosch, 1998; Le Boterf, 2001), que, de manera sintètica, confirmen l'existència d'un cos de coneixements especialitzats i necessaris per a l'exercici i l'existència d'una cultura professional que comparteixen els membres de la professió i que els identifica amb una identitat professional.

Seguint l'enfocament apuntat a l'apartat anterior, les competències per a una professió o per a una categoria professional poden ser considerades des d'una d'aquestes direccions:

- les característiques de la persona, competent o incompetent per a l'exercici professional concret (primera perspectiva),

- les característiques de la professió, que determina les qualitats que han de tenir les persones per exercir-la (segona perspectiva),
- la interacció d'ambdues direccions (tercera perspectiva).

La primera direcció ens ofereix les condicions adequades per instal·lar un dels escenaris d'aquest estudi, l'avaluació de competències: avaluem la competència de les persones per a una determinada professió o categoria professional, la del tècnic júnior en Recursos Humans. La segona direcció ens permet situar la formació basada en competències, com a instrument per adquirir i desenvolupar les competències exigides. Sens dubte ambdues es complementen i no plantegen contradicció entre sí (tercera perspectiva). A partir d'unes exigències o peculiaritats professionals, es poden definir els factors de comportament de les persones. Seria més fàcil definir-les sobre les particularitats d'un lloc de treball, perquè és més concret i perquè el seu contingut normalment ja està descrit. L'observació de la conducta sol estar adscrita a un determinat lloc de treball. Malgrat això, i tornant al pensament de Holmes (1992), les competències fan referència a tot allò que la persona és capaç de fer i, per tant, han de ser contemplades també des de les potencialitats de les persones. És important no perdre de vista aquest enfocament, ja que valorarem, mitjançant una mesura anticipada en un context universitari, allò que els subjectes seran capaces de fer més tard en l'exercici professional.

La primera enumera i defineix allò que cal fer per desenvolupar de forma eficaç una professió. Agafem aquesta perspectiva sempre que volem referir-nos a uns estàndards professionals. La segona fa referència a la capacitat per desenvolupar una funció, al treball concentrat de les persones per assolir un nivell competencial. Segons aquesta perspectiva podem dissenyar activitats i exercicis que ajudin a la capacitació professional d'acord amb uns estàndards preestablerts. Els subjectes de la formació per competències poden així identificar unes competències, que desenvolupen mitjançant el programa formatiu. Com es pot observar, la situació real i la situació formativa poden anar de la mà.

Si ens preguntem quines són les competències que una determinada persona ha de tenir per exercir "competentment" una professió, sovint ens haurem de remetre als estàndards preestablerts per aquella professió. Això redueix relativament la complexitat de referir-se a un elevat nombre de capacitats difícils de valorar. Més enllà de la professió, quan es vol estudiar o intervenir un nivell o categoria

professional determinat, es fa del tot necessari establir una graduació quantitativa i/o qualitativa d'aquestes competències. No és igual el grau d'exigència competencial sobre un lloc de tècnic que sobre un lloc de gestió o de direcció en el mateix àmbit professional.

Resulta evident que el comportament d'una persona es manifesta de forma global, integrant diferents aspectes cognitius i conductuals. Malgrat aquesta manera integrada d'actuar, a l'hora de valorar la competència d'una persona, cal fer una desmembració i identificar allò que incideix significativament en els resultats; és a dir, cal distingir entre els aspectes que li fan ser competent i els aspectes que no li fan ser competent.

Ja a principis de la dècada dels noranta Prahalad i Hamel (1990) van introduir el terme de "competències clau" per distingir les capacitats fonamentals que necessiten les persones per realitzar un treball. També s'utilitza aquesta expressió per destacar els atributs que distingeixen unes organitzacions respecte a les altres i que, per tant, són essencials per a l'èxit organitzacional.

Replegant el punt de mira a l'esfera individual, el món educatiu reconeix com a competències bàsiques el conjunt d'aptituds i de qualitats que s'adquireixen com a resultat de la formació reglada. Són les competències que la nomenclatura anglesa recull com a *basic skills* o *core skills* (Cinterfor/OIT, act. 13/06/00). El plans d'estudi de les diferents carreres universitàries focalitzen l'adquisició i desenvolupament de les competències que, per la seva condició de bàsiques, resulten necessàries per al desenvolupament d'altres competències, anomenades específiques en algunes fonts consultades, entre elles la citada Cinterfor/OIT, o amb diferents noms per altres autors: competències pràctiques (Jolis, 2000), tècniques o metodològiques (Bunk, 1994), transversals (Guerrero, 1999) o genèriques (Agència de la Qualitat per al Sistema Universitari de Catalunya, 2005).

El fet de tipificar en dos grans blocs les competències, bàsiques i específiques, comporta també una certa atribució cognitiva: la terminologia de competències bàsiques sol estar més present en els àmbits educatius i formatius, mentre que al món laboral y professional s'utilitza més la terminologia de competències específiques. Com venim defensant al llarg d'aquestes primeres pàgines, la interconnexió d'aquests dos àmbits ha de ser cada vegada més estreta i, en

conseqüència, també la complementarietat entre ambdós tipus de competències i de conceptualitzacions. Tant el context professional com el context acadèmic s'acullen a classificacions diverses de competències. Recollim a continuació algunes tipologies clàssiques, que es troben indistintament en un context o en un altre i que serveixen de base per elaborar llistes i categories de competències més específiques de cada àmbit.

Atenent a la claredat didàctica, resulta encara vigent la trilogia clàssica de Katz (1974), que permet contemplar la competència professional (en singular) des de diferents angles d'identificació de les competències (en plural). Aquesta trilogia distingeix entre:

1. Competències conceptuals (analitzar, comprendre, actuar de manera sistemàtica).
2. Competències tècniques (mètodes, processos, procediments, tècniques d'una especialitat).
3. Competències humanes (en les relacions intrapersonals i interpersonal).

Gràcies al mètode de l'*assessment center*, que s'utilitza aquí com un instrument global d'avaluació i de formació de les competències, és possible recalar en els tres nivells, com a exigència implícita de la seva implementació en un context universitari.

Assignant una gran importància a les condicions per al rendiment i per a l'assoliment de resultats, i també a la capacitat d'adaptació i de treball en equip davant de les situacions canviants que es donen a les organitzacions, Bunk (1994) identifica quatre tipus de competències:

1. Competència tècnica: és el domini expert desplegat, en forma de coneixements i destreses, per a les tasques i continguts de l'àmbit de treball.
2. Competència metodològica: consisteix a aplicar el procediment adequat a les tasques encarregades i a les irregularitats que es presentin, trobar solucions i transferir experiències a les noves situacions de treball.
3. Competència social: consisteix a col·laborar amb altres persones en forma comunicativa i constructiva, mostrar un comportament orientat al grup i a l'enteniment amb altres persones.

4. Competència participativa: fa referència al grau d'implicació amb l'organització i amb l'entorn laboral, a la capacitat d'organitzar, de decidir, i d'acceptar responsabilitats.

Echeverría (1995) recupera les categories tradicionals de coneixements, aptituds i actituds per aplicar-les al context laboral. També proposa quatre tipus de competències:

1. Competències tècniques [saber]: Disposar de coneixements especialitzats i relacionats amb un determinat àmbit professional, que permeten dominar com a expert els continguts i tasques d'una activitat laboral.
2. Competències metodològiques [saber fer]: Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de forma autònoma i transferir amb enginy les experiències adquirides a situacions noves.
3. Competències participatives [saber estar]: Estar atent a l'evolució del mercat laboral, predisposat a l'enteniment interpersonal, disposat a la comunicació i cooperació amb els demés i demostrar un comportament orientat al grup.
4. Competències personals [saber ser]: Tenir una imatge realista de sí mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i encaixar les possibles frustracions.

La competència professional quedaria així articulada gràcies a dos eixos: el saber tècnic i metodològic i el saber participatiu i personal.

Per a Mertens (1997) existeixen tres tipus de competències:

1. Competències genèriques: relacionades amb els coneixements i actituds laborals propis de diferents àmbits de producció.
2. Competències específiques: relacionades amb aspectes tècnics que tenen a veure directament amb l'ocupació concreta i que no són fàcilment transferibles.
3. Competències bàsiques: adquirides en la formació bàsica i que permeten l'ingrés al món laboral.

Le Boterf (2000) estableix les següents categories:

- Sabers teòrics (saber comprendre, saber interpretar).
- Sabers procedimentals (saber com procedir).
- Saber fer procedimental (saber procedir, saber operar).
- Saber fer experiencial (saber conduir-se).

- Saber fer social (saber comportar-se, saber conduir-se).
- Saber fer cognitiu (saber tractar la informació, saber raonar, saber anomenar allò que es fa, saber aprendre).

Per la seva part, el Projecte *Tuning* (2002) fa una subdivisió exhaustiva de les competències transversals, després d'haver-les classificat en tres grans blocs:

- Competències instrumentals.
- Competències interpersonals.
- Competències sistèmiques.

Si recuperem les tres perspectives apuntades al subapartat anterior d'aproximació a les definicions, hom constata que també en aquest marc hi caben d'altres maneres de tipificar o de categoritzar les competències: les competències basades en les característiques personals, les competències que tenen com a punt de referència el lloc del treball i les competències que es deriven de la conjunció entre la persona i el lloc de treball.

1. Centrades en la persona: Les competències enteses com a conjunt de coneixements, habilitats, aptituds, principis, inclinacions i actituds d'una persona. Inclouen les capacitats que emanen de la intel·ligència o de la personalitat, els trets distintius i les característiques que marquen la diferència entre les persones.
2. Centrades en el lloc de treball: Les competències definides a partir de les tasques i les activitats d'un treball, per tal d'implantar les millors pràctiques i procediments i evitar així les desviacions en el rendiment de les persones. Aquesta perspectiva respon a una necessitat d'enumerar estàndards i inventaris de competències i de definir perfils professionals⁵ per establir la competència professional. També s'inclouen en aquest grup les competències corporatives, que defineixen la visió, missió, valors, filosofia i objectius d'una organització concreta (Prahalad i Hamel, 1990). Aquesta tipologia té una funció descriptiva i, en conseqüència, resulta útil a l'hora d'avaluar competències de les persones en relació a diferents estàndards competencials o les expectatives d'una organització envers l'actuació dels seus integrants.

⁵ El concepte clàssic de perfil professional també és una manera d'aproximar-se a la competència professional i ambdues expressions resulten equivalents. A l'apartat 2.3.2 s'arriba a precisar més sobre el concepte.

3. Centrades en la persona i en el lloc de treball: Les competències s'entenen aquí des d'un prisma més variat i complet. Poden referir-se a un nivell concret d'actuació de les persones, per exemple la seva capacitat per obtenir resultats o la seva capacitat per generar beneficis, sense tenir en compte els comportaments que s'han desplegat per assolir aquests beneficis. Poden referir-se també a un nivell més general d'actuació que contempla tant el conjunt de coneixements, habilitats i actituds, com les tasques, els resultats i el rendiment. Aquí s'inclouen els enfocaments integrats o holístic, que, si bé són els més difícils de mesurar i de valorar, contempnen un escenari més real: d'una banda, un conjunt d'atributs, segons els quals es valora la capacitat individual a l'hora de posar en joc el seu saber i experiència i, d'altra banda, un conjunt d'aspectes ineludibles del context laboral. A més, aquesta visió també permet incorporar l'ètica i els valors, com a part del concepte de competència.

2.1.1.3. Les competències al marc de l'Europa del coneixement

L'abast i la profunditat de les transformacions culturals, socials i econòmiques al món actual provoca que experts com, per exemple, Castells (1997) considerin que estem entrant en una nova era postindustrial, on el coneixement i la informació poden ser més importants que la força física, que la capacitat productiva i, fins i tot, que el poder econòmic. L'ensenyament educatiu que defensa Morin (2001) no consisteix en transmetre un saber pur, sinó una cultura que afavoreixi una forma de pensar oberta i lliure i que permeti conèixer millor la condició humana. El coneixement pertinent, dirà Morin, és aquell que és capaç de situar la informació en el seu context i la capacitat de contextualitzar és el que provoca el progrés del coneixement. Segons aquest plantejament, la reforma de l'ensenyament i la reforma del pensament són dues realitats que quedarien íntimament connectades.

Europa té plantejats quatre grans reptes: l'aparició de noves necessitats socials, la globalització de les relacions econòmiques, la creació d'un mercat únic de capitals, mercaderies i professionals i l'entrada plena a la societat de la informació. Els moviments socials a França de novembre de 2005 podrien ser –i no deixa de ser una lectura personal– un símptoma d'instabilitat social, que revela la urgència i la importància de dissenyar l'estratègia adequada i la superació d'aquests reptes.

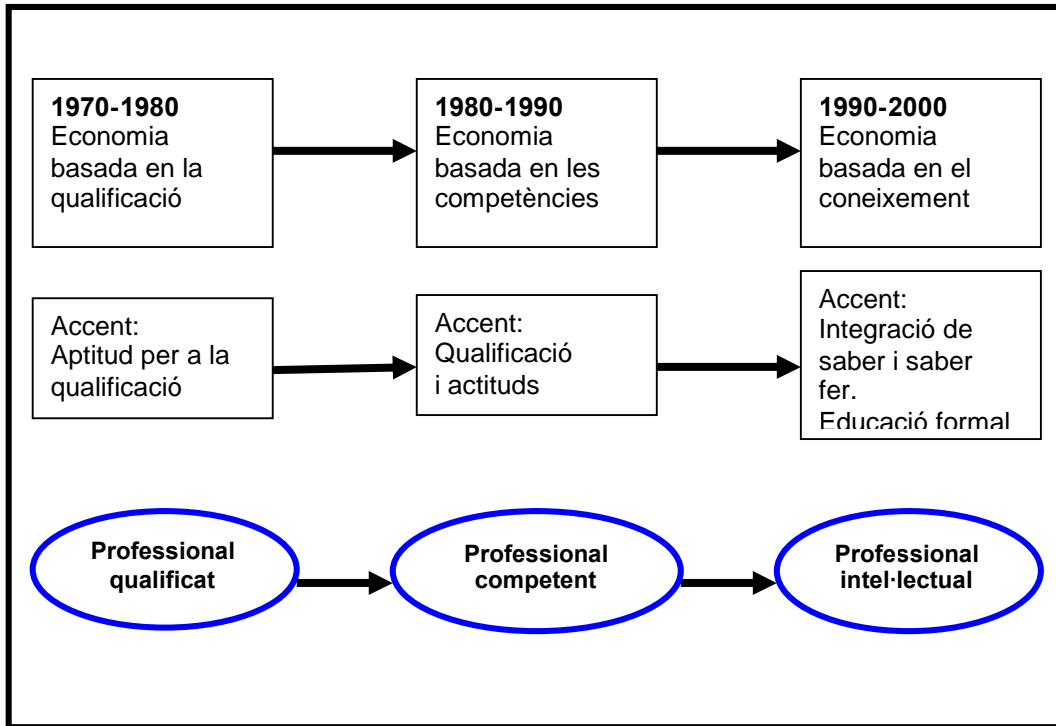


Figura 1. Evolució del constructe de professional. Font: Company, F. (2004).

A la figura 1 s'observa com evoluciona amb el temps el constructe de professional, associat a d'altres realitats socio-laborals i econòmiques, des del concepte de qualificació al concepte de professional intel·lectual. Quin tipus de professional demana aquest escenari europeu? Una persona amb coneixement per a una Europa del coneixement? I quin tipus de coneixement? El coneixement memorístic? El coneixement instrumental? El coneixement personal i social? Probablement es demanen tots, però no podem esperar que el professional sigui un "super-home" o una "super-dona". Es tractaria de la capacitat per assimilar un coneixement, que no té per què ser de màxims, però sí associat a l'acció. Aquest coneixement es manifesta normalment en forma de competències.

En aquest nou context europeu, cal incorporar el concepte de competència personal, segons el qual cada individu ha de crear el seu propi "*cocktail competencial*", que combina, en paraules de Delors (1996), la qualificació adquirida per la formació tècnica i professional, el comportament social, l'aptitud per al treball en equip, la capacitat d'iniciativa i un cert impuls envers el risc controlat. S'espera un compromís personal del treballador com agent de canvi i això comporta saber aplicar tant el "saber", com el "saber fer" i el "saber ser". Un dels temes a desenvolupar és el reconeixement de les competències adquirides, més enllà de la

formació rebuda en els sistemes formals, amb la finalitat de que cadascú sigui capaç de construir al llarg de la seva vida les seves qualificacions. La Comissió europea en el seu Llibre Blanc preveu la creació de “camets” personals de competències (Comissió Europea, 1995). Un dels objectius del Consell Europeu de la Unió Europea a Lisboa (2000) és la creació d'una Europa fonamentada en el coneixement. L'assoliment d'aquest objectiu implica la participació de molts sectors, entre ells el món universitari que, per la seva doble missió tradicional d'investigar i d'ensenyar, adquireix una importància rellevant. A la Declaració de Graz (2003) es recull la intenció de que els governs, les universitats i els seus estudiants, tots ells, estiguin compromesos amb la visió a llarg termini d'una Europa del coneixement.

Les universitats, que actuen en un entorn cada cop més globalitzat, han d'adaptar-se a les noves necessitats, ja que la societat també espera d'elles una resposta efectiva. La diferència entre universitats americanes, en principi, més dotades de recursos, i les universitat europees és un fet que afecta el nivell d'excel·lència i la capacitat d'adaptació i resposta. En consonància amb el procés de convergència dels sistemes d'ensenyament superior i de formació professional (declaracions de la Sorbona de 1998 i de Bolonya de 1999)⁶ es preveu la creació d'un espai europeu de l'aprenentatge permanent i l'aplicació de programes de treball per al seguiment dels objectius dels sistemes d'educació i de formació europeus. La finalitat és analitzar el lloc i la funció de les universitats europees en la societat i en l'economia del coneixement, reflexionar sobre les universitats des d'una perspectiva europea i presentar els principals reptes als que han de fer front les universitats europees.

Entre les propostes formulades, destaca el projecte *Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)*, que es va desenvolupar en un context de constant reflexió sota les premisses que imposa el ritme ràpid i canviant de la nostra societat i la significació que hi prenen els estudis superiors. “El terme *tuning* ⁷ expressa molt bé la disposició d'anar amb altri (...); els músics han estat sempre persones d'equip, cadascun dels quals construeix una part de la tasca comuna. El seu producte és una peça d'art. Tindrà l'espai europeu de l'Educació Superior una qualitat comparable? Podem veure que un sistema d'educació superior que aconseguixi

⁶ Al capítol 2.2 s'amplia la informació sobre el diferents projectes europeus que afecten el desenvolupament d'aquestes polítiques.

⁷ *Tune*: vt. afinar, temprar, acordar, connectar. Diccionari Collins Temporary, (1979). Grijalbo.

fer *tuning* d'una varietat àmplia de cursos i de tradicions diferents serà una nova fita cultural en si mateixa" (Müller-Solger⁸, 2003. p. 17).

Particularment marcat pel procés de Bolonya, que ha provocat un debat intens a Europa sobre el caràcter de les estructures educatives, tant a nivell nacional com institucional, el projecte *Tuning* es converteix en una plataforma de debats a escala europea. El panorama universitari europeu presenta una important diversitat d'aspectes, com es veurà a l'apartat 2.2.1. en termes d'organització, gestió i condicions de funcionament, inclosos temes com ara l'estatus i les condicions de treball i de contractació dels professors i investigadors. La qüestió no està exempta de complexitat, sobre tot si tenim en compte que existeixen diferents legislacions, no només als diferents països membres, sinó també dins un mateix país. A partir de les reformes estructurals inspirades en el procés de Bolonya s'intenta organitzar en un marc coherent i compatible a escala europea la diversitat que existeix actualment.

La reflexió conjunta que estan duent a terme actualment les universitats europees condueix, gairebé de manera unidireccional, a la necessitat de parar atenció en les competències relacionades amb el coneixement, aspecte que es destaca de manera preferent a l'esmentada proposta *Tuning*. Aquestes competències es plantegen en el context d'una educació centrada en l'estudiant, com a contribució a una definició més clara sobre els perfils acadèmics i professionals. S'espera que la incorporació d'un conjunt de descriptors dinàmics sobre aquests perfils hauria d'aportar orientació i transparència als resultats de l'aprenentatge i hauria de facilitar la mobilitat europea de titulats i professionals. La implementació comuna de competències ha de contribuir també a homogeneïtzar les carreres universitàries que, estructurades en un sistema de dos cicles principals, es podran comparar més fàcilment. El projecte *Tuning* considera que el desenvolupament de les competències en programes educatius pot contribuir significativament, a banda de crear un espai de reflexió comuna, a treballar a escala europea sobre:

- el nou paradigma educatiu,
- la necessitat de la qualitat i la millora de l'ocupació i de la ciutadania i
- la creació de l'àrea europea per als estudis superiors.

⁸ Hermann Müller-Solger, Ministre d'Educació i Ciència d'Alemanya, a la presentació de la segona fase del Projecte *Tuning* a Brussel·les, el 9 de maig de 2003.

Amb aquest esperit, el projecte ha realitzat una consulta a graduats, professionals i acadèmics de setze països europeus. Les respostes de 7.123 persones, de 101 departaments d'universitats diferents, ofereixen la base de discussió sobre la situació actual de les àrees de coneixement, de les institucions europees i, particularment, de les competències generals i específiques de cada estudi (tornarem sobre aquests resultats al capítol 2.3 a l'hora de definir el perfil diana).

Pel que fa a les competències generals, com hem dit, van ser classificades en tres categories: instrumentals, interpersonal i sistèmiques. Una anàlisi preliminar dels resultats ens aporta dues conclusions inicials que cal enumerar:

- Grans coincidències en la valoració que fan els tres col·lectius consultats (acadèmics, graduats i professionals).
- Acord destacat respecte de la importància que s'ha de donar a certes competències, com ara la capacitat per a l'anàlisi i la síntesi, la capacitat per aprendre, per solucionar problemes, per aplicar els coneixements a la pràctica, per adaptar-se a noves demandes de qualitat, per manipular la informació i per treballar de manera autònoma i en equip. Una gran part d'aquestes competències és recollida al perfil diana amb què treballarem.

El ventall de visions s'amplia respecte a les competències específiques, crucials per a la identificació i diferenciació dels continguts del primer i segon cicles dels estudis universitaris.

LES COMPETÈNCIES EN EL DESENVOLUPAMENT DEL NOU PARADIGMA EDUCATIU.

A mesura que la societat es desenvolupa, es fa necessari el canvi del paradigma de l'ensenyament/aprenentatge: els plantejaments centrats en l'estudiant són cada vegada més importants. La societat del coneixement esdevé també la societat de l'aprenentatge. Aquesta idea està estretament lligada amb el fet d'entendre l'educació dins un context més ampli. L'adaptació de les persones a situacions noves i en canvi constant condueix inevitablement a la necessitat d'aprendre al llarg de la vida, a la capacitat de manejar la informació, d'actualitzar-la, d'extreure'n allò que és apropiat en un context particular, d'aprendre de manera permanent i d'entendre allò que s'ha après. El canvi i la varietat dels contextos requereixen una

revisió constant, a partir de les demandes socials i dels perfils acadèmics i professionals.

En la reflexió sobre els perfils acadèmics i professionals, les competències són un element cabdal per a la selecció dels coneixements apropiats a cada propòsit particular, ja que tenen una qualitat integradora. Malgrat les propostes són complexes, i normalment discontinües, i els seus efectes sobre les persones són molt diferents, la tendència cap a una “societat de l’aprenentatge” ja està acceptada extensament d’un temps ençà. Això implica passar d’una educació centrada en la manera d’ensenyar a una educació centrada en la manera d’aprendre. El paradigma anterior posava l’èmfasi en l’adquisició i transmissió dels coneixements. L’interès en el desenvolupament de les competències en programes educatius s’emmarca en un paradigma diferent, segons el qual l’educació es centra primordialment en l’estudiant i en la seva capacitat per aprendre. En conseqüència, també se li demana més protagonisme i més implicació, ja que és ell, l’estudiant, qui ha de desenvolupar la capacitat d’accedir a fonts diverses d’informació, qui ha d’aprendre a processar i avaluar informacions noves i originals.

COMPETÈNCIES, RECERCA DE LA QUALITAT I INCREMENT DE L’OCUPACIÓ LABORAL.

La Convenció de Salamanca, que va reunir més de 300 Institucions Europees d’Ensenyament Superior, declarà que “la qualitat és la *conditio sine qua non* per dotar l’espai europeu d’ensenyament superior de confiança, pertinença, mobilitat, compatibilitat i atractiu” (Convenció de Salamanca, 2001, p. 2). Ens fixem de manera especial en l’articulat d’aquest mateix document que parla de la pertinença:

L’adequació de l’ensenyament a les necessitats del mercat laboral haurà de reflectir-se convenientment als *currícula*, en funció del fet que les competències adquirides estiguin pensades per a un treball aconseguit al primer o al segon cicle de l’ensenyament. Des de la perspectiva de l’aprenentatge al llarg de la vida, la millor forma d’aconseguir l’increment de l’ocupació serà mitjançant la bona qualitat intrínseca de l’ensenyament, la diversitat de les orientacions i tipus de cursos, la flexibilitat dels programes amb múltiples possibilitats d’entrada i de sortida, així com el desenvolupament d’habilitats i competències transversals, com ara les de

comunicació, els idiomes, i la capacitat de manejar la informació, de resoldre problemes, de treballar en equip i d'evolucionar socialment (p.3).

Segons això, els resultats de l'aprenentatge han de contemplar les demandes que la comunitat acadèmica estableixi en relació amb cada titulació. L'ocupació laboral passa així a ser un element important, ja que la connexió entre les competències i els resultats acadèmics ajuden a fer que la preparació dels graduats sigui més coherent amb els problemes i demandes socials i, d'aquesta manera, sigui també més favorable la inserció laboral. Cal que l'aprenentatge vagi en paral·lel amb l'educació per a l'ocupació i també hem volgut tenir en compte aquestes orientacions a l'hora d'articular el perfil objecte d'estudi d'aquest treball. El *Diploma Supplement*⁹ sobre el reconeixement de les titulacions d'Educació Superior, que s'articula a la Convenció de Lisboa (1997), deixa palès que la integració dels titulats al món professional representa l'objectiu final i fonamental de tot esforç educatiu. La informació que ofereix aquest *Diploma Supplement* sobre el sistema educatiu superior és essencial, ja que situa la titulació en un context més ampli, la qual cosa facilita també la comprensió de què és i com està avaluada.

2.1.2. La gestió per competències

Les variables tecnològiques són un requisit per determinar el potencial de la productivitat, però les variables humanes o d'actitud tenen, fins i tot, un pes superior. Una deficiència en motivació pot anul·lar amb més facilitat, més rapidesa i més significativament l'efecte d'un equip tecnològicament avançat; en un sentit positiu, un alt grau de motivació pot compensar i corregir una deficiència en el procés tecnològic. Partint d'aquesta premissa d'interacció entre la tecnologia i les persones, les situacions es converteixen en funcionals o disfuncionals, segons que hi hagi o no una correspondència compensada entre ambdues realitats. Les organitzacions són unitats socials de caràcter dinàmic i la incorporació tecnològica ha d'anar acompanyada d'una evolució de les persones, que tenen noves aspiracions i que reclamen millors condicions laborals.

⁹ Expedient per cada universitat, el *Suplement al Diploma* ha de facilitar el reconeixement acadèmic i professional amb un contingut personalitzat per a cada titulat, fent constar no tan sols les dades personals i de la titulació, sinó els resultats obtinguts, la funció de la titulació i la informació addicional acreditativa.

Tot i que una persona podrà ser competent en una situació i incompetent en una altra, la competència laboral és concebuda com l'aptitud d'un individu per desenvolupar una mateixa funció productiva en diferents contextos de treball i per referència als resultats esperats. L'enfocament schwartzià,¹⁰ veu la competència laboral com l'articulació del *saber*, del *saber fer* i de la capacitat en un context determinat, complex i canviant. Però la relació de la persona amb el context i amb el seu lloc de treball no sempre ha tingut aquesta perspectiva ni ha tingut sempre el mateix grau d'encaix. La gestió del personal ha passat per diferents fases evolutives (vegeu la taula 2), caracteritzades totes elles per la relació, més o menys adaptada, entre la persona i el lloc de treball.

Fase	Orientació	Funció del personal
Administrativa	Burocràtica	Submissió a les normes
Relacions humanes	Tecnocràtica	Adaptació a les necessitats tècniques
Relacions laborals	Socio-jurídica	Negociació de les condicions laborals
Recursos humans	Directiva	Integració a l'organització

Taula 2. Evolució de la gestió de personal.

Inicialment, la professiografia s'encarregava de fer aquesta anàlisi des d'una perspectiva triple: tècnica, personal i social. Més tard, segons Sainz, "en lloc de fer accions socials aïllades, les organitzacions es van plantejar la definició d'unes polítiques de gestió social, encaminades a integrar, d'una banda, les necessitats empresarials i, d'altra banda, les demandes dels seus treballadors" (Sainz, 1990, p. 183).

Més enllà de que cada organització hagi anat trobant el sistema que més s'ajustava a la seva estructura, cultura i activitat, l'anàlisi d'aquestes dues dimensions, la persona i el lloc de treball, ha estat una exigència al llarg del temps en les diferents perspectives de la gestió del personal. Si es vol resoldre un problema al treball, serà imprescindible conèixer com es realitza aquest treball.

¹⁰ Bertrand Schwartz, pedagog d'origen francès, és un dels principals especialistes contemporanis en l'educació d'adults i de capacitat per al treball. La realitat formativa parteix del treball, entenent el treball com un espai d'interacció social que promou, impulsa i genera aprenentatge per al FER, en el qual es forma i es transforma el SER. (Análisis ocupacional y funcional de trabajo. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) Disponible a: www.campus-oei.org/oeivirt.

De manera similar en aquest procés evolutiu, el personal tampoc no ha tingut sempre el mateix grau de participació del personal en les decisions departamentals i cada organització ha anat marcant també les maneres d'actuar. Són nombroses les raons que ens portarien a defensar que per aconseguir avui que els membres d'una organització s'impliquin, els líders d'aquesta organització han de crear una arquitectura social on el personal no només és el principal repte del canvi, sinó el beneficiari i l'impulsor del mateix canvi. Segons aquesta nova arquitectura social, ja no és suficient actuar sobre un sol aspecte de la gestió del personal, sinó que cal abordar sistemes més integradors, malgrat siguin més complexos. Cal comptar també amb els nivells funcionals més baixos de l'organització. Estudis com el realitzat per Bonavía i Quintanilla (1998), confirmen que tant els nivells de participació percebuts com els nivells de participació desitjats decreixen a mesura que el nivell d'anàlisi de la conducta organitzacional abandona l'àmbit individual (el del lloc de treball) i puja als àmbits grupal i organitzacional.

L'anàlisi dels llocs de treball (*job description*), que neix i es desenvolupa a l'àmbit de la teoria de l'Organització Científica del Treball,¹¹ propugna la racionalització del centre de treball com a via principal per a la maximització del rendiment dels treballadors. Mitjançant un procés objectiu i al marge de les característiques de la persona, les tasques són definides i reduïdes als seus elements més simples. Aquesta descripció determinarà el rol de les persones que hauran de mostrar el comportament esperat pel fet d'ocupar un determinat lloc de treball que, d'aquesta manera, es converteix en el principal nexse d'unió entre els individus i l'organització. És una concepció limitada, perquè s'adscriu al terreny de la tasca més que al terreny de la funció i perquè marca un sol sentit (unidireccional) en la gestió del personal: del lloc de treball a la persona.

Cal acceptar que el contingut del lloc de treball, fonamentat en les tasques, permet elaborar un perfil d'exigències i, d'aquesta manera, es poden identificar les característiques que han de tenir les persones per ocupar aquest lloc concret (Pereda i Berrocal, 1999). La dificultat es posa de manifest quan els límits dels llocs de treball no estan definits o són difícils de definir, ja que els continguts de la

¹¹ Teoria que es va impulsar la primera part del segle XX a partir dels estudis de Taylor (taylorisme), considerat el pare d'aquesta orientació teòrica. Es tracta d'aplicar a l'organització del treball l'estudi de temps i de moviments per tal d'obtenir el màxim rendiment de la força laboral. Com hem dit abans, el taylorisme valorava l'obediència del treballador per sobre de l'esperit d'iniciativa (Schargel, 1997).

majoria de llocs de treball no són estàtics, sinó que es transformen contínuament amb el desenvolupament de les tecnologies i els imperatius dels mercats. Ja no resulta tan fàcil racionalitzar el treball com propugnava l'Organització Científica del Treball, llevat d'aquelles ocupacions o activitats que encara romanen instal·lades en processos productius molt mecanitzats.

Seguint el pensament d'aquests mateixos autors, quan la gestió del personal s'orienta vers les competències es produeix un canvi radical de direcció en els plantejaments, ja que es parteix de l'anàlisi de les conductes de les persones, dels seus comportaments observables i no dels condicionants del lloc de treball. En funció de les persones i de la seva actuació és com quedaran definits els continguts funcionals. Cal recordar, com apuntàvem a l'apartat 2.1.1, que el concepte de competència va sorgir com una alternativa al concepte de tret ("rasgo") psicològic, que era l'eina de treball habitual en psicologia diferencial i en psicologia industrial (Lévy-Leboyer, 1997). Les competències donen una resposta més fiable a aquestes exigències funcionals de les organitzacions, tot superant la racionalització taylorista (Guittet, 1994), perquè inclouen el conjunt de les potencialitats de les persones, que possibiliten un desenvolupament permanent.

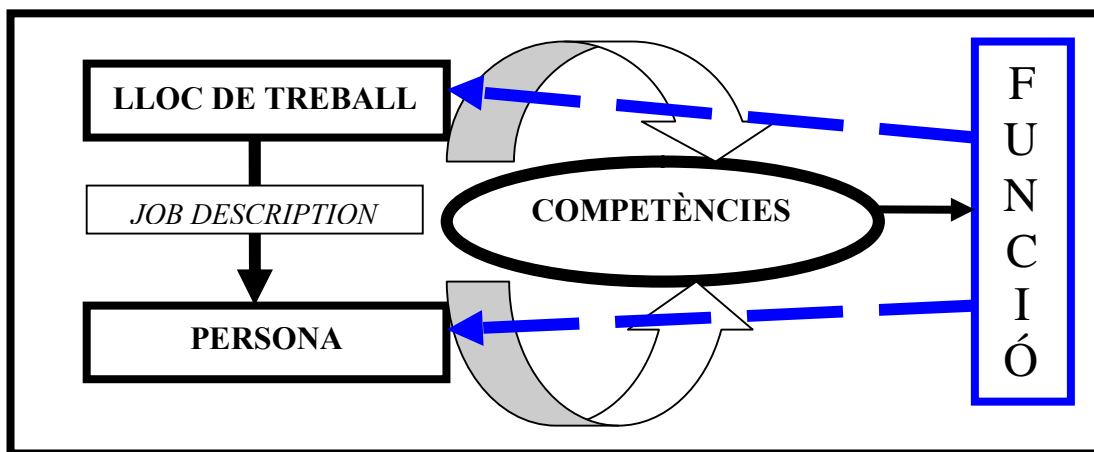


Figura 2. Funció de les competències en la gestió del personal. Elaboració pròpia.

La gestió per competències s'aparta radicalment de la anàlisi tradicional del lloc de treball, ja que es centra en les persones i descriu el lloc de treball en funció de les característiques i comportaments de la persona que realitza la feina (L. M. Spencer, McClelland i S.M. Spencer, 1994). Per a nosaltres, els dos sistemes no estan tan radicalment oposats. La gestió per competències parteix, en principi, dels mateixos principis de l'anàlisi del lloc de treball per adequar la persona a la feina, però

possibilita una lectura més circular (vegeu la figura 2). El lloc de treball serveix com a punt de partida descriptiu. Les característiques personals aporten el substrat conceptual i semàntic de la descripció i de l'aplicació. El procés ha de ser interpretat de manera bidireccional i dinàmica, més per a l'exercici de la funció, com a conjunt de tasques relacionades entre sí, que per a l'exercici al lloc de treball.¹² En el cas d'aquesta tesi doctoral, on no ens qüestionem com a objecte d'estudi l'anàlisi d'un lloc de treball concret ja existent en una determinada organització – és sabut que no existeixen dos llocs de treball amb el mateix contingut -, la funció ens servirà de referent per a la definició del perfil del tècnic en Recursos Humans. La funció aglutina les tasques de diferents llocs de treball, ocupats per diferents persones, a l'hora que dona sentit operatiu i integrador a les seves accions.

Mertens (2004) també coincideix en afirmar que, en implementar la gestió per competències, s'abandona la limitació del lloc de treball i es passa a l'assoliment dels objectius de l'organització, amb tasques ampliades i enriquides, orientades a estimular l'aprenentatge individual i organitzacional. Des del moment que les competències possibiliten el salt operatiu de les tasques a la funció, també atorguen als professionals dels recursos humans el permís per passar de la nomenclatura de treballador a la nomenclatura de treballador del coneixement (*brainworker*). Gizycki, Ulrici i Rojo (1998) justifiquen que es tracta d'un treballador del coneixement perquè “es troba implicat en el maneig d'informació i de dades complexes i en la presa de decisions” (p. 31).

La gestió per competències és una via que facilita a les persones el desenvolupament de la pròpia competència laboral al mateix temps que permet la seva participació en els processos organitzacionals, en la mesura que aquesta participació pugui ser factible i convenient. Es tracta, doncs, d'un model integral de la gestió dels Recursos Humans, basada en la detecció, adquisició, potenciació i desenvolupament de les competències, com a element que aporta valor afegit, tant a les persones com a l'organització, aconseguint, d'aquesta manera, una diferenciació al seu sector. S'ha passat d'analitzar els llocs de treball, aïlladament i amb una descripció sovint tècnica i feixuga, a descriure de manera estratègica els components (competències) que necessita l'organització per aconseguir els seus

¹² La funció es considerada aquí com una dimensió més àmplia, que aglutina un univers de tasques, d'activitats i d'estratègies relacionades entre sí. Els verbs per definir una tasca són específics i per definir una funció són més genèrics. Sovint utilitzarem a la redacció del text l'expressió “funció de Recursos Humans” amb un significat més concret per referir-nos al conjunt d'accions desenvolupades a l'Àrea o al Departament de Recursos Humans d'una organització.

objectius. La gestió per competències, segons Adam (2004), permet localitzar fàcilment i amb un alt nivell de transparència les persones amb les competències necessàries, tenint cura al mateix temps de la confidencialitat de la informació. Gràcies al nombre relativament elevat de persones que poden intervenir en processos de selecció i promoció, per exemple, es pot aconseguir fiabilitat i qualitat a l'hora d'assignar els millors especialistes per als respectius treballs o projectes.

Els sistemes de gestió del personal basats en competències faciliten una autonomia responsable dels treballadors, la qual cosa els hi permet també prendre un major protagonisme sobre les seves vides professionals, ja que coneixen allò que s'espera d'ells al lloc de treball que ocupen i quines competències han de desenvolupar per assolir altres funcions. Aporten també un major grau d'igualtat en els procediments de selecció i de retribució, ja que estan fonamentats en polítiques clares i contrastades. Enteses les competències com a capacitats susceptibles de ser mesurades, és possible la previsió d'uns resultats i l'ajust dels mecanismes per aconseguir més eficàcia en la seva realització.

La implantació d'un sistema de gestió per competències proporciona a l'organització resultats satisfactoris a curt, mig i llarg termini. A curt termini, perquè considera les característiques de les persones i dels equips per prendre decisions segons els recursos disponibles en aquell moment. A mig termini, perquè analitza el grau d'adequació i planteja un mecanisme efectiu de reassignació de tasques i funcions, al mateix temps que detecta necessitats de formació i de desenvolupament. I a llarg termini, perquè identifica el procés d'evolució de l'organització, tot plantejant un pla d'actuació futura. Aquest procés és similar al realitzat per un entrenador de futbol amb el seu equip: s'ha de conèixer cada jugador, amb les seves qualitats i deficiències, així com els requisits de cada posició al camp, amb la finalitat de marcar l'estratègia adequada per al proper partit, per als partits que es jugaran immediatament després i per a la competició al llarg de tota la temporada.

Altres signes de la implantació d'un sistema de gestió de competències, segons Marrelli (2000), són:

- Descarten les funcions i els llocs de treball massa limitats i potencien els processos integrats i el treball en equip.

- Aporten la flexibilitat necessària perquè l'organització s'adapti ràpidament als canvis (necessitats dels clients, condicions del mercat) mitjançant l'adaptació permanent dels empleats als paràmetres descrits pel propi model.
- Creen una cultura d'aprenentatge continu.
- Substitueixen les escales tradicionals de promoció professional per un creixement més lateral.
- Proporcionen als empleats oportunitats per adquirir i aplicar nous coneixements i habilitats.

Pel que fa a la rendibilitat dels models de gestió per competències, existeixen indicadors fiables per pensar que les organitzacions que inverteixen en aquests models i els posen en pràctica, obtenen beneficis econòmics ja que, com assegura Spencer (1995), han experimentat increments de productivitat i disminucions de la rotació del personal. D'altra banda, la majoria de gestors que han establert sistemes de gestió per competències afirmen que aquestes pràctiques els hi han ajudat a promoure comportament de treball que afavoreixen l'assoliment d'objectius econòmics (American Compensation Association, 1996).

Finalment, cal tenir present que la implementació d'un model de competències, com a tal model de gestió, reclama un rigor constant i la presa de decisions sobre les diferents opcions que, des d'un marc teòric i pràctic configurarà les línies mestres a seguir. Es tracta d'un procés llarg i complex i no totes les organitzacions que gestionen el personal per competències implementen totes les fases. Tot i que habitualment es posa l'accent en l'anàlisi i l'avaluació de les competències, cal no oblidar alguns trets importants de cadascuna de les fases del procés, que s'enumeren i es comenten a continuació:

1. Identificació i anàlisi de les competències.
2. Normalització de les competències.
3. Avaluació de les competències.
4. Certificació de les competències.

2.1.2.1. Identificació i anàlisi de les competències

Consisteix a establir, a partir d'una activitat de treball, les competències que es posen en joc a l'hora de d'exercir aquesta activitat de manera satisfactòria. L'anàlisi de competències pretén identificar els coneixements (*knowledge*), les destreses

(*skills*), les habilitats (*abilities*) i els comportaments facilitadors (*enabling behaviors*) que les persones poden mostrar en una actuació professional. Altres conceptes o categories que es poden utilitzar -i que també fan més complex el procés d'anàlisi- són els compromisos (*commitments*), les característiques personals (*personal characteristics*), els atributs (*attributes*), els trets de personalitat (*traits*), els valors (*values*), les actituds (*attitudes*), etc.

Ser competent en una actuació pot requerir, en ocasions, tenir només un tipus determinat de coneixement, de destresa, d'habilitat o de comportament, o pot requerir de la combinació o de la totalitat d'ells. L'important és determinar els objectius de l'anàlisi i la unitat d'anàlisi, que pot ser tan petita com un únic lloc de treball o tan gran com tota l'organització. La dificultat a l'hora d'identificar i analitzar les competències radica en la mateixa naturalesa de les competències, "ja que un mateix nom donat a una competència en llocs diferents no significa necessàriament que tingui el mateix contingut. I, d'igual manera, una competència específica pot remetre a comportaments diferents en segons quines altres situacions" (Lévy-Leboyer, 1997, p. 52).

Existeixen diferents mètodes per identificar les competències. Partint de la classificació que fan Irigoin i Vargas (2004) i per la significació que aquestes perspectives tenen a l'hora d'identificar el perfil diana del tècnic en Recursos Humans, descriurem a continuació dos models que s'utilitzen habitualment: l'Anàlisi Ocupacional, amb les seves variants DACUM (*Developing a Curriculum*), AMOD (*A Model*) i SCID (*Systematic Curriculum and Instructional Development*) i l'Anàlisi Funcional.

a) **Anàlisi Ocupacional:** El seu objecte d'anàlisi és el lloc de treball i la tasca. És el procés de recollida i valoració de la informació relativa a les ocupacions, tant sobre allò que es refereix a les característiques del treball realitzat com als requeriments que es plantegen perquè el treballador l'executi adequadament. Recordant la classificació de competències que establíem a l'apartat 2.1.1, aquest sistema es correspon amb el segon bloc, les competències definides a partir de les característiques del lloc de treball. El fet de centrar-se en el lloc de treball pot minvar la possibilitat d'identificar algunes competències i el fet de centrar-se en les tasques i operacions pot minimitzar també la importància d'algunes capacitats del treballador que hi intervé.

Seguint aquests dos autors i les aportacions més recents de Mertens (2002 i 2003), consultor de la OIT amb experiència amb l'anàlisi de les competències, es sintetitzen a continuació les principals característiques dels tres mètodes de l'Anàlisi Ocupacional:

- **El mètode DACUM:** El seu objecte d'anàlisi és el lloc de treball i la tasca per tal de definir el currículum de formació. El mètode DACUM (*Developing a Curriculum*), originari del Canadà i desenvolupat a la Universitat d' Ohio (EUA) a la dècada dels setanta, serveix per analitzar ocupacions en diferents nivells, de forma ràpida i amb costos baixos. Es tracta d'una metodologia altament participativa, perquè són els treballadors i els supervisors els encarregats de fer l'anàlisi. La descripció exhaustiva de les funcions i tasques serveix també d'orientació per al disseny de programes de formació. El producte final de tot el procés d'anàlisi amb aquesta metodologia és un mapa DACUM de funcions i tasques que es valida mitjançant la valoració per part dels treballadors i dels supervisors.

Destaquem algunes avantatges del mètode DACUM:

- Utilitza un llenguatge senzill.
- Es fa un període de temps curt.
- Pot ser implementat pels mateixos treballadors.
- Contempla també l'aspecte formatiu o acadèmic.
- Genera una forta interacció en el grup.
- Facilita una descripció de l'ocupació fàcil d'entendre.
- Els productes neixen del mateixos treballadors, la qual cosa minva la possible resistència a l'adopció dels estàndards.

Com a inconvenients es poden citar els següents:

- Els materials didàctics es poden centrar massa en les tasques i descuidar el context on es duen a terme.
- Aspectes com ara les actituds, el lideratge, la comunicació i les interaccions socials poden ser menystinguts.
- No elabora normes d'execució ni estratègies de formació i d'avaluació.
- No facilita la conversió en un instrument tangible d'aprenentatge.

- **El mètode AMOD**, (*A Model*, per a la construcció del currículum, basat en les competències laborals), també va néixer a Canadà com a complement del mètode DACUM, ja que relaciona els components de formació integrats en el mapa DACUM amb la seqüència de formació i avaluació del procés d'aprenentatge. Es caracteritza per introduir una autoavaluació constant per part del treballador, sobre la millora de les seves subcompetències (habilitats). En conseqüència, promou el desenvolupament personal i es construeix per consens dels implicats, ja que la relació entre el treballador i el supervisor es basa en l'aprenentatge. Quant als seus punts febles, cal remarcar que tampoc no identifica els coneixements subjacents o les actituds i que pot generar conflictes en la relació laboral si no n'hi ha un acord en les qualificacions sobre l'actuació del treballador.
- **El mètode SCID** (*Systematic Curriculum and Instructional Development*) també és un mètode d'anàlisi de les tasques, complementari igualment del DACUM, que permet identificar i executar programes de formació en funció de les necessitats presents. A més d'avaluar el treballador, també possibilita l'elaboració de guies didàctiques, tot formulant criteris i evidències de rendiment i d'execució correcta de les tasques. El SCID es diferencia dels mètodes anteriors en que el procés pot resultar llarg i requereix un esforç integrador per elaborar el programa, ja que va repetint els mateixos coneixements i habilitats en diferents tasques.

Tots tres mètodes parteixen del postulat que els treballadors coneixen millor que ningú el seu treball, ja que, a l'hora de definir una funció, s'han de descriure de forma detallada les tasques que la componen i s'han de comprendre els mecanismes que permeten una execució correcta. Aquests postulats tenen un suport teòric en una orientació conductista, segons la qual l'estudi de la conducta humana s'ha de reduir a l'anàlisi dels fenòmens objectivament observables.

b) **Anàlisi Funcional:**¹³ No descriu tasques i el seu objecte d'anàlisi és la funció productiva. Posa l'èmfasi en la certificació de competències. A diferència dels

¹³ Més informació sobre els mètodes d'anàlisi de les competències al Programa de Cooperació Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional, IBERFOP (1998): *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible a: www.gestiopolis.com/recursos/documentos.

mètodes anteriors, aquest considera la funció de cada treballador en una relació sistèmica amb la resta de funcions i amb l'entorn organitzacional. S'utilitza per identificar competències laborals inherents a l'exercici d'una funció, que pot estar relacionada amb una ocupació, una empresa, un grup d'empreses, un sector, etc. Els països que han incorporat sistemes de certificació de competències basats en estàndards o normes, tenen en aquest mètode un instrument útil d'identificació i d'avaluació.

El procés d'aplicació segueix una lògica deductiva, d'allò més general a allò més específic. En primera instància, un grup d'experts s'encarrega de definir el propòsit (objectiu i contingut principal) d'una ocupació. Aquest propòsit és segregat després en unitats de competència i aquestes, més tard, són esmicolades en factors o realitzacions professionals més petites, que corresponen a l'últim nivell de segregació i que es consideren les especificacions precises i últimes de la competència laboral. El procés acaba amb l'elaboració d'un mapa funcional que reflecteix la interrelació entre el propòsit principal, les unitats de competència i les realitzacions professionals.

Algunes variants del mètode, com el mètode ETED (sigles de *Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica*), originari de França, analitzen l'activitat laboral partint des elements disfuncionals que té el procés productiu. Des d'aquesta perspectiva, la competència laboral es caracteritza per la capacitat d'afrontar imprevistos i de ser creatius, emfasitzant la dimensió relacional i la capacitat de cooperar amb altres persones.

L'Anàlisi Funcional, per la seva orientació sistèmica i perquè no està emmarcada exclusivament en el lloc de treballs, ens aproxima conceptualment a la metodologia emprada a la nostra recerca (vegeu la figura 2). Tot i això, el procés d'identificació i d'anàlisi de competències utilitza també instruments contrastats. Destaquem la reunió d'experts (d'interès especial a la instrumentalització metodològica de la nostra recerca) i les entrevistes d'incidents crítics.

- **La reunió coneguda com a *plafó d'experts*:**

Es realitza amb persones que tenen un càrrec, l'expertesa o la proximitat adequada respecte als continguts objecte d'anàlisi. Es tracta d'obtenir una visió clara sobre aquests continguts i sobre la manera en què influeixen en els

resultats, el comportament i els rols a desenvolupar en un determinat lloc de treball o funció, incloent-hi els valors, les estratègies i altres variables significatives per a l'organització. Com diu Iacocca (1994), la millor manera d'aplicar les idees és contrastant-les amb les opinions d'altres persones. La dinamització del *plafó d'experts* s'aconsegueix mitjançant diferents tècniques grupals (*focus group*, grup nominal, etc.). A la figura 3 s'observen les fases que segueixen els experts per a l'anàlisi i identificació de les competències, procés que considerem adient al propòsit de trobar el perfil diana sobre el que s'articula la recerca.

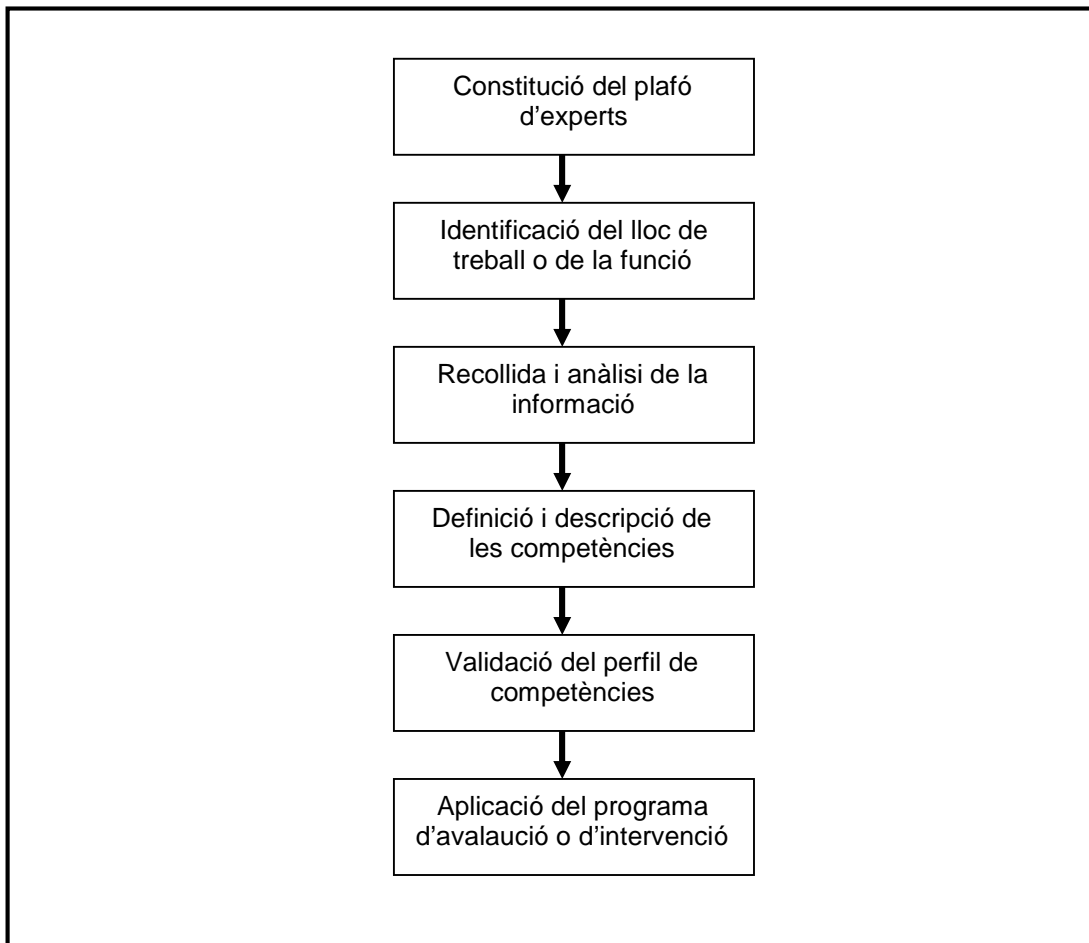


Figura 3. Procés metodològic del plafó d'experts. Elaboració pròpia.

- **Les entrevistes d'incidents crítics**

L'objectiu és prendre exemples de conductes desplegades en situacions reals. Els subjectes que ja realitzen certes tasques o funcions descriuen amb detall les

activitats que han donat origen als incidents crítics, tant si han estat resolts com si no. Amb la narració dels fets realitzats i dels fets no realitzats, però que tenen una relació amb l'activitat, els subjectes poden revelar competències diferents, expressades d'acord amb els requeriments i les condicions de la pròpia organització i recollint les iniciatives que es poden generar de cara a millores futures. Això són avantatges que no resulten possibles amb el plafó d'experts.

Malgrat aquestes diferències, les entrevistes i el plafó d'experts es complementen. Les dades obtingudes poden ser contrastades amb altres dades com ara les autodescripcions, considerant la importància que tenen a l'hora d'interpretar els comportaments i donar vida al llenguatge conceptual que ha de descriure finalment el contingut de les competències. Complementàriament també, es pot estimular el grau de participació i d'implicació dels subjectes mitjançant l'estudi de casos i les simulacions.

La posada en acció d'una gestió basada en competències seria la finalitat última d'intervenir amb una metodologia o una altra. En definitiva, la seva aplicació estarà determinada pel progrés que l'organització hagi fet o vulgui arribar a fer en matèria d'organització del treball i de gestió del recurs humà.

2.1.2.2. Normalització¹⁴ de les competències

És la formalització d'una competència, a través de l'establiment d'estàndards,¹⁵ que la converteixen en un referent vàlid per a un determinat col·lectiu. Una norma de competència és la especificació d'una capacitat laboral que inclou:

- la descripció de l'assoliment laboral (realització professional),
- els criteris per valorar la qualitat d'aquest assoliment,
- les evidències d'haver assolit el nivell de realització esperat i
- els coneixements aplicats i l'àmbit on són aplicats.

La norma de competència és la base del procés d'avaluació o diagnòstic de competències, ja que permet contrastar l'execució observada amb els criteris de

¹⁴ Per normalització s'entén aquí el procés mitjançant el qual s'estableixen unes normes de cara a una homologació o certificació de competències.

¹⁵ Un estàndard és una norma, un tipus, un model i, en virtut d'aquesta normalització, es pretén marcar una homogeneïtat, una pauta a seguir posteriorment.

realització excel·lent recollits en d'altres realitzacions professionals, com a evidències necessàries per acreditar la competència. La norma de competència també facilita el disseny dels programes de formació, ja que permet establir els objectius d'aprenentatge, els continguts de coneixement a impartir, les pràctiques i els coneixements previs necessaris. De igual manera, pot servir com a eix conductor o guia als processos de selecció i de capacitació del personal. En aquest sentit, la norma ha de ser la base per garantir la representativitat, la fiabilitat i la validesa de l'avaluació, formació i certificació de les competències. En principi, això aporta un benefici no tan sols per als agents directes implicats, els treballadors i l'organització, sinó també per als agents de la formació, les entitats públiques i privades, que poden formular adequadament les seves polítiques i programes de formació.

D'una banda, la descripció d'uns estàndards facilita l'aproximació cognitiva de la persona a l'activitat professional en qüestió. Mentre que d'una altra, la metodologia anticipa el desenvolupament posterior de determinades competències i així l'individu podrà aprendre comportaments concrets, propis de l'exercici professional futur. Aquest caràcter anticipador constitueix una de les fortaleses del mètode de l'*assessment center*, emprat al nostre estudi (capítol 3.3).

- Subratllant els aspectes positius, la descripció d'estàndards o de perfils de competències determina el context i els punts de referència, la direcció a seguir les accions i els esdeveniments posteriors. La segona, la metodologia, ofereix la possibilitat de convertir la formació per competències en una realitat dinàmica. Segons Le Boterf (2000), un procés formatiu basat en les competències ha d'incorporar els diferents nivells de coneixement (apartat 2.1.1), plantejats com a categories que també ajuden a definir aquests estàndards o perfils de competències.

2.1.2.3. Avaluació de les competències

L'avaluació de competències es considerada una avaluació formativa, ja que intenta determinar quines són les competències que necessita adquirir una persona per desenvolupar un determinat exercici laboral i quines són les condicions sobre les quals s'han d'elaborar els programes de formació. Aquest és un punt important a

l'hora de mantenir una connexió entre les accions avaluatives i formatives de la nostra recerca gràcies al mètode de l'*assessment center*.

A nivell d'observació i de mesura psicològica, el concepte de competències recorda els conceptes clàssics de factor o de tret psicològic. Malgrat aquesta connexió inevitable, el concepte de competències és força més ampli que el de factor i, com hem dit anteriorment (apartat 2.1.1), engloba tant les aptituds, com les capacitats, com els comportaments d'una persona per a la realització d'una tasca; d'aquí la seva complexitat a l'hora de definir-la, desenvolupar-la i avaluar-la.

Atesa la complexitat dels diferents elements que integren la conducta individual, cal preguntar-se si les competències són susceptibles de mesura. Existeix una divisió d'opinions respecte a l'objectivitat de les competències. Alguns autors, Llorente (1998), entre d'altres, defensen l'objectivitat i manifesten que les competències han de tenir un nom i una definició verbal precisa des de les conductes observables. S'ha d'avaluar allò que és observable, "tangible", malgrat que probablement n'hi hagin aspectes amagats que no es poden observar ni mesurar. En canvi d'altres, com Cardona i Chinchilla (1999), reconeixen una doble naturalesa de les competències; són objectives des del moment que es poden observar, però són subjectives perquè la percepció depèn de l'observador. Les definicions clares i específiques fan que puguin ser interpretades de la mateixa manera per diferents observadors. D'aquí la necessitat d'atenir-se a una definició concreta i mantenir els mateixos criteris i els mateixos agents avaluadors al llarg de tot el procés. Respectant aquest esperit i rigor de treball hem construït el perfil diana i hem realitzat les diferents fases de la recerca.

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU) també s'ha expressat recentment sobre aquesta complexitat amb motiu d'elaborar una Guia per al disseny d'un perfil formatiu de Psicologia (2005). L'agència reconeix a la introducció de l'esmentat document que

la definició comprensiva de totes les competències que suposa l'exercici d'una professió és una tasca molt complexa, ja que la realització competent d'una activitat professional comporta tant coneixements com elements de judici i valoració, habilitats de comunicació i relació, habilitats tècniques, actituds personals i valors propis del col·lectiu

professional corresponent. Sense aquests elements és difícil assolir el constructe genèric de la competència professional (AQU, 2005, p. 8)

Per arribar a aquest punt actual, en el que existeix una gran sensibilitat sobre la necessitat de perfeccionar sistemes d'avaluació basats en les competències, s'ha hagut de recórrer un llarg camí. Un breu repàs històric ens revela que a la dècada dels 80 comencen a sorgir a Europa publicacions sobre l'avaluació de competències. En el cas d'Anglaterra, es creà el Consell Nacional de Qualificacions Professionals, que es va transformar després en el Departament de Qualificacions i Currícula. Aquest organisme va desenvolupar un Model d'Educació i Capacitació basat en competències i va establir un sistema nacional de qualificacions professionals, el *National Vocational Qualifications (NVQs)*.¹⁶ Aquestes qualificacions, basades en competències, reflecteixen els coneixements i les habilitats necessàries per la realització efectiva d'una ocupació i testimonien que el candidat és competent en una àrea de treball.

A França i durant la mateixa dècada, arrel del plantejament sobre l'eficàcia del sistema educatiu, s'intentà involucrar les empreses i els propis treballadors en els programes de formació i es desenvolupà una metodologia anomenada Grups d'Oficis (*Groupes Métiers*), que tenen com objectiu facilitar als seus integrants que es comuniquin entre ells al voltant d'un ofici, ocupació o funció, que és comú a tots ells. Actualment també és vigent aquesta modalitat i ha estat adoptada, per exemple, per l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS).¹⁷

Ja als anys 90, el Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP),¹⁸ organitza una sèrie de seminaris per discutir sobre el concepte de competència. Una de les conclusions més unànimes posava de

¹⁶ Les NVQs estan fonamentades en els estàndards ocupacionals nacionals. La descripció dels estàndards recull els aspectes que hauran de concórrer en la persona per a l'exercici d'una ocupació, incloent-hi la capacitat per adaptar-se a les exigències futures previsible. Disponible a: www.qca.org.uk/14-19/qualifications.

¹⁷ L'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS) va ser creada el 1963 amb la finalitat de reagrupar els professionals de la informació i de la documentació. Compta amb 5000 associats i es situa al primer lloc europeu de les associacions d'especialistes de la informació. Disponible a: <http://www.adbs.fr/site/qui/presentation/index.php>.

¹⁸ El Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP) va ser creat el 1975 (Reglament CEE n° 337/75 del Consell del 10 de febrer de 1975) amb la missió de prestar assistència a la Comissió per contribuir, a escala comunitària, a la promoció i el desenvolupament de la formació professional i continua. Disponible a: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11008a.htm>.

manifest la necessitat urgent d'establir mesures que facilitessin la mobilitat europea en temes d'educació i de treball.

L'avaluació de les competències és un procés mitjançant el qual s'obtenen d'un candidat les evidències requerides per un perfil o norma de competència. Es tracta d'establir la presència o no presència d'una determinada competència en l'exercici laboral d'una persona. Amb aquest procés es verifica la capacitat que aquesta persona té per acomplir l'estàndard establert en la norma de competència. Es tracta, doncs, d'una avaluació selectiva, ja que permet establir el grau en què el candidat disposa de les competències requerides, però també d'una avaluació formativa, ja que serveix per identificar aquelles que encara s'han de desenvolupar o perfeccionar.

Un cop definits els objectius i mètodes d'avaluació (normalment inscrits en una metodologia d'observació, de simulació, de proves diverses relacionades amb l'ocupació o de proves sobre habilitats concretes per a l'activitat), es recullen les evidències de l'execució (les competències visibles) i s'estableix una comparació amb la norma. No es mesuren els coneixements del subjecte, sinó els resultats obtinguts *in situ*. Un cop més, adrecem l'atenció a l'*assessment center*, com a mètode que no només acull els aspectes conceptuals, ja esmentats, sinó també i particularment, aquests aspectes procedimentals.

En resum, l'avaluació de competències és un procés que es caracteritza pels aspectes següents:

- Es compara l'individu amb la norma, no amb el seu grup, com solen fer els sistemes d'avaluació tradicionals.
- La norma i els resultats desitjats són coneguts pel treballador.
- Es convenient que la norma tècnica inclogui també les guies d'avaluació.
- Es respecta el ritme individual.
- Es mesuren els resultats del treballador, no els seus coneixements.
- S'avalua *in situ*.
- El resultat final constata si és o no competent.

Tenir una norma establerta permet al treballador conèixer els resultats que s'esperen de la seva actuació i als avaluadors determinar en quin grau posseeix una competència, en un procés on es respecta el ritme individual d'execució i

d'aprenentatge de cada persona. El resultat de l'avaluació serà, finalment, un judici sobre si el treballador és competent en una determinada dimensió professional. En el cas d'aquest estudi, que no actua amb treballadors, sinó amb estudiants, el perfil consensuat i validat d'una categoria professional, ha de ser una aproximació a un estàndard de les competències generals i comuns que s'exigirien a les persones que treballessin com a tècnics de Recursos Humans. Aquest estàndard es converteix en un referent permanent per a les accions avaluatives i formatives que els subjectes, futurs professionals, hauran de dur a terme.

Malgrat algunes crítiques que es puguin imputar a l'avaluació de competències (subjectivitat dels avaluadors, nombre d'evidències necessàries, les influències de la interacció grupal, etc.) l'aplicació amb rigor de mètodes d'avaluació global, com ara l'*assessment center*, facilita la lectura sobre les capacitats de la persona i ofereix una aproximació força convincent sobre el seu grau d'adequació a les exigències descrites.

2.1.2.4. Certificació de les competències

La certificació de competències és un reconeixement formal de la competència demostrada per un individu per realitzar una activitat laboral normalitzada, independentment del camí que ha seguit per aconseguir aquesta competència. El certificat constata que la posseeix, basant-se en un estàndard definit prèviament. Es tracta, per tant, d'un testimoniatge públic, temporal i institucionalitzat, fruit d'una avaluació per competències.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) ha facilitat documents de treball en els quals apareixen definits certs constructes (anàlisi de competències, competències clau, competència general, unitats de competència, certificat de competència, etc.). Aquesta és la definició que s'ofereix sobre el certificat de competència: "Títol que sanciona una formació, expedit a partir d'una valoració de les qualitats personals, de les aptituds o dels coneixements del sol·licitant, considerats fonamentalment per a l'exercici d'una professió" (Directiva 92/51/CEE. Article 1, apartat C).

La certificació de competències, que resulta del procés d'avaluació de les competències en la mateixa activitat laboral, no indica quins coneixements o quins

continguts acadèmics seran avaluats, sinó que es refereix a competències laborals incloses en un estàndard i que són conegudes tant pels directius com pels empleats. La necessitat de validesa, de transparència i de credibilitat d'aquestes certificacions exigeix que siguin expedides en un marc institucional reconegut i legitimat i que siguin actualitzades periòdicament. És per aquesta raó que constitueix un reconeixement públic i institucionalitzat de les capacitats demostrades per la persona, al marge del camí que ella hagi seguit per adquirir-les, que té validesa fixada en el temps i que resulta, com hem dit, de l'avaluació de les competències.

Els beneficis de la certificació afecten tant l'organització com els candidats. La primera, perquè suposa una millor execució laboral per part dels seus empleats, que poden així fer front a les condicions presents i futures. També perquè la certificació de competències estableix un indicador de qualitat per a la capacició, a l'hora que emmarca les polítiques i accions de formació i de desenvolupament. Els candidats a la certificació es beneficien amb l'obtenció d'una qualificació reconeguda a nivell nacional i amb el reconeixement de les seves capacitats i experiència presents. Tanmateix, la qualificació també facilita el progrés de la seva carrera i millora les opcions de mobilitat laboral.

Intentant trobar una sintonia amb les certificacions formals, caldria preguntar-se aquí sobre l'homologació de les competències d'una titulació acadèmica determinada. Ja n'hem parlat quan hem introduït el *Diploma Supplement* al final de l'apartat 2.1.1. Resulta inevitable reprendre el tema i establir punts de connexió entre els diferents tipus d'avaluació. Les certificacions universitàries, fins ara, han acreditat bàsicament sobre els coneixements adquirits. Els coneixements poden estar regulats per les administracions, per les institucions acadèmiques, o per professionals i d'altres organitzacions i associacions. Posar l'èmfasi en una homologació basada en els coneixements seria tant com afirmar que aquests coneixements, un cop certificats, garanteixen una eficàcia professional. Però quan la persona desenvolupa una activitat professional ho fa més enllà dels coneixements, interactuant constantment amb tot allò que l'envolta i posant en marxa el conjunt de capacitats i de dispositius cognitius, predisposicionals i afectius, fet pel qual obtindrà un aprenentatge nou d'aquesta experiència.

Existeix, per una banda, la necessitat de tenir un sistema adequat d'equivalències i de reconeixement dels estudis universitaris i, per altra banda, es produeix una certa dificultat o lentitud en els processos d'homologació de títols. Amb els crèdits ECTS¹⁹ i l'esmentat Suplement al Diploma (SD), s'intenta donar un nou impuls a la situació en resposta al principi de transparència i a la necessitat d'unificar els documents en el nou marc de convergència europea. Els crèdits ECTS mesuren el volum de treball requerit per superar cada unitat del curs en el centre o departament responsable de l'assignació de crèdits i inclouen les classes magistrals, els treballs pràctics, seminaris, períodes de pràctiques, treballs de camp, treball personal a biblioteques o al domicili, així com els exàmens o altres mètodes d'avaluació. L'accent se situa en l'aprenentatge de l'estudiant i no exclusivament en les hores de docència del professor. Aquesta mesura del saber acadèmic comporta un nou model educatiu que ha d'orientar les programacions i les metodologies docents, centrant-les en l'aprenentatge dels estudiants i no exclusivament en les hores lectives.

Per la seva banda, el suplement al diploma es pot considerar com un model d'informació unificat, personalitzat per al titulat universitari, on consten els estudis cursats i les competències i capacitats adquirides. Pretén ser un document comprensiu per augmentar la transparència de les acreditacions europees, que faciliti el reconeixement per part d'altres institucions. El títol XIII, art. 88.1 de la Llei Orgànica d'Universitats (LOU) de 25/12/2001 reconeix la necessitat d'aplicar aquest suplement a les titulacions. La Conferència de Rectors d'Universitats Espanyoles (CRUE) també recomana que, després d'una etapa experimental, s'apliqui una fase definitiva d'implantació.²⁰

A l'àmbit de l'ensenyament formal a Catalunya, l'Institut Català de les Qualificacions Professionals, creat al 2003 i adscrit al Departament d'Ensenyament, ha esdevingut l'instrument d'integració de les qualificacions de la formació professional, delimitant les convalidacions entre les modalitats de la formació específica, l'ocupacional i la contínua, i la seva correspondència amb l'experiència adquirida al món laboral. Per portar a terme aquesta funció, l'Institut Català de les Qualificacions Professionals

¹⁹ El Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS) va ser creat com a resultat d'un projecte pilot posat en marxa per la Comissió Europea entre 1988-1995 per afavorir la mobilitat dels estudiants i el reconeixement dels períodes d'estudi a l'estranger.

Disponible a: www.relint.deusto.es/TUNINGProject. (Informació ampliada a l'apartat 2.2.1).

²⁰ "El crédito europeo y el sistema educativo español". Informe técnico. Madrid, 20 d'octubre de 2002. Disponible a: www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf.

promou i impulsa les bases i les directrius d'un sistema integrat de qualificacions i formació professional basat en l'assoliment dels diferents nivells de competència professional requerits pels diversos sectors d'activitat econòmica, amb l'establiment dels corresponents requisits d'accés i de posterior acreditació. Aquest sistema haurà de permetre, amb les correspondències i convalidacions que es fixin, que totes les competències professionals puguin ser reconegudes i acreditades, amb independència del procés de formació, aprenentatge o experiència laboral que hagi fet possible el seu assoliment (Decret 176/2003).²¹

2.1.3. Adquisició i desenvolupament de les competències professionals

2.1.3.1. Educació i formació

El concepte d'educació gaudeix d'una riquesa semàntica molt àmplia, atès que la seva definició, al llarg de la història, ha estat fruit de les concepcions culturals i socials i dels principis pedagògics, filosòfics i ideològics que dominaven en cada època. El terme educar prové etimològicament i semàntica de dues arrels diferenciades del llatí, *educa-re* i *educere-re* respectivament, que corresponen a dues dimensions diferenciades sobre les quals es configura l'acció plena d'educar. El verb *educare* denota l'acció de guiar, conduir i orientar, mentre que el verb *educere* fa referència a l'acció d'extreure, fer sortir, donar a llum. Així, la remota tradició ha conservat la polisèmia de la paraula, de la qual sorgiran diverses definicions, sempre sota la influència històrica i la del moment, i que van donar origen a dos models conceptuals diferenciats i coexistents. Actualment, el concepte d'educar integra ambdues significacions, entenent que l'educació és intervenció i alhora respecte per la individualitat en el procés de desenvolupament.

Hamadache (1994), diu que l'educació consisteix en una comunicació organitzada i sostinguda, dissenyada per produir aprenentatge. Ara bé, com es produeix l'aprenentatge? El concepte tradicional d'educar ha estat associat a la transmissió de coneixements. La metodologia educativa, obeint aquest concepte tradicional, també concebia el fet educatiu unidireccionalment: l'educador solia transferir el seu saber als educands. L'educació clàssica actua, doncs, en una direcció que va d'allò

²¹ Decret 176/2003, de 8 de juliol, de creació de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals. DOGC n. 3935 de 29-07-2003, p. 15311.

extern a allò intern, del professor a l'alumne, en la línia d'instruir, del terme llatí *instruere*, que significa posar a dins.

L'acció d'instruir, segons Ferrández, Sarramona i Tarín (1987), es pot considerar com a producte o com a procés. D'una banda, com a producte, instruir suposa la possessió de coneixements de forma cristal·litzada, ferma, que permet a la persona instruïda el domini del contingut sobre una matèria concreta. D'altra banda, com a procés, la instrucció està constituïda per dues fases:

1. L'ensenyament o transmissió (*insignare*, que significa assenyalar, mostrar alguna cosa).
2. L'aprenentatge o recepció (de *aprehendere*, que significa adquirir, agafar, apropiar-se de).

Segons Ferrer (1991), "els models expositius d'ensenyament on predominen les classes magistrals, solen ser l'estratègia metodològica més utilitzada a la universitat" (p. 17). Tanmateix, els canvis espectaculars en les tecnologies de la informació i els nous reptes per adquirir competència professional fan repensar el sistema educatiu, tant de la formació inicial (reglada) com de la formació continuada i professional. Es plantegen al plans d'estudi nous models educatius i noves formes metodològiques, menys tradicionals i més diversificats, menys dependents i menys monolítics que al passat.

Resulta obligat doncs que el terme educació, ampliant les concepcions anteriors, inclogui altres modalitats formatives que tinguin l'objectiu de produir canvis en les actituds i els models de conducta dels individus, ja que, per aconseguir que aquests canvis esdevinguin, els individus també han d'adquirir coneixements, destreses i habilitats. L'Avantprojecte de Llei Orgànica de l'Educació (LOE) de 30 de març de 2005, reconeix el principi de flexibilitat per adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat, així com als canvis que experimenten l'alumnat i la societat.

Això ens porta a la necessitat de distingir entre educació formal, educació no formal i educació informal.

1. Educació formal: És la formació escolar o reglada (sotmesa a regles), que s'imparteix en institucions dins el marc d'un currículum escolar determinat. Es caracteritza per la uniformitat, per certa rigidesa, per les estructures verticals i

horitzontals, que agrupen els alumnes per edats i per cicles, i per l'aplicació pràcticament universal dels criteris d'admissió. Està dissenyada, com afirma Hamadache (1995), per ser universal, seqüencial, estandarditzada i institucionalitzada amb la finalitat de garantir una certa mesura de continuïtat.

2. Educació no formal (o extraescolar): Inclou les formes d'ensenyament i d'aprenentatge promogudes conscientment pel professor i per l'alumne. Es tracta de qualsevol activitat organitzada al marge del sistema formal establert, amb el propòsit de servir a subjectes identificables i objectius d'aprenentatge. Segons això, l'educació no formal es caracteritza perquè les seves activitats formatives estan organitzades i estructurades, estan dissenyades per a un grup concret i per assolir objectius d'aprenentatge definits i es realitzen al marge del sistema educatiu formal. La frontera però entre educació formal i no formal no sempre és clara i no existeix un consens total sobre la diferència entre ambdós subsistemes. Per a Fernández González, catedràtic de la UNED, pot existir "un tram escolar que és compatible parcialment amb el lloc de treball (*Duale System*), però amb responsabilitat docent sobre el centre educatiu, no sobre l'empresa. (...) La formació professional té sempre una doble vocació: ser iniciada a l'escola i ser completada a l'empresa i continuada al llar de tota l'etapa laboral d'una persona" (Fernández, 2002, pp.136-137).

Per altra banda, cada dia és més freqüent trobar aspectes o agents no formals a l'aprenentatge formal. De fet, aquesta tesi doctoral vol situar-se en aquell terreny intermedi que permet la mobilitat dels límits entre un subsistema i l'altre, ja que s'apliquen instruments formatius considerats no formals dins un marc formal i institucional. En sentit invers, existeixen també experiències d'aportació de mètodes formals a sectors no escolars amb l'objectiu final d'assolir aprenentatges significatius.

3. Educació informal: Es refereix al conjunt d'accions formatives que, per distingir-les de les formals i de les no formals, no són estructurades ni organitzades, però que persegueixen igualment objectius d'aprenentatge específic i que utilitzen altres mètodes i recursos, disponibles avui amb gran facilitat gràcies a les noves tecnologies.

Un nou esperit de creativitat, diversitat i llibertat educatives exigeix la incorporació a l'educació i a la formació de noves pautes conceptuals, que no exclouen la totalitat de formes tradicionals més conegudes. Es tracta d'identificar la direccionalitat i la finalitat de l'acció educativa. En l'actualitat cal fer accions de fora – dins (l'ensenyament que l'aprenent incorpora d'una persona experta), per poder actuar després en sentit invers, des de l'interior (l'aprenentatge que es manifesta en forma de *saber-fer* per adquirir competència), en un moviment circular i evolutiu. Es tracta, doncs, de completar el cicle educatiu-formatiu.

Formar, al mateix temps, es pot entendre com ensinistrar, donar forma, adquirir un desenvolupament, expressions que reflecteixen la idea segons la qual allò intern es configura de manera òptima vers l'exterior. Aquest matís de desenvolupament també permet interpretar que la persona que s'està formant es va fent autora del seu procés de maduració. La formació implementada en el marc del seminari de formació universitària, tal com s'entén a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) de la Universitat Ramon Llull (capítol 2.3), permet que això sigui possible, gràcies als ingredients que configuren l'aprenentatge: el nombre reduït de participants, l'espai "*face to face*", el guiatge i l'esperat modelatge del tutor, la participació i altres aspectes de la pròpia metodologia fan que es tracti d'un aprenentatge diferent del que esdevé habitualment a l'aula.

Quan l'aprenentatge ha d'anar més enllà dels coneixements, quan passa del terreny del saber al terreny de les destreses, es fa necessari incorporar d'altres elements al procés. L'Informe Delors sobre educació concreta els quatre pilars fonamentals de l'educació:

- aprendre a conèixer, per poder comprendre,
- aprendre a fer, per poder actuar sobre l'entorn,
- aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb la comunitat, i
- aprendre a ser, com a culminació i integració de l'assoliment dels tres anteriors (Delors, 1996, p. 75).

Quan un jove universitari està a punt de graduar-se o d'incorporar-se al mercat laboral, cal comptar amb els coneixements que ha adquirit fins aquest moment, però cal mobilitzar també altres components de la seva capacitat intel·lectual. Les experiències prèvies del subjecte en relació amb la destresa que s'ha d'exercitar són molt importants, ni que siguin experiències simulades i construïdes en una

situació formativa. D'aquesta manera és com els adults aprenen normalment en la vida professional davant les exigències contínues que es presenten al seu lloc de treball, incorporant al nou aprenentatge un coneixement empíric, de dins a fora.

Com diu Guittet (1994), el desenvolupament de les competències no es limita a l'assimilació del saber i del saber fer, sinó que s'ha de treballar també a nivell de rols, de comportaments i de relacions. Amb l'adquisició de competències que incorporin als sabers aquests comportaments, l'aprenent pot constatar un salt qualitatiu respecte a la situació anterior, un diferencial, que és el reflex palpable que ha crescut i s'ha desenvolupat. La instrucció pedagògica té en aquest cas una projecció andragògica.

Entesa l'andragogia²² com la ciència de l'educació d'adults, el disseny d'aquest tipus de formació hauria de tenir uns postulats diferents dels que ens aporta la pedagogia. Malcolm Knowles (1984),²³ anomenat "l'apòstol de l'andragogia", subratlla les característiques peculiars de l'aprenentatge adult, més independent, més resolutiu i més basat en els resultats. Amb l'enunciat dels seus principis, va voler marcar clarament les diferències amb la pedagogia, educació adreçada fonamentalment a la infància. Val la pena deixar constància d'aquests principis per la seva connexió amb alguns dels principis que inspiren la formació per competències i les activitats promogudes per l'*assessment center*:

- Que els adults necessiten estar involucrats en la planificació i l'avaluació de la seva formació.
- Que l'experiència, inclosos els errors, proveeixen les bases per les activitats d'aprenentatge.
- Que els adults estan molt més interessats en aprendre sobre aquells temes que tenen una immediata repercussió al seu treball o a la seva vida personal.
- Que l'aprenentatge adult s'orienta millor a resoldre problemes que a trobar una satisfacció.

Sense entrar en la discussió per determinar si els universitaris són adults o no, caldrà acceptar que, com a joves, viuen un període de trànsit cap a la vida laboral

²² L'andragogia és un terme que va proposar Adam en Felix al 1970 i que no ha prosperat massa en la terminologia dels entorns educatius formals. Pot definir-se com la ciència de l'educació d'adults. Disponible a: <http://tip.psychology.org/knowles.html>.

²³ Per més informació sobre l'andragogia i sobre Knowles també es pot consultar: <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/malcolmknowles.cfm>.

adulta. No s'espera que presentin una àmplia experiència laboral, però el seu aprenentatge està condicionat en bona part per l'expectativa professional. Una visió més andragògica que pedagògica hauria de permetre.

- Mantenir, consolidar i enriquir els seus interessos per tal d'obrir noves perspectives de la vida professional.
- Orientar-lo mostrant noves direccions de caràcter prospectiu i promoure en ell la idea que educar-se és progressar, perfeccionar-se.
- Actualitzar i renovar els seus coneixements amb la intenció que continuï aprenent, investigant, reformulant conceptes i enriquant la seva vida cultural i tecnològica.
- Ajudar a interpretar les variables d'allò que ha sigut en el passat, d'allò que és en el present i d'allò que serà més endavant.

Entre aquestes variables es conjuga l'essència mateixa de la persona i com la persona es va fent protagonista de la seva vida. Aquests principis també s'adiuen amb la identitat metodològica i l'esperit de la formació de Blanquerna, als que ens referirem al capítol següent. "L'educació és, per definició, una obra personal" (Torralba, 1996. p. 87).

Molt sovint s'identifica el terme d'educació amb l'educació formal o escolaritzada. En sentit contrari, l'educació no formal, pel fet de no ser una educació oficial o reglada, no sempre es considera educació, com a tal. La pluralitat de situacions objecte d'aprenentatge fa que la primera s'estigui flexibilitzant, en un intent de trobar noves maneres d'actuar per donar resposta a les necessitats actuals. Hom podria dir, fins i tot, que existeix una certa "desescolarització". D'altra banda, la segona, la formació no oficial, és capaç de sistematitzar els seus procediments i metodologies per tal de donar un rigor que acrediti la seva efectivitat. De fet, ja al 1984, la Declaració de Cartagena sobre la qualitat de la formació professional posava de manifest la dificultat d'establir una línia divisòria entre l'educació formal i la no formal per raons conceptuals i pràctiques. L'aportació recíproca d'experiències i solucions, en general, milloren i milloraran l'educació, gràcies als beneficis obtinguts d'aquesta complementarietat.

No hem de deixar de banda la tercera tipologia educativa, la formació informal. Cada vegada s'ha fet més present en l'aprenentatge de les persones, impulsada per polítiques recents de formació a l'empresa i per l'embranchada dels mitjans de

comunicació social i dels avenços tecnològics, que permeten un accés directe i ràpid a la informació. Però el marc on s'instal·la aquest treball obliga a insistir sobre la conjunció que l'educació formal i no formal tenen en el camp de la formació laboral. D'això es tracta a l'apartat següent.

2.1.3.2. La formació professional al marc educatiu – formatiu espanyol

L'Organització Internacional del Treball (OIT)²⁴ entén per formació professional el conjunt d'activitats que proporcionen la capacitat pràctica, el saber i les actituds necessàries per al treball en una ocupació o grup d'ocupacions. En alguns països pren un significat rellevant. A França, per exemple, la formació professional constitueix una obligació nacional i té com objectiu permetre l'adaptació dels treballadors als canvis de les tècniques i de les condicions de treball, així com afavorir la seva promoció social per accedir als diferents nivells de la cultura i de la qualificació professional i contribuir al seu desenvolupament cultural, econòmic i social (Assotiation Française de Normalisation, 1996).²⁵

A Espanya, el I Programa Nacional de Formació Professional (1993)²⁶ va substituir el sistema antic de formació professional, configurà un mapa amb tres subsistemes o modalitats formatives per a la professió: la Formació Professional Reglada (FPR), la Formació Professional Ocupacional (FPO) i la Formació Professional Contínua (FPC). Totes tres modalitats, descrites més tard en aquest mateix apartat (vegeu figura 4), poden ser qualificades de formació professional o professionalitzadora, ja que la seva finalitat última és formar per a la professió.

L'adequació dels perfils professionals dels ciutadans i ciutadanes a les demandes d'una estructura econòmica canviant passa, necessàriament, per l'ordenació i l'estructuració d'un sistema de capacitació professional comú a tots els sistemes de formació professional existents, que ha d'assolir la integració

²⁴L' Organització Internacional del Treball (OIT) va ser creada al 1919 i al 1946 es va convertir en el primer organisme especialitzat de les Nacions Unides. L'OIT formula normes internacionals sobre el treball, que prenen forma de convenis i de recomanacions, mitjançant les quals es fixen unes condicions mínimes en matèria de drets laborals fonamentals. Disponible a: <http://www.ilo.org/public/spanish/about/index.htm>.

²⁵ L'Association Française de Normalisation (AFNOR) és l'organisme oficial francès de normalització, creat al 1926 en dependència del Ministeri d'Indústria. És membre de l'Organització Internacional de Normalització (ISO) i compta amb unes 3000 empreses adherides. Disponible a www.afnor.fr/construction.asp.

²⁶ El II Programa Nacional de Formació Professional va entrar en vigor al 1998. Disponible a: <http://personal.redestb.es/fmra/ii.htm>.

dels sistemes de formació professional ocupacional. L'element comú d'aquesta estructura integradora de la formació professional és la definició d'un catàleg de qualificacions que permeti l'acreditació de l'adquisició de competències professionals mitjançant un procés formatiu, acompanyat d'un sistema d'avaluació i acreditació de les mateixes. (Ordre TRI/212/2005).²⁷

Les subvencions d'aquests programes estan regulades per diverses disposicions: La Llei 38/2003, de 17 de novembre, general de subvencions; el Decret legislatiu 3/2002, de 24 de desembre, pel qual s'aprova el Text refós de la Llei de finances públiques de Catalunya, modificat per la Llei 12/2004, de 27 de desembre; l'Ordre TAS/816/2005, de 12 de març, per la qual s'adeqüen al règim jurídic establert a la Llei 38/2003, de 17 de novembre, general de subvencions.

També l'Avantprojecte de la Llei Orgànica de l'Educació confirma que:

la formació professional comprèn el conjunt d'accions formatives que capaciten per a l'exercici qualificat de les diverses professions, l'accés al treball i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica. Inclou els ensenyaments propis de la formació professional inicial, les accions d'inserció i de reinserció laboral dels treballadors, així com les orientades a la formació contínua a les empreses, que permetin l'adquisició i l'actualització permanent de les competències professionals. (...) Té com a finalitat preparar els alumnes per a l'activitat en un camp professional i facilitar la seva adaptació a les modificacions laborals que puguin produir-se al llarg de la seva vida (LOE, 2005, art. 39, pp. 1-2).

1. La Formació Professional (FPR), que com a formació reglada s'inclou dins el sistema educatiu i està sotmesa, per tant, a les disposicions del Ministerio de Educación y Ciencia i de les Comunitats Autònomes, prepara els joves per a una activitat professional. El Ministeri d'Educació i Ciència espanyol assenyala que la Formació Professional²⁸ comprèn el conjunt d'ensenyaments que, dins el

²⁷ Ordre TRI/212/2005, de 27 d'abril, reguladora dels programes de millora de la qualificació professional.

²⁸ És l'educació que reben els alumnes a l'educació secundària obligatòria i al batxillerat. És el conjunt de cicles formatius amb una organització modular, de durada variable, constituïda per àrees de coneixement teòric i pràctic en funció dels diversos camps professionals. Quan es superen aquests graus, s'obté el títol de Tècnic i el de Tècnic Superior, respectivament. Amb aquest segon títol es pot accedir, sense prova d'accés, a determinades titulacions universitàries relacionades amb els estudis de Formació Professional cursats. Disponible a: www.mec.es/educa/ i disponible a: www.gencat.net/educacio/estudis/.

sistema educatiu, capaciten per a l'exercici qualificat de les diferents professions i consta actualment de 142 títols oficials. Inclou tant la formació professional de base com la formació professional específica de grau mitjà i superior.

2. La Formació Professional Ocupacional (FPO), gestionada per l'Institut Nacional de Empleo (INEM) i per les Comunitats Autònomes que tinguin competències transferides en aquesta àrea, està adreçada als treballadors en atur i té com a finalitat la inserció o reinserció d'aquests treballadors al mercat de treball. Els cursos de formació professional ocupacional són programes formatius teòrics i pràctics que tenen per finalitat millorar la qualificació professional i/o la capacitat d'inserció o reinserció laboral mitjançant l'assoliment i el perfeccionament de les competències professionals dels treballadors. Es caracteritzen per tenir una oferta formativa molt àmplia d'especialitats en tots els sectors econòmics, la possibilitat de realitzar pràctiques en empreses i, en alguns casos, realitzar estades de perfeccionament a l'estranger. Aquestes accions es duen a terme mitjançant els Centres d'Innovació i Formació Ocupacional (CIFO) del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC)²⁹ i els centres, públics o privats, col·laboradors en matèria de formació professional ocupacional.
3. La Formació Professional Contínua (FPC) es posa en marxa al 1992 amb l'Acord Nacional de Formació Contínua (ANFC) i consisteix en un seguit d'accions formatives adreçades als treballadors en actiu per tal d'actualitzar coneixements relacionats amb les exigències del seu lloc de treball, de fer que s'adeqüin a nous sistemes de treball o a la incorporació de noves tecnologies i, de manera general o específica, per millorar la seva competència professional i fer més eficaç i competitiva l'organització a la qual pertanyen.

Cal remarcar la verticalitat que s'observa (vegeu la taula 3) en l'articulació de la Formació Professional Reglada, per contrast al disseny més horitzontal de la Formació Professional Contínua, en què s'ha de comptar amb diferents agents socials: les organitzacions sindicals per defensar una cultura basada en una major participació dels treballadors i les organitzacions patronals, que tenen l'oportunitat

²⁹ El SOC dona servei a través d'una xarxa d'entitats desplegada per tot el territori formada pels Centres d'Innovació i Formació Ocupacional. Disponible a: <http://oficinatreball.net>.

de revisar el funcionament de les seves estructures de representació i d'adaptar els serveis que presten a les empreses associades.

	Formació Professional	Formació Professional Ocupacional	Formació Professional Contínua
OBJECTIU	Qualificació	Inserció laboral	Reciclatge
CONTINGUT	Bàsic i general En funció del programa educatiu i de les branques de coneixement	Especialitzat En funció del sistema productiu i de les necessitats formatives del treballador i de l'organització	
DESTINATARI	Estudiants	Treballadors en atur	Treballadors en actiu
COL·LECTIU	Homogeni Sense experiència El mateix nivell de coneixement	Heterogeni Diferents experiències i coneixements previs	
DURADA	Curs escolar Llarga	Temporal Variable	Temporal Curta. Variable
PROGRAMACIÓ	Rígida	Semiflexible	Flexible
EXPECTATIVES DELS PARTICIPANTS	Qualificar-se Obtenir un títol	Reciclar-se Inserir-se al mercat laboral	Reciclar-se Millorar Promocionar
TITULACIÓ	Títol oficial	Certificat de professionalitat	Certificat acreditatiu

Taula 3. Quadre comparatiu de les característiques dels tres sistemes de formació per a la professió. Font: Centre de Formació i Promoció Ocupacional (CEPROM). Adaptació pròpia.

El nou acord entre les parts involucrades “manté els principis bàsics del sistema: el protagonisme dels interlocutors socials de les empreses i els treballadors en el desenvolupament del subsistema de Formació Professional Contínua” (III Acuerdo Nacional de Formación Continua, 2000, p. 2).

També es pot observar com els objectius de la Formació Professional Contínua estan íntimament lligats als objectius de les organitzacions. Creiem que els objectius de la Formació Professional Ocupacional es relacionen més amb les necessitats del mercat laboral, no tant amb les necessitats de les organitzacions, almenys de forma directa. En qualsevol cas, ambdues modalitats són més properes a la realitat laboral i empresarial que la Formació Professional Reglada, que apunta més a les condicions generals de les professions que les necessitats de l'entorn i

del moment. Aquest distanciament del món del treball i altres limitacions derivades del seu caràcter d'educació formal, han propiciat, en èpoques recents i no tan recents, que la Formació Professional Ocupacional i la Formació Professional Contínua hagin hagut de cobrir en ocasions els dèficits de l'educació formal, que, dissenyada entre els marges de les disposicions oficials i dels plans d'estudi, ha evolucionat tradicionalment a un ritme més lent en la seva resposta als canvis i a les exigències plantejades.

De tot això se'n deriva una necessitat d'apropament entre els diferents subsistemes educatius i formatius. La Comissió sobre educació i formació per al 2010 concreta que els països han de definir, abans de 2005, una actuació global, coherent i concertada que reuneixi tots els interlocutors que intervenen en aquest àmbit per dur a terme un pla d'acció que integri totes les dimensions dels sistemes d'educació i formació.³⁰ L'Estratègia Europea per a l'Ocupació, establerta al Consell Europeu de Lisboa de març de 2000, adopta com a objectiu estratègic l'aprenentatge al llarg de la vida. L'Avantprojecte de Llei Orgànica de l'Educació (LOE) de 30 de març de 2005, també concep l'educació com aprenentatge permanent, que es desenvolupa al llarg de tota la vida. I també el Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya, creat a partir del ja esmentat SOC i en virtut de les transferències que en matèria de Formació Professional Contínua van ser atorgades a la Generalitat de Catalunya, té actualment encomanada la gestió i execució dels programes d'aquesta modalitat de formació a l'àmbit territorial de Catalunya i entre els seus objectius principals també es troba el de garantir aquesta formació al llarg de la vida (Decret 176/2003).

2.1.3.3. La formació basada en competències

Hem vist a l'apartat anterior que la formació professional intenta, en definitiva, capacitar per a la professió. Recorrem també a L'OIT per distingir la formació i la capacitació professionals. La capacitació professional ofereix un complement de coneixements teòrics i pràctics, amb la finalitat d'augmentar la versatilitat i la mobilitat ocupacional d'una persona o de millorar la seva actuació en el lloc de treball o d'obtenir una competència addicional.

³⁰ Informació disponible a:
http://www.gencat.net/treballiindustria/ocupacio_activitat/consorci/informacio_institucional/formacio/.

Durant els últims anys l'entorn educatiu i formatiu també han posat especial cura en capacitar les persones i fer-les competents per a la professió. Les competències, com hem vist, prenen veritable significació en el desenvolupament integral de les persones. Les exigències de la societat i del mercat laboral així ho reclamen i són molts els professors i educadors que s'han mobilitzat per incorporar-les al disseny o a l'aplicació dels models i programes de formació. Malgrat tot, el concepte de competència obliga a superar les deficiències dels mètodes tradicionals i orientar-los de manera diferent.

Tot fa pensar que l'estructura acadèmica futura, que distingeix entre la formació de grau i la de postgrau (Reials Decrets 55/2005 i 56/2005, respectivament), reclamarà sens dubte una formació més professionalitzadora centrada en les competències. El primer cicle del grau compren els ensenyaments bàsics i de formació general, juntament amb d'altres orientats a l'exercici d'activitats professionals. El segon cicle del postgrau es dedica a la formació avançada, multidisciplinària o especialitzada però tant un cicle com l'altre emfasitzen el principi de formar per competències. Les universitats doncs han de formar integralment, d'acord amb aquests textos legals. Cal ser conscients però que no és possible aplicar una formació basada en competències sense una connexió amb el context productiu (Irigoin i Vargas, 2002).

Tanmateix el desenvolupament de competències no és una qüestió teòrica, que s'aprèn només amb la lectura o l'estudi, sinó que reclama la posada en acció de tots aquests dispositius que permeten reconèixer-les, incorporar-les i exercitar-les. Coincidint amb el pensament de Lévy-Leboyer (1997), existeixen tres formes de desenvolupar les pròpies competències: abans de la vida laboral activa (formació prèvia), durant la vida laboral activa (formació continuada) i mitjançant la vida laboral activa (gràcies al mateix exercici d'una activitat professional).

L'*assessment center* (centre d'avaluació del potencial) constitueix un mètode que, inserit en una formació basada en competències, permet que al menys una part dels continguts de les modalitats segona i tercera, durant i mitjançant la vida activa, puguin avançar-se a la modalitat primera, abans de la vida activa, és a dir, durant el període de formació prèvia. En aquest sentit, també és possible tancar un cercle on els sabers i els sabers-fer poden trobar-se. Recordem que el verb llatí *competere* (apartat 2.1.1) ens ofereix aquesta idea de trobar-se, de coincidir, d'una cosa que va a l'encontre d'altra (Corominas, 1987). El procés formatiu adreçat a l'adquisició i

el desenvolupament de competències, com la majoria de processos humans, es desenvolupa passant per unes fases evolutives: aprenentatge, eficàcia i declinació. Aquest treball de recerca incideix més concretament en la primera fase, la d'aprenentatge o fase de formació prèvia a la vida professional.

En ocasions, les organitzacions han pogut encarregar-se d'alertar les universitats o escoles universitàries sobre la necessitat de formar adequadament per a l'exercici professional i no sempre s'ha de considerar aquest fet com una exigència gratuïta per part d'elles. Per exemple, l'aparició d'algunes normes de qualitat, com la ISO 14000 (internacional) o la BS 8800 (europea),³¹ van fer que els empresaris prenguessin consciència de la importància que té la capacitació dels seus treballadors per millorar la qualitat dels productes i serveis.

Al mateix temps, aquest moviment internacional per normalitzar la qualitat va demostrar que el sistema formal d'ensenyament no preparava adequadament els treballadors i per tant, es van adreçar propostes als governs per tal que revisessin els sistemes de formació. Una lectura no contrastada d'aquestes premisses permetria afirmar que algunes titulacions universitàries no oferien, als ulls del món del treball, una garantia suficient per a certes activitats o exercicis professionals. Les últimes reformes curriculars de l'educació reglada, adoptades tant per les escoles com per les universitats, podrien estar parant oïdes a una necessitat real.

Tanmateix, el món organitzacional no sempre ha volgut esperar que arribessin algun dia els canvis i algunes empreses, com ara McDonald's, Shell, Motorola i gran part de les del sector de l'automòbil, han trobat en les universitats corporatives una nova estratègia per combatre el dèficit de talent que existeix en el mercat laboral i formar executius a la mida exacta de les seves necessitats.³² Les universitats corporatives, segons Gordillo (2005), desenvolupen polítiques i estratègies que fins fa poc temps semblaven pertànyer exclusivament a les entitats de l'educació formal. Les universitats corporatives també utilitzen tots els recursos didàctics disponibles i

³¹ ISO 14000 és una norma internacional de qualitat que té com a objectiu proporcionar la millora constant dels processos productius i la col·laboració en programes i serveis que promoguin la protecció ambiental i la conservació de la natura, per a les organitzacions que desitgin fer públic el seu compromís amb el medi ambient. Disponible a: http://www.aqa.es/iso_14000.htm. BS 8800 és un esquema d'aplicació en la gestió de seguretat i salut laboral i ocupacional. Disponible a: http://www.bulltek.com/Spanish_Site/ISO14000INTRODUCCION/BS8800_Spanish/bs8800_spanish.html.

³² Informació disponible al Foro Universidades Corporativas. www.unam.mx/cgi-bin/Foros/marzo.

aprofiten al màxim les possibilitats que ofereixen actualment les tecnologies de la comunicació.

A banda de l'elevat grau d'implicació dels participants, ja que obtenen títols que els permeten la projecció professional en l'organització, i de l'elevat grau d'implicació d'alguns directius, que tenen així l'oportunitat d'exercir el rol de professor, un dels diferenciadors més importants entre l'educació formal tradicional i la que s'imparteix en aquestes universitats corporatives radica en les competències laborals. La formació basada en competències (FBC)³³ dissenya continguts que assegurin la transferència i l'adquisició de competències per a l'exercici professional i, per aconseguir-ho, utilitza metodologies diverses. Aquestes metodologies solen concebre l'aprenentatge a partir de l'activitat, però no refusen, com assegura el propi Gordillo (2005), cap metodologia tradicional, en la mesura que siguin útils als objectius formatius plantejats. El mètode de l'*assessment center*, per exemple, actua en un sentit invers i complementari (mai en sentit contrari), ja que incorpora a la metodologia tradicional una modalitat utilitzada habitualment per les organitzacions en altres processos, avaluatius sobretot. La relació universitat - empresa adquireix així un caràcter circular d'anada i tornada que creiem indispensable davant la complexitat del moment actual.

L'educació formal universitària té, doncs, en la FBC un instrument útil per al disseny general de les competències genèriques i, particularment, per al disseny o redisseny d'aquelles parts dels plans d'estudi que preparen en les competències específiques de cada professió. Si, finalment, es necessari reforçar les adquisicions de base, el saber i el saber fer (Guittet, 1994), s'ha d'oferir als individus la possibilitat d'acceptar una veritable autonomia en l'acció, d'acord amb l'esperit que inspira el procés Bolonya. L'experiència i el contacte amb la realitat esdevenen així els mitjans més segurs per aconseguir que les persones aprenguin, es desenvolupin i augmentin les seves capacitats i competències.

Partint d'aquestes premisses, les competències han assolit una rellevància, particularment durant les dues últimes dècades, perquè ofereixen respostes valuoses tant a l'àmbit laboral i com a l'educatiu. Les competències a l'àmbit laboral estan lligades al rendiment i a la qualitat i possibiliten també la normatització i

³³ A partir d'ara, també podem trobar l'anacrònic FBC per referir-nos al concepte general de la "formació basada en competències", que també encapçala aquest apartat.

l'estandardització, l'avaluació i la certificació (apartat 2.1.2). A l'àmbit educatiu, perquè són indicadors en la detecció de necessitats, en la formulació i avaluació d'objectius formatius, en el disseny curricular i la seva implementació, i perquè faciliten l'elaboració de perfils formatius. Més concretament, la FBC es centra tant en la combinació de diferents aspectes que són objecte de formació com en el context on han d'aplicar-se. L'eix principal de l'aprenentatge és el mateix subjecte que participa a la formació, ja que aquesta s'orienta al desenvolupament de les seves capacitats i a mobilitzar-les en situacions reals de treball. Combina els coneixements, les capacitats i els comportaments que la persona pot utilitzar directament en un context d'aplicació efectiva (Le Boterf, 2001).

La FBC s'orienta cada vegada més al desenvolupament de competències específiques o professionals. La simulació és una estratègia que s'utilitza per a l'aprenentatge i el desenvolupament de competències, quan encara no s'ha iniciat l'exercici professional, és a dir, com hem dit, a la fase prèvia, on s'instal·la la formació universitària. Per exemple, la formació ocupacional fa servir aquest recurs formatiu, creant empreses simulades, que permeten la posada en acció de diferents sabers i comportaments individuals i col·lectius de forma anticipada. Es tracta de fer que cada aprenent pugui actuar de forma autònoma i de que pugui indagar sobre el perquè de les accions d'altres persones en situacions concretes i pràctiques.

En consonància amb les consideracions que fèiem al començament d'aquest capítol, s'espera que els formadors de la FBC, tant si provenen de la formació reglada formal com si provenen de la no formal, també canviïn alguns aspectes de la seva manera de treballar, ja que els participants de les accions formatives, tant si ja són professionals en actiu com si són estudiants universitaris, a diferència dels models tradicionals, tenen o han de tenir més autonomia i responsabilitat sobre el seu procés d'aprenentatge.

Els programes de la formació basada en competències solen posar l'accent, com hem dit abans, en la identificació de competències i no tant en el disseny i desenvolupament dels currícula, concepte molt familiar en el context acadèmic però no tant en el context del treball. Com assegura Le Boterf (2001), "les necessitats de competències no existeixen per sí mateixes. Són el resultat d'una diferència entre les competències requerides i les competències reals. Per tant, és necessari disposar d'una referència de les competències requerides per tal d'identificar les

necessitats” (p. 265). Tenen un ressò especial aquestes paraules a l'hora de dissenyar el perfil diana, ja que esdevé la referència que l'autor reclama per poder establir el diferencial entre la situació real i la situació desitjada (el perfil acadèmic i el perfil professional que són objecte d'estudi). L'apropament de l'educació formal al món de les organitzacions comportaria que els dissenys curriculars, en un intent d'apropament també a la realitat, fossin permeables a una formació basada en competències. I atès que la FBC té com a referent prioritari les competències professionals, el disseny curricular no només hauria de tenir un caràcter modular (utilitzat en l'educació general) sinó un caràcter competencial, en connexió més pròxima amb el món del treball i més acord amb els principis del procés Bolonya.

El disseny curricular de la formació basada en competències, per tant, no pot ser elaborat unilateralment, ha de ser treballat en equip per especialistes en contingut (laboral) i especialistes en estratègies d'aprenentatge (acadèmic). Al mateix temps, cal tenir en consideració l'eficàcia i l'aplicabilitat dels mètodes i instruments formatius. Creiem que els canvis més importants d'una formació basada en competències provenen de la necessitat d'avaluar-les, aspecte aquest que incideix directament en els continguts de la mateixa formació, com veurem a la part pràctica.

La inexistència d'una normativa unificada d'identificació de competències per a tots els països constitueix un problema a l'hora d'elaborar una formació per competències focalitzada en una determinada professió o en un lloc de treball. En aquest sentit, s'han creat algunes entitats o institucions intranacionals amb aquesta finalitat d'identificar, estandarditzar i certificar les competències necessàries per a un exercici professional. Al context internacional destaquen, entre d'altres, el Colegio Nacional de Educación Profesional de México (CONALEP), el Alverno Institute of Milwaukee (EEUU) o el Projecte de Professionalització d'Auxiliars d'Infermeria (PROFAE) del Ministeri de Salut del Brasil.³⁴

Pel que fa a l'educació formal superior, cada institució adopta també fórmules pròpies per al disseny curricular dels seus estudis. L'esmentat Alverno Institute, per exemple, treballa basant-se en vuit competències transversals, cadascuna de les quals s'ha de desenvolupar en sis nivells. La Brown University School of Medicine,³⁵

³⁴ Facilitem les coordenades d'aquestes tres institucions per a més informació: <http://www.conalep.edu.mx/wb2/>, <http://www.alverno.edu/>, http://www.saude.mg.gov.br/super_recursos_humanos.htm.

³⁵ www.brown.edu/.

que va inaugurar al 1995 un nou pla d'estudis basat en competències, construeix el seu currículum sobre una base de coneixements, nou competències que els estudiants han de desenvolupar i la valoració del rendiment de l'estudiant en cadascuna d'elles.

Les orientacions adoptades respecte a la formació basada en competències, també varia a cada país. Per exemple, a Austràlia s'entenen les competències com una estructura complexa d'atributs necessaris per a la realització de treballs en situacions específiques (es tracta de la concepció holística que combina les característiques personals i les característiques de les tasques que s'han de realitzar en determinades situacions i que enumeràvem a l'apartat 2.1.1). Aquest enfocament, com havíem dit, permet incorporar l'ètica i els valors com elements de la realització competent. El concepte d'aprenentatge s'entén aquí com el desenvolupament del pensament pràctic en un context específic. La millor manera per desenvolupar competències és afavorir situacions on els educands experimentin problemes de veritat i on el seu pensament pràctic pugui ser posat a prova per referència al d'altres treballadors més experts (Gonczi, 1994). Aquesta formació, basada en problemes reals i que utilitza materials de l'entorn professional, també incorpora el treball cooperatiu dels educands a la metodologia, amb l'assistència d'un tutor. El model és un bon referent per a la nostra recerca, centrada en el desenvolupament de competències al seminari de formació en petit grup.

En canvi a Mèxic, el concepte de competència s'entén, bàsicament, com la capacitat productiva d'un individu que es defineix i es mesura en termes de realització del treball en un determinat context laboral, i no només en termes de coneixements, habilitats, destreses i actituds, que són necessàries però no suficients, per al desenvolupament efectiu del treball. Aquest model, a grans trets, s'inscriu en el segon grup de la classificació que establíem a l'apartat 2.1.1, les competències a partir dels continguts laborals. Mèxic va posar en marxa el Projecte de Modernització de l'Educació Tècnica i de Capacitació, basada en normes de competència i guiada pel ja citat Colegio Nacional de Educación Profesional de México (CONALEP),³⁶ que s'encarregà de determinar, dissenyar, organitzar, implementar i avaluar les competències. A Brasil, segons Vossio (1997), s'ha

³⁶ CONALEP, ja citat anteriorment, és un centre de formació de professionals tècnics, líder nacional en formació basada en competències, mitjançant una metodologia EBCN (Educació basada en normes de competència). <http://www.conalep.edu.mx/wb2>.

passat d'una concepció conductista a una concepció constructivista, com a conseqüència dels nous patrons de competència exigits al mercat internacional, exigències que porten al Servei Nacional d'Aprenentatge Comercial (SENAC)³⁷ a reformular els seus procediments d'ensenyament.

Centrant l'atenció en un entorn més proper al nostre, l'uropeu, convé fer esment dels canvis que es van produir la dècada passada a França a la formació professional, canvis de certa profunditat encaminats a desenvolupar noves competències professionals, a tenir un coneixement més elevat de la cultura professional i a garantir una millor preparació per a l'evolució professional. L'adequació de la formació professional francesa es va fonamentar en una metodologia rigorosa d'anàlisi del sistema de treball (els processos i les activitats que hi intervenen). Les reformes donaren com a resultat un sistema de formació flexible amb les característiques següents:

- Constitució d'un banc de dades (cada competència tindrà la seva seqüència de formació).
- Funcionament en tallers permanents.
- Individualització dels aprenentatges.
- Individualització de la relació pedagògica.
- Col·laboració amb l'empresa.

Les empreses van assumir un paper fonamental a l'hora d'aportar informació sobre les necessitats que tenien plantejades. Els sol·licitants de formació, per la seva part, van passar de ser simples receptors de cursos a tenir un paper més rellevant com a demandants de formació. Els formadors també assolien un paper més important, ja que es convertien en "creadors" i programadors d'unes situacions d'aprenentatge diferents de les creades a l'aula, situacions que havien d'estar en consonància amb el projecte, amb les necessitats reals del treball, amb els coneixements adquirits prèviament pels alumnes i amb la seva capacitat d'aprenentatge.

A Espanya, d'ençà que forma part de la Unió Europea, les competències han anat prenent una significació important a l'àrea de la formació reglada, però especialment a la formació contínua i a la formació ocupacional. Ja n'hem esmentat a l'apartat anterior la tasca del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación

³⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). <http://www.senac.br/>.

Profesional (CEDEFOP) a l'hora de facilitar documents de treball en els quals apareixen constructes definits, com ara, anàlisi de competències, competències clau, competència general, unitats de competència, certificat de competència, etc. Progressivament, s'han anat integrant plantejaments reguladors de les competències, per exemple, el Reial Decret 1396/1995 del Ministeri de la Presidència sobre els certificats de professionalitat.

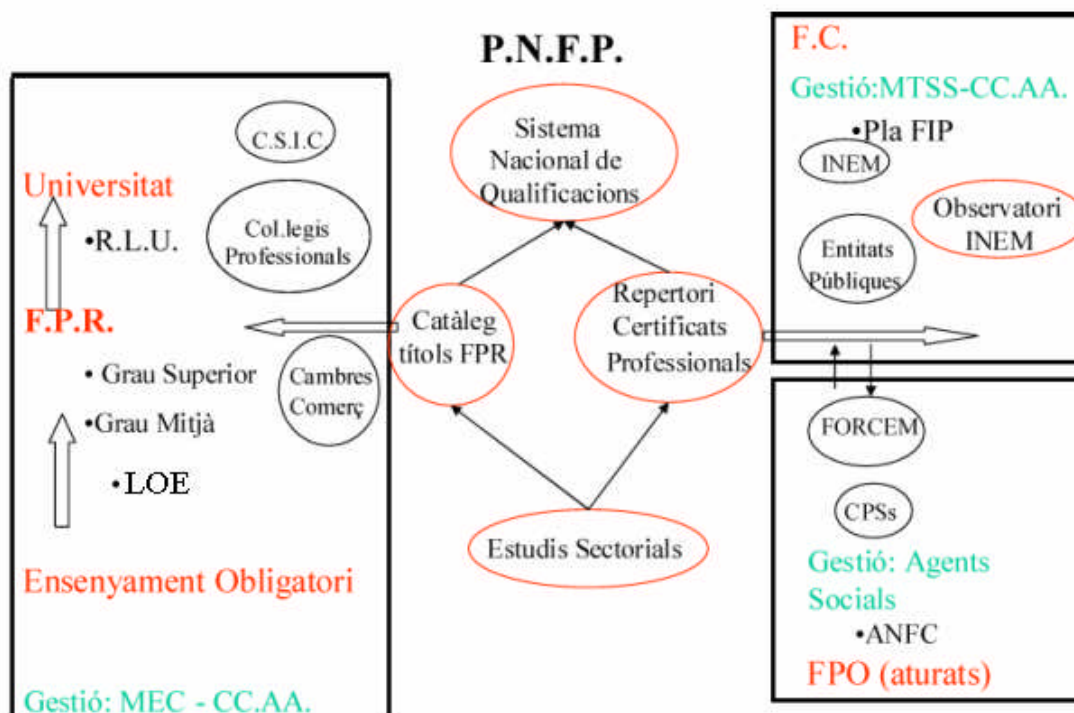


Figura 4. Esquema del Programa Nacional de Formació Professional: Relació entre les modalitats de Formació Professional.

El Ministeri de Treball i Seguretat Social, mitjançant l'Institut Nacional de Empleo (INEM) i el Ministeri d'Educació i Ciències (MEC), ha introduït un procés que contempla la connexió entre la formació acadèmica i les competències professionals demandades pel sistema organitzacional i del treball i que ha donat origen al Programa Nacional de Formació Professional (P.N.F.P.) (figura 4).

La conjunció d'accions dels tres subsistemes, la Formació Professional Reglada (FPR), la Formació Professional Ocupacional (FPO) i la Formació Professional Contínua (FPC), va encaminada a l'homologació de certificacions a nivell europeu, basant-se en uns criteris comuns d'exigència, al mateix temps que es garanteix l'adequació dels professionals als requisits dels estats membres de la Unió

Europea. Com a resultat d'aquest procés i de l'aplicació del Reial Decret 797/1995 del Ministeri de Treball i de la Seguretat Social, s'estableixen les directrius sobre certificats de professionalitat i els continguts mínims de la formació ocupacional.

Compartint el mateix objectiu que la formació professional, que és capacitar les persones per a la professió, la formació basada en competències estimula que els programes educatius facilitin l'adquisició i el desenvolupament de competències concretes, com ara, la capacitat d'anàlisi i crítica, la resolució de problemes, el treball en equip, les habilitats de comunicació, etc. Aquestes i d'altres competències estan incorporades al perfil diana que orienta aquest treball de recerca.

2.1.3.3.1. Competències per al lloc de treball i per a la professió

Les competències estan directament relacionades amb els processos productius i de gestió de les organitzacions. A l'àmbit tecnològic resulta una evidència, pel desenvolupament accelerat que han tingut les noves tecnologies durant les últimes dècades. Però també estan adquirint una significació creixent en altres àmbits laborals. La competència laboral és, en definitiva, la capacitat efectiva per dur a terme amb eficàcia una activitat laboral plenament identificada.

COMPETÈNCIA PROFESSIONAL I COMPORTAMENT PROFESSIONAL

Segons aquesta premissa, caldria preguntar-se si el comportament professional és sinònim de competència professional, és a dir, si el comportament es pot identificar amb la mateixa competència. Els autors que defineixen les competències en termes de *saber fer* veuen en els comportaments observables de les persones una conjunció dels seus atributs personals i de la situació laboral. Com assegura Hooghiemstra (1996), les competències inclouen una intenció, una acció i un resultat (figura 5).

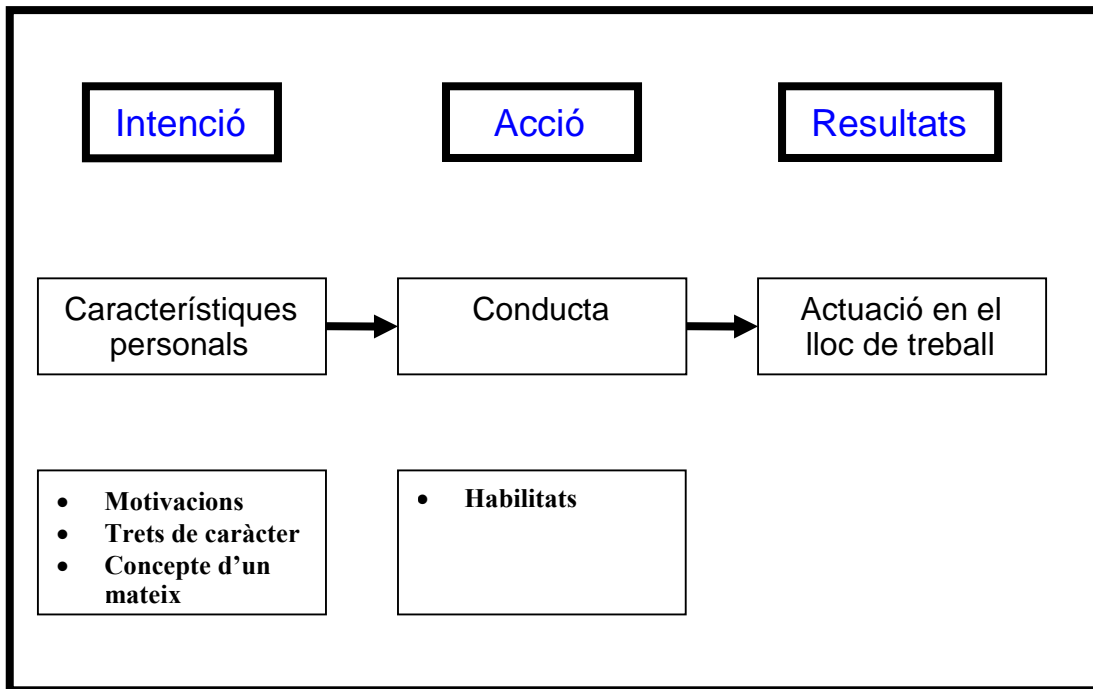


Figura 5. Comportament observable al lloc de treball. Font: Hooghiemstra, T. (1996).

De la mateixa manera que un comportament observable revela unes característiques personals, no pot afirmar-se que uns atributs personals concrets assegurin sempre l'actuació professional esperada. Una persona pot tenir molta tècnica i coneixement i no saber-ho aplicar en el moment oportú. En d'altres ocasions, el resultat final no depèn de la competència laboral entesa solament com un *saber fer*, sinó que hi intervé el factor de *voler fer*, que inclou tant les motivacions de la persona com les condicions contextuais, afavoridores o bloquejadores, i que incideixen al mateix temps sobre el *poder fer* en aquella situació concreta. Ens referim als aspectes organitzacionals que permeten que una persona desenvolupi o no unes determinades competències. D'aquí ve que, en sentit estricte, no creiem que es pugui jutjar la competència global d'una persona, sinó que, a partir d'un comportament observable, es poden definir i mesurar les seves competències en aquella situació concreta i, si de cas, inferir que pot ser competent en situacions molt properes.

COMPETÈNCIA PROFESSIONAL I QUALIFICACIÓ PROFESSIONAL

Una confusió semblant es deriva a l'hora de distingir entre els conceptes de qualificació professional i de competència professional. Ambdós conceptes s'utilitzen indistintament, però tots dos han sofert una evolució davant dels nous

escenaris i dels nous reptes del món organitzacional (Monclús, 2001). Sembla creixent la tendència a utilitzar el de competència professional, ja que en molts aspectes desplaça i supera el terme de qualificació, i així ho havíem expressat a la introducció. Per a Vossio (2001) s'ha passat del concepte de comportament al de coneixement i del concepte de qualificació al de competència. Semblaria que existeix la possibilitat d'establir una certa connexió entre els diferents conceptes acudint a un element que, al nostre entendre, tenen en comú: la formació.

És cert que l'obtenció d'un títol, d'un diploma o d'una certificació "qualifica" per exercir una professió (Rial, 2000; Galiano, 2001; Bermejo i Morales, 2001), però actualment no existeix una garantia total que una persona en possessió d'un títol pugui exercir competentment una professió, i menys encara si considerem les titulacions no sempre estan alineades amb les professions (vegeu més endavant l'apartat 2.2.2). En aquest sentit, la qualificació pot ser necessària, però no suficient, per a l'exercici d'algunes professions. El caràcter limitat i estàtic d'aquest enfocament ens impulsa a considerar que el concepte de competència professional, més dinàmic que el de qualificació, aporta també més respostes als condicionaments i reptes esmentats.

Com hem dit, una majoria d'organitzacions s'expressa actualment en termes de persona competent, no en termes de persona qualificada. A banda de les possibles relacions que puguin establir-se entre la formació i la productivitat, en general, quan es fa referència a una persona competent no solament es visualitza la titulació que li permet actuar professionalment, sinó que es contempla el conjunt de requisits que emanen d'un determinat lloc de treball o professió. En síntesi, es pot considerar que la qualificació fa referència a la capacitat de la persona, per tant manté una vinculació directa amb la formació, mentre que la competència professional, si bé es cert que parla de la persona, ho fa per referència als diferents escenaris on actua o ha d'actuar.

Tenint com a referent la competència professional, cal situar-la ara en dos escenaris on pot ser analitzada i estudiada: el lloc de treball i la professió. Més tard també intentarem connectar-la a l'àmbit formatiu, més enllà de l'abast que té el concepte de qualificació professional.

COMPETÈNCIA PROFESSIONAL AL LLOC DE TREBALL

A nivell de mesura i d'avaluació, resulta més assequible treballar basant-se en les competències, definides i quantificades, d'un lloc concret, que sobre les competències comunes d'una professió, que pot ser exercida en múltiples llocs de treballs, de diferents organitzacions i en diferents contextos laborals o geogràfics. Pel que fa a la formació, també és més fàcil dissenyar un programa quan s'han identificat i descrit les competències d'un lloc de treball. És fonamental per a l'èxit d'un programa formatiu al lloc de treball assegurar que el mètode o la tècnica formativa estigui en consonància amb el tipus de competències que s'han de desenvolupar.

Paradoxalment, les competències seran més fàcilment mesurades o definides en aquells llocs de treball amb un contingut laboral de fort component mecanicista. Es tracta normalment d'ocupacions de baixa qualificació i solen formar part de processos productius repetitius i mecanitzats. Quan els límits dels llocs de treball no estan definits o són de difícil definició per imperatius de la funció, dels mercats o dels canvis tecnològics (la majoria de llocs relacionats amb els serveis o amb la gestió, i tots aquells que requereixen un cert grau de polivalència o de treball interdisciplinari), sorgeix la necessitat de recórrer a uns estàndards de competències. El tècnic en Recursos Humans, objecte d'estudi d'aquesta tesi, tindrà unes competències estandarditzades per referència a la seva activitat com a tal tècnic, però aquestes competències no tenen per què coincidir, ni en el nombre ni en el grau, amb les competències demanades per a un lloc de treball concret, descrit prèviament.

COMPETÈNCIA PER A LA PROFESSIÓ

L'establiment d'inventaris o d'estàndards de competències per a les professions redueix, relativament, la complexitat de referir-se a un nombre elevat de competències, que acaben essent paràmetres de difícil valoració. Tanmateix cal precisar que no és possible esperar una homogeneïtat dels estàndards dins una mateixa professió, ni tan sols esperar estàndards comuns entre diferents nivells professionals: un tècnic i un directiu que treballin en la mateixa àrea o departament no tenen per què tenir les mateixes competències, ni aquestes tenen per què ser exigides en el mateix grau. Per aquest motiu a la nostra recerca elaborem un perfil

estàndard per a la funció de recursos humans que, un cop sotmès a consens, és validat i valorat numèricament per a la categoria del tècnic júnior (capítol 2.3). Amb aquestes garanties es converteix en perfil diana sobre el qual s'articulen les accions avaluatives i formatives posteriors.

A l'hora d'establir uns estàndards que permetin visualitzar una correcta adequació entre les persones i la funció, intervenen moltes variables, considerant les diferents actuacions que pot tenir un professional en un entorn laboral o en un altre (diferents països, diferents sectors econòmics, diferents organitzacions, diferents moments evolutius de l'empresa, diferents orientacions de la gestió en general o de la gestió específica del personal, etc.).

Davant d'aquesta diversitat, la pregunta que sorgeix és si les competències poden ser homologades. Els títols i certificacions vénen a ser una constatació d'homologació, però bàsicament només homologuen coneixements, mitjançant procediments que regulen les administracions, les institucions acadèmiques o algunes associacions professionals. Es tracta, doncs, d'un tràmit que habilita per a l'exercici de la professió. Té a veure amb el concepte de qualificació i el seu focus d'emissió són les persones. Per la seva banda, l'homologació de competències compta amb les persones, però va més enllà de les persones, ja que el seu punt de partida són els estàndards de competències establerts per a una professió o per a una categoria professional. La qualificació de les persones hi juga el seu paper a partir de les exigències professionals.

2.1.3.3.2. Desenvolupament de competències a les organitzacions

Com hem dit, els llistats o inventaris de competències permeten obtenir un clixé, referencial més que formal, d'homologació de les competències que es treballen. Ofereixen també un marc conceptual i pràctic per establir els continguts d'una formació basada en competències. Aquesta modalitat de formació, entesa com una activitat que es desenvolupa abans i al llarg de la vida laboral activa, facilita també una qualificació permanent, operativa més que acadèmica, en la mesura que incorpora als elements pràctics els substrats teòrics que assegurin un aprenentatge significatiu. Tot seguit analitzem el desenvolupament de competències professionals des de tres nivells possibles d'aprenentatge: individual, grupal i organitzacional.

APRENTATGE INDIVIDUAL

La psicologia de l'educació es fixa en el fet que l'ensenyament s'adeqüi a les característiques diferencials que presenten les persones que aprenen. Convé, per tant, tenir-les en compte, en la mesura que aquestes diferències constitueixen un factor primordial en el disseny de les propostes i accions formatives. Allò que s'aprèn està profundament relacionat amb les condicions en què s'aprèn (Brown i Duguid, 2000). Cada persona fa front a les situacions utilitzant una pluralitat de coneixements teòrics i procedimentals, d'habilitats, d'actituds i de maneres particulars d'actuar.

Pel que fa als coneixements, Polanyi (1967) distingeix entre els coneixements previs, els tàcits (que no es poden comunicar verbalment) i explícits (que es poden expressar mitjançant algun tipus de símbols o d'accions). Seguint un plantejament similar al que utilitzàvem a l'hora de classificar les competències, podem dir que existeixen també tres perspectives conceptuals per explicar les característiques de l'aprenentatge individual. Ens atenem a la classificació facilitada per Coll i Miras (1990):

- La concepció estàtica suposa que les característiques de la persona són inherents a ella i que són relativament estables i consistents al llarg del temps i de les situacions.
- La concepció situacional o ambientalista diu que el comportament no ve determinat pels trets individuals de la persona, sinó pels factors ambientals o situacionals.
- La concepció interaccionista postula que les característiques individuals i situacionals interaccionen, i les dues han de ser considerades per poder comprendre la conducta humana.

Segons la proposta de Shuell (1993), al costat de factors més o menys clàssics que afecten els processos d'aprenentatge, existeixen també tres fonts potencials de diferències individuals a tenir en compte des de la perspectiva educativa:

- El coneixement previ que l'alumne té i que és rellevant per al nou aprenentatge.
- Diferències relatives a les estratègies utilitzades per processar la informació, enteses com a mètodes per seleccionar, organitzar i operar amb ella.

- Els processos cognitius bàsics (capacitat de memòria, temps de reacció, etc.). Es consideren de base fisiològica i poc influenciables per a l'aprenentatge o per a l'experiència.

Quant al tractament educatiu de les diferències individuals, el mateixos autors Coll i Miras, citant Glaser (1982), recorden els cinc plantejaments generals, que encara hi son presents d'alguna manera als sistemes educatius: el selectiu, el temporal, el de neutralització, el d'adaptació d'objectius i el d'adaptació dels mètodes d'ensenyament.

A nivell individual, l'objectiu final de la formació es tradueix a possibilitar que la persona s'adapti al seu entorn social i que tingui un cert grau d'autonomia. L'aprenentatge flexible va encaminat a fer que les persones guanyin en autonomia, en autogestió i en responsabilitat; en definitiva, que facin del lloc de treball un projecte propi, al mateix temps que aporten valor afegit a l'organització (Usher, 2000). És aquí on tenen cabuda les actuacions de la formació informal (subapartat 2.1.3.1).

Tanmateix, un plantejament de l'aprenentatge individual ens remet a la necessitat actual de trobar i de processar exclusivament la informació precisa. En aquests moments, l'excés d'informació pot ser un dels inconvenients per a l'adquisició de coneixement dels individus. Ja són nombroses les veus que s'aixequen dient que la societat de la informació obligarà a l'escola i la universitat a un nou ensenyament: ensenyar a desaprendre; perquè desaprendre significa acceptar que no és tan important saber moltes coses com tenir l'actitud per aprendre alguna cosa en el moment que necessitem aprendre-la.

Distingíem anteriorment entre els diferents tipus d'educació. En termes generals, a l'educació formal i acadèmica, es dona un aprenentatge intencional i explícit. Contràriament, a l'educació no formal es propicia un aprenentatge vivencial, no intencional, basat en el diàleg i la interacció permanent. L'individu incorpora informació gràcies a les dues modalitats educatives (tres, si afegim l'educació informal, seguint la classificació feta abans) i, en la majoria de casos, una d'elles li resulta més favorable que les altres per als seus aprenentatges.

Cal reprendre aquí les característiques de l'educació formal, que fa un plantejament fragmentat per àrees d'aprenentatge i que, de manera intencionada i sistemàtica, incideix particularment en l'àrea cognitiva. A l'Educació Secundària la fragmentació en disciplines -i també en nivells- dificulta un aprenentatge més integral i significatiu, cosa que constitueix, segons Morin (2001a), un dels principals problemes de l'educació formal. Aquesta fragmentació s'agreuja a l'ensenyament universitari, perquè es dona per suposat que l'individu ja és capaç d'integrar els coneixements. La possibilitat d'entendre les situacions que vivim com un tot interrelacionat està minvada, segons Lafitte (1996), per la manera fraccionada amb què abordem la realitat.

El mètode científic també es basa en aquesta fragmentació. En paraules de Wilber (1998), la majoria de les ciències empíriques són monològiques, on l'investigador estableix un monòleg amb si mateix, i per aquesta raó tria amb molta cura objectes d'estudi amb els què no ha de dialogar. Sens dubte, la ciència ha avançat gràcies a aquest model, però cal situar-lo també al nivell on actua, que és el nivell sensorial i empíric. En aquest nivell treballen, de manera bàsicament lineal, les dades aportades pels sentits. Existeixen, però, formes més dialògiques d'incorporar coneixement (potser més complexes també, perquè treballen en un esquema circular, no lineal), en les quals intervenen i participen altres nivells supraindividuals d'aprenentatge. La formació -i en un sentit més ampli l'educació- té una dimensió intencional i multifuncional, que procura la supervivència d'una societat i el desenvolupament dels seus membres dins el marc cultural, històric i social de la persona. La transmissió de coneixements, per tant la transmissió d'informació validada, és essencial. Però, com asseguren Cross i Israelit (2000), la informació té un valor quan algú li ha donat un context, un sentit i una interpretació particular.

Més enllà de la informació, la formació també té una dimensió pràctica i relacional: transmet patrons referencials i socioculturals, transmet una moral i uns coneixements bàsics, instrueix en determinades habilitats socials i intel·lectuals, etc. És aquí on es poden situar l'aprenentatge grupal i l'aprenentatge organitzacional, dels quals ens ocupem tot seguit.

APRENTATGE GRUPAL

Evocant la figura i el pensament de Bandura (1997), no podem oblidar que una de les formes més significatives d'aprenentatge radica en el modelatge que ens aporten altres persones. Segons Cranton (1996), els interessos o les necessitats d'aprenentatge de les persones poden fer emergir l'existència de grups que faciliten aquest aprenentatge i que tinguin com a finalitat l'obtenció de formes concretes de coneixement. Al marge de la nomenclatura específica que poden adquirir aquests grups com a cercles de qualitat, equips de treball, grups autodirigits, etc. (González, 1997; Gil, 1993; Blanco, 2004.....), en l'àmbit educatiu solen classificar-se com a grups cooperatius, grups col·laboratius (o col·laboradors) o grups transformatius.

1. El grup cooperatiu requereix que tots els membres participin en la realització conjunta d'una tasca. Cooperar consisteix en prendre part en una obra amb altres persones. La cooperació afavoreix els aprenentatges instrumentals, on és fàcil identificar l'objecte i el funcionament de manera precisa i on no tenen massa cabuda les apreciacions o opinions subjectives dels individus, ja que la font de coneixement és la validació empírica i no el discurs racional. El tipus de tasca –diríem des de la perspectiva de la dinàmica de grups- és determinant, ja que es tracta d'una tasca conjuntiva, on s'ha de recollir l'aportació individual per al conjunt. El procés és sumatiu, en el sentit de que cada individu coopera amb la resta per tal d'arribar a un resultat de conjunt. En aquest tipus de tasca, el membre menys competent per a aquella tasca pot retardar o fer més lent el procés i, per tant, condiona l'eficàcia en la consecució del resultat. La competència dels membres més destacats contribuirà, evidentment, a l'aprenentatge de la resta, com a conseqüència de l'intercanvi d'informació establerta en la cooperació. En canvi, els processos interpersonals tenen un repercussió molt relativa en aquest tipus d'aprenentatge grupal en el què té més importància el contingut.
2. El grup col·laborador no solament recull l'aportació dels membres, sinó que construeix a partir d'aquesta aportació. Aparentment el terme de cooperar és equivalent al de col·laborar, ja que remet a la idea de treballar en comú amb algú, especialment quan es tracta de col·laboracions artístiques, literàries o científiques. En dinàmica de grups, col·laborar vol dir quelcom més que "prendre part en" i sol tenir una connotació actitudinal, segons la qual la persona

manifesta una predisposició favorable a aportar quelcom als altres. Per tant, el grup col·laborador és adient per a les tasques creatives, no simplement sumatives, com era el cas del grup cooperatiu. En les activitats del grup col·laborador el membre més competent (en el sentit de persona que fa aportacions de qualitat) és qui més incideix en el procés i en el resultat final, que es veuen enriquits gràcies al seu paper. La importància del membre més competent en aquest tipus d'aprenentatge col·lectiu ens remet al paper destacat que pot exercir el líder (formal o informal) en un grup, cosa que no solament aplica aquí, sinó especialment a la tipologia que segueix a continuació.

3. El grup transformatiu és capaç de modificar aspectes cognitius o actitudinals dels membres, gràcies a l'aportació dels membres, però també gràcies als beneficis de la interacció. Aquest grup és capaç de reflexionar sobre el resultat i sobre el procés, per tant, és capaç de metacomunicar, de fer un aprenentatge més significatiu i d'introduir canvis sobre el comportament individual i grupal. Això corrobora la idea de Huber (1991), entre d'altres, que no tots els aprenentatges condueixen a una millora de les persones o a canvis del comportament de les persones, sinó solament aquells aprenentatges on la persona tingui coneixement conscient de diferents alternatives i pugui escollir una d'elles. Pot ser que la persona no canviï la seva conducta, però al menys canviarà els mapes cognitius o els coneixements favorables a possibles canvis futurs.

No és sorprenent, doncs, que els grups siguin objecte d'un especial interès per part de les organitzacions i dels investigadors. McGrath i Argote (2001) opinen que el ressorgiment de la investigació grupal, especialment en l'àmbit de la psicologia de les organitzacions i de la gestió, és un reflex de la creixent utilització dels grups, des de la dècada de 1980, com a peces bàsiques de les organitzacions.

A partir de les consideracions anteriors, per obtenir un benefici dels aprenentatges grupals, s'haurien de tenir en compte no solament les condicions que condueixen a resultats, sinó també els aspectes dinàmics que influeixen en el procés. En el cas d'una falta d'homogeneïtat entre els membres i relacionat amb les diferències individuals que al·ludíem al començament d'aquest apartat, es fa necessària la presència d'un formador o d'un facilitador (Offenbeek, 2001). Per obtenir el màxim benefici de la cooperació i de la diversitat, caldrà eliminar els prejudicis en contra de

les activitats grupals. Altres autors com Kasl, Marsick y Dechant (1997) insistiran en mantenir la dinàmica constant i progressiva de les activitats, assegurar la participació de la totalitat dels membres, regular la velocitat i el ritme de l'activitat i de l'aprenentatge i seguir les normes establertes pel propi grup, com a condicions i principis operatius que afavoreixen el compromís individual i el rendiment grupal. Es tracta, en definitiva, de crear un clima adient per a l'aprenentatge i de definir amb claredat què s'aprendrà amb les activitats grupals.

No solament les condicions anteriors són importants per a l'aprenentatge, sinó també i amb importància significativa, el procés. Huber (1991) proposa un model que contempla dues perspectives de l'aprenentatge, l'estructural de sistemes (recollida i processament de la informació, que es pot considerar la part objectiva) i la interpretativa (per reduir l'ambigüïtat, la part subjectiva). Aquest procés amb les dues dimensions anteriors té les següents fases: Adquisició, distribució, interpretació, emmagatzematge i recuperació de la informació.³⁸

El treball en grup facilita una interacció social que facilita el procés d'aprenentatge individual i col·lectiu, a través del diàleg que implica la contrastació de significats entre diferents individus (Laffitte, 1996). A més elevada la quantitat i la varietat d'interpretacions sobre la informació en procés, més riquesa de l'aprenentatge. És aquest un dels avantatges que poden extreure's de la interacció grupal. Altres autors, com Offenbeek (2001), defensen que una major freqüència d'aprenentatge d'equip experimentat es correspon també amb un rendiment més elevat. Aquest punt sobre la relació entre l'aprenentatge i el rendiment és un tema controvertit a la bibliografia consultada i segueix essent objecte d'estudi de diverses investigacions. El nostre punt de vista, recolzat en aspectes teòrics de la dinàmica de grups però també en l'experiència personal com a formador i dinamitzador d'equips, ens remet a l'explicació donada anteriorment: la tipologia de les tasques (sumatives o cooperatives, conjuntives o disjuntives) i l'encaix en elles dels individus i de la pròpia interacció són factors determinants tant per a l'eficàcia de l'aprenentatge com per al nivell de rendiment.

Malgrat que amb la nomenclatura àmplia de grup de formació s'acaba al·ludint a qualsevol grup reduït que tingui l'aprenentatge com a finalitat, i davant l'absència d'un model general que integri alguns dels models existents (Gil, F. i Alcover, C.M.,

³⁸ A l'apartat 2.2.3, sobre el seminari, s'entra en altres aspectes metodològics de l'aprenentatge grupal.

1999), ens acollim a les condicions proposades per Bradford (1964), senyalant que aquests grups solen proposar-se els següents objectius:

1. Aprendre a aprendre mitjançant un procés transaccional entre els seus membres.
2. Aprendre a col·laborar mitjançant l'intercanvi d'experiències i informacions entre els seus membres.
3. Aprendre a desenvolupar formes de participació eficaces dins el grup i a generalitzar els continguts apresos a d'altres contextos grupals o socials.

Aprendre a aprendre suposa un aprenentatge individual i alhora col·lectiu, que necessita tant dels processos reflexius intrapersonals com dels processos intercomunicatius i que es constitueix, com s'ha argumentat anteriorment, en un dels pilars de l'educació superior a Europa (Delors, 1996).

APRENTATGE ORGANITZACIONAL

Quan el processament de la informació és capaç de canviar el rang potencial d'una conducta, es converteix en aprenentatge. Això aplicaria, en principi, a qualsevol dels tres nivells que estem tractant en aquest apartat: l'individual, el grupal o l'organitzacional. En aquesta afirmació es basa la filosofia de "*les organitzacions que aprenen*" (*Learning Organization*), que al·ludeix al sistema mitjançant el qual les persones, tan a nivell individual com col·lectiu, augmenten contínuament la seva capacitat per produir els resultats esperats (Senge, 1998). Les *organitzacions que aprenen* es defineixen com uns organismes vivents que aprenen, immersos en processos de reformulació de la pròpia perspectiva d'actuació i en funció dels canvis que es produeixen en el context (Hunter, 1999; Spencer Johnson, 1999). Anant més enllà, Hatchuel y Weil (1999) les denominen "organitzacions orientades a la concepció", és a dir, aquelles que faciliten els cicles d'aprenentatge col·lectiu i que permeten simultàniament la generació d'objectes de coneixements i d'ocupacions.

S'aprèn quan s'adquireix un coneixement que és reconegut com a potencialment útil. Com afirmen Berthoin Antal et al. (2001), l'aprenentatge com a competència i el coneixement com un recurs són factors clau, no tan sols per a la competitivitat econòmica, sinó també per a l'accés a la participació en moltes dimensions de la vida social, cultural i política. Aquest aprenentatge, que parteix de concepcions com

la dels *sistemes d'aprenentatge* d'Argyris i Schön (1978) o la *d'aprendre a aprendre* de Bateson (1987), pot tenir un caràcter correctiu (sobre les desviacions produïdes al sistema), un caràcter adaptatiu (sobre les demandes que produeix l'entorn) o de solució de problemes. En qualsevol de les seves formes d'aplicació, resulta ser una eina necessària per als nostres temps. Només aquelles organitzacions que aprenen són capaces d'afrontar amb èxit les situacions d'incertesa i turbulència i continuar essent competitiu (Garvin, 2000). En aquesta mateixa línia, Sutton (1994) confirma que l'aprenentatge comprèn la capacitat de respondre al canvi, però continua en un to força més dràstic dient que les organitzacions que no aprenen s'estan morint o ja són mortes.

Interessa retenir que a les *organitzacions que aprenen* el coneixement és el resultat de la interacció de persones que es complementen i que, afectats per objectius comuns, busquen millores a partir de les capacitats individuals, connectades sinèrgicament. Aquest coneixement deriva molt sovint de les pròpies experiències; per tant, es tracta d'un coneixement tàcit, de caràcter holístic, que no es pot comunicar verbalment (Polanyi, 1967). Pel que fa a l'aprenentatge, es tracta d'un aprenentatge en l'acció, concepte que pot aplicar-se també a l'àmbit escolar. Les escoles que aprenen (Senge, 2002) han de realitzar aquest aprenentatge en equip, a través del diàleg, per tal de generar pensament col·lectiu.

A nivell organitzacional, la formació pot resultar notablement útil a llarg termini, ja que, a mig camí entre l'individu i la societat, apropa l'engranatge social a una realitat més petita i assequible, on es donen la majoria de fenòmens socials que afecten l'individu. La perspectiva, però, no es presenta clara ni fàcil. Si l'aprenentatge individual, força estudiat des de la pedagogia i la psicologia, encara presenta molts interrogants que han de ser desvetllats, és lògic que acceptem les limitacions de coneixement que tenim en el terreny de l'aprenentatge en petit grup i d'aprenentatge transformador de l'organització en el seu conjunt.

El capital de competències d'una organització està format per la suma de les competències de les persones que la integren i que canalitzen les seves energies de manera estratègica vers una finalitat comuna. Les competències són la capacitat d'afegir valor a l'empresa (Ulrich, Brockbank, Yeung i Lake, 1995) i, en conseqüència, l'enriqueixen. Les organitzacions doncs haurien de esmerçar esforços en la recerca i implementació d'aquest valor. Les Direccions de Recursos

Humans s'encarreguen de crear i mantenir aquesta capacitat que tenen les persones d'afegir valor a l'organització a la qual pertanyen. La dificultat que troben sovint les persones que treballen en aquests departaments és que moltes competències ja no són solament específiques, sinó múltiples, no estan adscrites exclusivament a un lloc de treball, sinó a una funció, i, per tant, estan sotmeses a una formació permanent i requereixen un aprenentatge obert i flexible. A mesura que la societat es fa més complexa, es fan més complexos els requisits de la formació del personal. S'observa així una demanda creixent d'aprenentatge flexible (Jakupec i Garric 2000). Els avenços tecnològics i comunicatius faciliten aquest aprenentatges.

Un aprenentatge integral i flexible, que tingui en compte tant l'adquisició de coneixements tècnics i científics i culturals, com l'adquisició de competències associades a conductes i actituds, es pot plantejar a partir de dues modalitats de formació, col·laterals i que no s'exclouen mútuament: la formal i la informal. La primera es basa en coneixements codificats, mentre que la segona es basa en la transferència de sabers operatius i funcionals diversos. L'adquisició d'aquests sabers per internet, com a exemple de la formació informal, permet l'aprenentatge a un ritme personalitzat i és més eficaç quan s'utilitza com a complement dels mètodes tradicionals de la formació formal. Així doncs, la utilització combinada de les dues modalitats formatives possibilita que la persona aprengui allò que és necessari en el context concret de treball i que aprofiti millor els seus coneixements i les seves potencialitats.

Per més que es valori la formació dirigida (reglada), l'anomenada societat del coneixement (vegeu l'apartat destinat a la introducció d'aquest treball) demana que les persones se sàpiguen moure en diferents entorns i que tinguin un coneixement ampli i polivalent. Comentaven a l'apartat sobre aprenentatge individual els tres tipus de coneixement que Polanyi (1967) enumerava: els coneixements previs, els tàcits (que no es poden comunicar verbalment) i els explícits (que es poden expressar mitjançant algun tipus de símbols o d'accions). Tots tres nodreixen el coneixement ampli i polivalent que demana la societat i creiem que la formació basada en competències és un bon instrument per obrir el ventall de potencialitats de les persones.

En un àmbit laboral més específic, quan les competències tècniques requerides en un determinat lloc de treball comencen a ser insuficients per ser competent en una professió, aquest dèficit competencial hauria de ser cobert per una formació adequada, procurant que les persones es mantinguin en sintonia amb les necessitats de cada situació laboral concreta.

Al món organitzacional es plantegen situacions que requereixen la posada en acció de competències, com ara la de resoldre problemes, la d'organitzar les activitats laborals, la de prendre iniciatives, la de treballar en equip i/o de relacionar-se amb altres persones, la de responsabilitzar-se de la pròpia feina i, fins i tot, la de treballar sota pressió, etc. Algunes d'aquestes competències formaran part del perfil diana que orienta les accions avaluatives i formatives de la nostra recerca. Ens preguntem si la formació acadèmica, escolar i universitària assisteix els estudiants en l'adquisició d'aquestes competències o, com a mínim, si articula els dispositius necessaris perquè puguin adquirir-les. En aquest segon supòsit, la persona haurà de ser més autònoma respecte al seu aprenentatge posterior. Això significa que, a més d'estar guarnit amb una sòlida formació bàsica en diverses disciplines, haurà adquirit l'habilitat de trobar i processar la informació i s'haurà dotat d'una mentalitat oberta envers la formació permanent, ja que ha d'estar predisposat a aprendre al llarg de la seva vida posterior. La formació al llarg de la vida inclou també en ocasions la capacitat per desaprendre, com hem dit abans, perquè se centra en aspectes aplicables ben definits, tot aprofundint en el desenvolupament de coneixements legítims i vàlids (Jakupec i Garrick, 2000).

L'aprenentatge que es deriva de la formació permanent consisteix a integrar allò que, en un sentit ampli, és necessari per a la persona i per a l'organització on treballa. En aquesta línia es dissenyen les accions de l'aprenentatge organitzacional, *learning organization*, que intenta recollir els esforços per incrementar dia a dia l'intel·lecte fonamental de l'organització. L'estratègia d'aprenentatge es fonamenta en l'esforç sistemàtic de tot el personal cap als objectius generals de l'organització, on l'aprenentatge individual pugui migrar cap al nivell col·lectiu, grupal i organitzacional. En conseqüència, per tal que la flexibilitat, necessària en aquest tipus de formació organitzacional, no erosioni els esforços de l'aprenentatge, és indispensable que estigui lligat amb les competències. Una formació basada en competències ajuda a fer que l'organització pugui identificar

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

formes de coneixement i traduir-les en objectius necessaris per a l'èxit futur (Cross i Israelit, 2000).

2.2. La formació universitària dels psicòlegs

“L’ambició de la Unió Europea és convertir-se en l’economia basada en el coneixement més dinàmica del món. Això vol dir fer fortes inversions en recerca (font de nou coneixement), en educació i en formació, que fan possible que la gent accedeixi a aquest nou coneixement”
(Comissió Europea, 2006).

Després d’haver situat al capítol anterior les competències i la seva importància actual, en aquest segon capítol ens apropem a la formació universitària, com a escenari en el qual poden identificar-se i desenvolupar-se les competències que el món professional i la societat demanen. A ningú se li escapa la influència que ha tingut i està tenint aquesta concepció competencial en el disseny i les actuacions del nou Espai Europeu d’Educació Superior i, en general, en els canvis que s’estan produint a Europa.

La seqüència explicativa del capítol ens condueix des de la visió àmplia i complexa d’aquests escenaris de reforma europeus a una visió més concreta i assequible. Ens centrarem en una realitat més propera, en una titulació específica, la de Psicologia, per conèixer l’itinerari de Psicologia de les Organitzacions a la Facultat de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull i per saber, en un tercer nivell d’estudi més reduït, com es desenvolupa metodològicament aquesta titulació en un espai més petit on es focalitza la nostra recerca: el seminari com a instrument metodològic ideal per al desenvolupament de les competències.

En aquest capítol ens proposem aquests dos objectius:

1. Identificar les característiques principals del perfil de formació dels psicòlegs
2. Saber què és i com es forma un psicòleg de les organitzacions en l’àmbit concret especificat i conèixer les condicions de la seva primera incorporació al món laboral i professional.

2.2.1. La formació universitària al marc de l'Europa del coneixement: nous reptes de l'Espai Europeu d'Educació Superior

La construcció d'una Europa del coneixement, com hem argumentat al subapartat 2.1.1.3, obliga a la participació de molts sectors. El món universitari, amb la doble missió tradicional d'investigació i d'ensenyament, s'hi ha de sentir particularment implicat. De fet, la reforma invita a un canvi de pensament per fer front a una realitat cada vegada més incerta i complexa, i està adreçada a l'educació formal, en totes les seves etapes. En aquest sentit, els actuals plans d'estudi, les metodologies formatives i les maneres d'organitzar l'ensenyança queden qüestionats.

La mobilitat d'estudiants i professors a Europa va tenir en els programes Erasmus (1989-1994) i Sòcrates-Erasmus (1995-2006)¹ dos bons exponents del que serà més tard l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES),² concepte que neix a la Declaració de la Sorbona (1998)³ com un primer pas polític del llarg procés de canvi que ha d'afectar l'ensenyament superior a Europa.

Seguint l'esperit de la Declaració de la Sorbona, el procés de Bolonya (1999)⁴ s'ha constituït en un referent important a l'hora d'organitzar la diversitat d'aspectes i condicions de funcionament, fins ara vigents, en un marc coherent i compatible a escala europea. Inspirades en aquest procés, les universitats europees estan duent a terme un seguit de reformes estructurals i procedimentals que han de marcar l'esdevenir de les seves actuacions als propers anys.

Les demandes socials i les exigències del mercat laboral imposen una realitat competitiva, on l'acreditació de les competències obre el camí a una real convergència europea, prevista per al 2010. Abans caldrà, però, superar alguns reptes d'adaptació, posar en marxa una estructura comuna de títols i arribar a una transparència sobre la validesa i la qualitat dels títols (crèdits ECTS, Suplement al Diploma, Quality Label i altres elements clau per a la convergència).

Les institucions europees d'ensenyament superior van confirmar el seu suport als principis de la Declaració de Bolonya a la reunió que van tenir els dies 29 i 30 de

¹ Més informació sobre aquests programes es troba més endavant al text d'aquest mateix apartat.

² S'utilitzaran indistintament les sigles i l'expressió completa.

³ Signada pels ministres de França, Alemanya, Itàlia i el Regne Unit el 25 de maig de 1998.

⁴ Procés de Bolonya, ja introduït al subapartat 2.1.1.3 i desenvolupat més tard al 2.2.1.1 d'aquest mateix capítol.

març de 2001 a Salamanca⁵, i van crear l'Associació Europea d'Universitats (EUA) amb l'objectiu de transmetre el seu missatge als governs i a la societats amb més força. La Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) també donà suport als principis del procés de Bolonya a la seva Assemblea General de 8 de juliol de 2002.

Segons la Comissió de les Comunitats Europees (2003),⁶ el creixement de la societat i l'economia del coneixement a Europa depenen de diferents factors: la producció de nous coneixements, la seva transmissió a través de l'educació i de la formació, la seva divulgació a través de les tecnologies de la informació i la comunicació i la utilització d'aquests coneixements mitjançant nous serveis o procediments industrials.

Com a entitats jurídiques, educatives i socials, autònomes i responsables, adherides als principis de la *Magna Carta Univesitatum*, les universitats han d'exercir aquesta autonomia amb responsabilitat. A la Declaració de Graz es reconeix que "les universitats són essencials en el desenvolupament de la societat europea. Creen, salvaguarden i transmeten coneixements vitals per al benestar social i econòmic a nivell local, regional i global. Les universitats conreen la cultura i els valors europeus" (Declaració de Graz, 2003, p. 1).⁷

Un dels problemes que actualment tenen plantejats les universitats europees és la capacitat per competir amb altres universitats del món i garantir un nivell d'excel·lència durador, ja que, generalment, tenen menys atractiu i mitjans financers que d'altres de països desenvolupats, particularment les dels Estats Units d'Amèrica. Però la capacitat per competir no només s'ha de contemplar des dels països avançats, sinó també des de les inquietuds i iniciatives que es posen en marxa en altres continents i països en vies de desenvolupament. Com a exemple, el ja citat Projecte *Tuning*,⁸ que es va iniciar com una experiència exclusiva d'Europa, amb la implicació des de l'any 2001 de més de 135 universitats europees en la

⁵ Declaració de Salamanca (2001) "Perfilant l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior". Missatge de la Convenció d'Institucions Europees d'Ensenyament Superior, Salamanca, 2001. Disponible a: www.fyl-unex.com/EEES.

⁶ "El paper de les universitats espanyoles a l'Europa del coneixement". Comunicació de la Comissió.

⁷ Declaració de Graz. "Després de Berlín. El paper de les Universitats" Punt 1er, p.1. Leuven, 4 de juliol de 2003. Disponible a: www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.

⁸ Projecte *Tuning*. Introduït al subapartat 2.1.1.3 i desenvolupat més tard al 2.2.1.1 d'aquest mateix capítol.

creació d'un Espai Europeu de l'Educació Superior, i avui ja s'ha convertit també en un projecte incorporat a la dinàmica de les universitats d'Amèrica Llatina.⁹

La Unió Europea va iniciar un seguit d'accions per fomentar els sectors de la investigació i de l'educació, com a conseqüència de l'aplicació de l'Agenda de Lisboa.¹⁰ Després de quatre anys d'aplicació d'aquesta estratègia, ja han aparegut algunes veus dient que els progressos de la Unió són insuficients per assolir els objectius fixats allà. En paraules de Romano Prodi, "semblaria que els estats membres no s'adonen que l'any 2010 és molt a prop. Quatre anys després de Lisboa, és clar que anem pel camí de no poder assolir els objectius intermedis. Això hauria de constituir un revulsiu i motivar una acció més decidida per part dels governs. (.....) Europa mereix un major esforç" (Comissió Europea, 2004, p. 1).¹¹

Així doncs, les universitats europees afronten actualment el repte d'adaptar-se a un conjunt de canvis: l'augment de la demanda de formació superior, la internacionalització de l'educació i de la investigació, el desenvolupament d'una cooperació més estreta i eficaç entre les universitats i la indústria, la multiplicació dels llocs de producció de coneixements, la reorganització dels coneixements i l'aparició de noves expectatives.

Progressivament va augmentant el nombre d'estudiants que formen les universitats, i el nivell de qualificació és cada cop més elevat. Una tercera part dels europeus treballen actualment en sectors que exigeixen un alt nivell de coneixements (més del 40% en països com Dinamarca i Suècia). I pensem que és convenient que els estudiants universitaris coneguin aquestes exigències per poder valorar també el seu grau de competència. És una realitat que reconeix l'Agència de Qualitat per al Sistema Universitari a Catalunya (AQU) (2005) quan afirma que "la definició del perfil de formació, com un conjunt de competències que l'estudiant ha d'assolir,

⁹ El Projecte ALFA *Tuning* – Amèrica Llatina va tenir el seu origen a la IV Reunió de Seguiment de l'Espai Comú d'Ensenyament Superior de la Unió Europea, Amèrica Llatina i el Carib (UEALC), celebrada a Còrdova l'octubre de 2002, quan els representants d'Amèrica Llatina que hi participaven a l'encontre van manifestar la necessitat d'elaborar un projecte similar, que seria presentat a la Comissió Europea per un grup d'universitats europees i llatinoamericanes l'octubre de 2003. A les 62 institucions d'educació superior dels 18 països llatinoamericans participants s'han sumat 120 universitats més al desembre de 2005. Disponible a: tuning.unideusto.org/tuningal.

¹⁰ El Consell Europeu extraordinari de Lisboa, celebrat els dies 23 i 24 de març de 2000, volia donar un nou impuls a les polítiques comunitàries i adoptar mesures a llarg termini, aprofitant les oportunitats que oferia l'economia.

Disponible a: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm>.

¹¹ "La Comissió fixa les prioritats per assolir els objectius formulats a Lisboa". Reunió de gener de 2004. Font: Sala de premsa de la Comissió. Disponible a: www.fundacionyuste.org/ue/docugeneral.

representaria, finalment, un compromís del centre amb l'estudiant, perquè amb elles pot conèixer el perfil professional que acabarà sent i pot assumir de manera conscient i raonada les activitats d'aprenentatge que haurà de realitzar per assolir el títol" (AQU, 2005. p.9).¹²

L'increment del nombre d'estudiants per accedir als estudis superiors també suposa un canvi en l'organització de les universitats. El repte de les universitats europees es centra en la necessitat de mantenir i reforçar l'excel·lència, tant a l'ensenyament com a la investigació, absorbint la creixent demanda sense rebaixar el nivell de qualitat i oferint alhora un accés ampli i equitatiu als estudis superiors. En aquest sentit, "l'European University Association (EUA) proposa "una política coherent de garantia de la qualitat, fonamentada en la convicció que l'autonomia institucional crea i requereix responsabilitat, que les universitats tenen la responsabilitat de desenvolupar cultures internes de qualitat i que el progrés europeu, implicant tots els agents socials, constitueix un necessari proper pas que cal fer" (Declaració de Graz, 2003, p.4).¹³

Per una altra banda, les noves tecnologies, que faciliten, sens dubte, una major internacionalització de les universitats, també són un factor que provoca una major competència¹⁴ entre elles i amb la resta d'institucions, com ara els laboratoris públics d'investigació o els centres privats d'ensenyament. Atès que les dotacions econòmiques s'assignen per criteris de competitivitat, cada cop serà més important atreure i conservar els millors investigadors, una de les característiques per les quals destaquen les universitats nord-americanes. La Declaració de Salamanca (2001) afirma que:

Les institucions europees d'ensenyament superior accepten el repte que suposa funcionar dins un sistema competitiu al seu propi país, a Europa i al món sencer, tot i que, per a això, necessiten una autonomia administrativa suficient, una normativa lleugera i propícia i un finançament adequat sense els quals es trobarien en desavantatge a

¹² "Guia per al disseny d'un perfil de formació. El cas de Psicologia" Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona (2005).L' Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, constituïda el 26 de setembre de 1996, sota la figura jurídica d'un consorci, té l'objectiu de promoure la millora de la qualitat en el sistema universitari català. Disponible a: www.aqucatalunya.org.

¹³ Citat al punt 23, p. 4 de la Declaració de Graz. "Després de Berlín. El paper de les Universitats" Leuven, 4 de juliol de 2003. Disponible a: www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz

¹⁴ El terme de competència té aquí el significat de *competir*, no el significat d'*estar capacitat per a*.

l'hora de competir i cooperar. (.....) La competència és útil per millorar la qualitat de l'ensenyament superior, no és un obstacle per a la cooperació i no és una noció exclusivament comercial. Les universitats de certs països europeus encara no poden competir en condicions d'igualtat, la qual cosa està exposant-les, particularment, a un inevitable èxode de talents cap a altres països europeus (Declaració de Salamanca, 2001, p. 7).¹⁵

En general, les universitats europees, condicionades per una trajectòria de proteccionisme social més pronunciada, solen tenir també una visió laboral més restringida a l'hora d'establir els seus mecanismes de funcionament. Una possible interpretació d'aquesta falta d'esperit empresarial d'una gran part de les universitats europees és que els sectors innovadors tenen menys oportunitats de desenvolupament.

S'ha d'intensificar la cooperació entre les universitats i el món empresarial, centrar-se en la innovació, en la creació de noves empreses i en la transferència i difusió dels coneixements. Si ens atenim a les dades aportades l'any 2001 per la Community Innovation Survei (CIS)¹⁶, només el 5% de les empreses innovadores consideren que els centres d'investigació públics i privats siguin una font molt important d'informació. La difusió de coneixements es veuria molt impulsada si les universitats fomentessin activament aquesta relació i si explotessin de forma més adequada els resultats de les investigacions en benefici del món industrial i productiu. Els coneixements adquirits i desenvolupats que les universitats transferirien a les empreses i organitzacions podrien fer augmentar la concessió de llicències de dret de propietat intel·lectual i la creació de noves empreses.

Hi ha d'haver una reorganització dels coneixements i aquesta reorganització es fonamenta en dues tendències: Per una part, la diversificació i especialització dels coneixements i l'aparició de camps d'investigació i d'ensenyament cada cop més específics. Per una altra part, l'adopció del caràcter interdisciplinari per part del món acadèmic.

¹⁵ Declaració de Salamanca. 'Ensenyament Superior'. Missatge de la Convenció d'Institucions Europees d'Ensenyament superior, Capítol 1, p. 1. Salamanca, 2001. Disponible a: www.fyl-unex.com/EEES.

¹⁶ Disponible a: www.unece.org/stats/documents/2001/03.

L'aparició de noves expectatives fa que la universitat hagi de respondre a les noves necessitats que afecten l'ensenyament científic i tècnic. És aquí on prenen relleu les competències transversals i l'aprenentatge permanent que, per altra banda, ha de significar una contribució d'apropament al món empresarial i de millora dels serveis adreçats als estudiants, com ara les borses de treball universitàries. Insistim en aquests aspectes perquè el nostre treball se situa en la cruïlla on s'han de trobar aquests dos móns. Les borses de treball hi són presents en aquest punt de connexió entre el mercat de nous titulats i el mercat de possibilitats laborals i també ens aporten dades significatives per a la recerca.

En l'àmbit europeu, un dels reptes més importants que es plantegen a les universitats és la compatibilitat i la transparència dels sistemes de reconeixement de les qualificacions, lligat al repte de la mobilitat dels estudiants i investigadors. Només el 2,3% dels estudiants europeus van realitzar els seus estudis en un altre país europeu, un nivell inferior al dels Estats Units. Els ciutadans europeus tenen la possibilitat de desplaçar-se per treballar en un mercat laboral lliure, però la falta de reconeixement de compatibilitat de les qualificacions adquirides en són un gran obstacle. L'oferta de diferents programes universitaris també facilita la fuga d'investigadors d'alt nivell, la qual cosa provoca que les universitats europees presentin uns resultats inferiors a nivell internacional.

Les universitats europees s'han definit tradicionalment en funció de grans models. Un dels més importants és el model alemany, concebut fa dos segles per Wilhelm von Humboldt (1767-1835)¹⁷, que situava la investigació com el centre de l'activitat universitària i que servia de base per a l'ensenyament. Avui el panorama no és lineal ni uniforme: han aparegut institucions més especialitzades, concentrades en un nucli de disciplines específiques en matèria d'investigació i d'ensenyament, esperonades per la necessitat d'adaptar-se als canvis profunds de la societat actual, dels quals destaquem els següents:

1. L'augment de la demanda de formació superior. El problema radica a mantenir i reforçar l'excel·lència en matèria d'ensenyament i investigació sense rebaixar el nivell de qualitat esperat i facilitar al mateix temps un accés ampli, equitatiu i democràtic a l'ensenyament superior. La Declaració de Salamanca senyala que "la qualitat és la condició *sine qua* non per dotar de confiança, pertinença, mobilitat, compatibilitat i atractiu l'Espai Europeu de l'Ensenyament Superior"

¹⁷ Polític prussià, reformador de l'educació i filòleg.

(Declaració de Salamanca, 2001, p. 2). Per la seva banda, el Comunicat de Chinchón, que sorgeix arran de la trobada d'agències de la qualitat de l'ensenyament també manifesta: "Les agències i els organismes d'avaluació de la qualitat de l'educació superior constitueixen avui dia, tant en l'àmbit internacional com en l'espai de cada Estat, un element de gran importància per a la garantia de la qualitat de les nostres universitats, dels seus programes i serveis, i també de la contractació del professorat universitari" (Agència de Qualitat per al Sistema Universitari a Catalunya. 2005, p. 8).¹⁸

2. La internacionalització de l'educació i de la investigació. Les noves tecnologies afavoreixen aquesta internacionalització, que es tradueix en una major competència entre les diferents universitats, del mateix o de diferent país, així com entre les universitats i altres centres. Les universitats europees són menys atractives i han de recórrer sovint a xarxes de col·laboració.
3. El desenvolupament d'una cooperació estreta i eficaç entre les universitats i les organitzacions i empreses, establint la transferència de coneixements, i també uns vincles forts. Existeixen poques dades registrades per saber fins a quin punt les universitats de la Unió Europea estan explotant adequadament els resultats de les seves investigacions en el sector empresarial, però tot fa pensar que la vinculació és feble i que l'escàs contacte entre aquests dos mons, l'universitari i l'industrial-organitzacional, comporta que no s'explotin al màxim els resultats de les recerques i que aquests resultats tampoc no siguin adoptats com a criteris significatius d'avaluació.
4. La multiplicació dels llocs de producció de coneixements. Cada cop més les empreses contracten la investigació a les universitats més competitives. La vinculació entre elles es regeix pel nivell d'innovació i d'aplicació més que per la proximitat geogràfica, que és un factor menys decisiu que temps enrere.
5. La reorganització dels coneixements. Existeixen dues tendències de signe contrari: per una banda, la diversificació i la especialització dels coneixements i la aparició de camps d'especialitats d'investigació i ensenyament cada cop més específics i precisos; i per altra banda, la necessitat urgent que té el món acadèmic d'adaptar-se urgentment al caràcter interdisciplinari dels grans problemes que planteja la societat (desenvolupament sostenible, noves malalties, etc.).
6. L'aparició de noves expectatives. A més de la formació inicial, la universitat ha de respondre a les noves necessitats en matèria d'educació i formació que

¹⁸ "El Comunicat de Chinchón". En *El Butlletí AQU*, n.26 Octubre-Desembre de 2005, p. 8.

sorgeixen de l'economia i de la societat del coneixement. Ha de propiciar l'ensenyament científic i tècnic, l'adquisició de competències transversals i l'aprenentatge permanent.

Les responsabilitats corresponen fonamentalment als estats membres a nivell nacional i regional. Però els reptes més importants són a escala europea i mundial. L'excel·lència es mesura ja a nivell internacional. L'aparició d'un autèntic mercat europeu de treball, en què els ciutadans han de poder desplaçar-se lliurement, determina la necessitat d'un reconeixement de les qualificacions adquirides sense cap obstacle. La Declaració de Graz recorda que "la mobilitat estudiantil fomenta, per si mateixa, la qualitat acadèmica. Permet que la diversitat constitueix un avantatge, realçant la qualitat de la docència i de la recerca mitjançant perspectives diferents i comparatives vers l'aprenentatge. Així mateix, la mobilitat estudiantil millora la capacitat dels individus per aconseguir una feina. La mobilitat del professorat té beneficis similars" I segueix dient al punt següent: "Perquè l'EEES sigui una realitat, els governs han de salvar els actuals obstacles a la mobilitat" (Declaració de Graz, 2003, p. 3).¹⁹

Malgrat tot, les universitats europees es poden recolzar en nombroses iniciatives comunitàries, com ara el Programa Marc d'Investigació i Desenvolupament Tecnològic, i un seguit de projectes que, en general, afavoreixen la projecció del món acadèmic europeu arreu del món. Destaquem algunes d'aquestes iniciatives i programes existents:

- En el marc de la investigació, existeixen, entre d'altres, programes/accions com ara el Marie Curie²⁰, el Nest, el plan "Ciència i Societat", etc.
- En el marc de l'educació i la formació, el programa Erasmus, per exemple, impulsa la mobilitat interuniversitària d'estudiants i professors i es defineix com una acció del programa Sòcrates II, que té com a objectiu millorar la qualitat i enfortir la dimensió europea de l'ensenyament superior, tot fomentant la cooperació transnacional entre universitats, estimulando la mobilitat a Europa i millorant la transparència i el reconeixement acadèmic dels estudis i qualificacions a tota la Unió Europea. Actualment, hi participen 2.199 centres

¹⁹ Declaració de Graz. "Després de Berlín. El paper de les Universitats" Punts 15 i 16. Leuven, 4 de juliol de 2003. Disponible a: www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.

²⁰ VI Programa Marco Marie Curie: "Accions orientades al desenvolupament i transferència de capacitats investigadores, a la consolidació i ampliació de les perspectives professionals dels investigadors i al foment de l'excel·lència en la investigació europea". Disponible a : www.madrimasd.org/proyectoseuropeos.

d'ensenyament superior de 31 països i, des de la seva creació al 1987, s'han beneficiat del programa 1.200.000 estudiants, que han tingut l'oportunitat de cursar alguns estudis a l'estranger durant un període de la formació.²¹

- El programa Leonardo da Vinci va ser creat per la Unió Europea per introduir estudiants i recent titulats al món laboral, mitjançant la posada en pràctica dels seus coneixements a les empreses participants, amb la finalitat de que completin el seu desenvolupament professional.
- Existeixen altres iniciatives, com per exemple la de *e-Europe*, que amb el seu pla d'acció per al 2005, pretén potenciar i desenvolupar a totes les universitats l'accés en línia (campus virtual) dels estudiants i investigadors. També s'han posat en marxa diversos programes de cooperació (TEMPUS, ALFA, Asia-Link, Erasmus World, etc.).

L'aspecte normatiu més destacat d'aquests reptes és la posada en marxa del sistema europeu de transferència de crèdits (*European Credit Transfer System, ECTS*),²² l'objectiu del qual és el reconeixement dels períodes d'estudi de cara a la previsió d'anar configurant fins a l'any 2010 un espai europeu de l'ensenyament superior coherent, compatible i competitiu, mitjançant reformes convergents al voltant d'una sèrie d'objectius bàsics.

A la Declaració de Graz (2003), també s'afirma que la posada en marxa d'un sistema de tres nivells (grau, postgrau i doctorat) requereix, entre d'altres canvis, consolidar el sistema ECTS com a mitjà per estructurar i desenvolupar els *curricula* i crear vies d'aprenentatge flexibles i centrades en l'estudiant, incloent-hi l'aprenentatge al llarg de la vida. Entre altres canvis propugnats a l'esmentada declaració destaca la definició de marcs comuns per a les titulacions i la involucració de professors, estudiants, organitzacions professionals i empleadors en el disseny dels *curricula*.

Per poder arribar a una Europa del coneixement, les universitats europees han de fer front, amb el suport dels estats membres, a nombrosos reptes. Només podran fer servir tot el seu potencial si experimenten una sèrie de canvis profunds,

²¹ Dades obtingudes a: europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus.

²² El Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS) va ser creat com a resultat d'un projecte pilot posat en marxa per la Comissió Europea entre 1988-1995 per afavorir la mobilitat dels estudiants i el reconeixement dels períodes d'estudi a l'estranger. Disponible a: www.relint.deusto.es/TUNINGProject.

necessaris per convertir el sistema europeu en una autèntica referència a escala internacional. Es tracta de perseguir tres objectius:

1. Garantir que les universitats europees disposin de recursos suficients, augmentant i diversificant els seus ingressos (finançament públic mitjançant licitació, aportacions de particulars, ingressos per la venda de serveis, explotació dels resultats de les investigacions, contribució dels estudiants, etc.) i utilitzant-los eficaçment (reduir l'elevat índex d'abandonament dels estudis, adequar l'oferta de qualificacions a la demanda, homogeneïtzar la durada dels estudis d'una determinada titulació, equilibrar l'estatus i les condicions de contractació i de treball dels investigadors a nivell predoctoral i postdoctoral, uniformar el sistema de calcular els costos de la recerca, etc.).
2. Reforçar la seva excel·lència, tant en matèria d'investigació com d'ensenyament, concretament mitjançant la creació de xarxes.
3. Aconseguir una major obertura de les universitats a l'exterior i incrementar el seu atractiu a escala internacional, al mateix temps que incrementen la seva participació en l'àmbit local i regional.

És d'esperar que totes les iniciatives alineades d'alguna manera amb aquests objectius puguin contribuir a afrontar els reptes enunciats. que s'alineïn amb aquestes. Hi fem la nostra petita aportació estudiant un perfil concret que connecta les condicions que es donen en un entorn acadèmic i un entorn professional.

2.2.1.1. Disposicions que afecten la formació universitària i la formació professional: la Declaració de Bolonya i el Projecte *Tuning*

La Declaració de Bolonya neix a la Conferència celebrada el 19 de juny de 1999, amb força més participació que la seva antecessora de la Sorbona, ja que va ser subscripta per 30 estats europeus. A partir d'aquesta Conferència, s'inicia un procés per a la construcció de l'EEES, organitzat segons uns principis de qualitat, mobilitat, diversitat i competitivitat i orientat vers l'increment de l'empleabilitat i la conversió del sistema europeu d'educació superior.

A tal efecte, s'enumeraren sis objectius.²³

²³ Font: wwwn.mec.es/univ/jsp.

1. L'adopció d'un sistema fàcilment comparable de titulacions, mitjançant la implantació, entre d'altres qüestions, d'un *Suplement al Diploma*.
2. L'adopció d'un sistema basat, fonamentalment en dos cicles principals.
3. L'establiment del sistema de crèdits ECTS.
4. La promoció de la cooperació europea per tal d'assegurar un nivell de qualitat per al desenvolupament de criteris i metodologies comparables.
5. La promoció d'una dimensió europea necessària a l'educació superior, emfasitzant particularment el desenvolupament curricular.
6. La promoció de la mobilitat i l'eliminació d'obstacles per a la lliure circulació d'estudiants, professors i personal administratiu de les universitats i altres institucions europees d'ensenyament superior europeu.

El crèdit ECTS és la unitat de valoració de l'activitat acadèmica en què s'integren els ensenyaments teòrics i pràctics, així com altres activitats acadèmiques dirigides i la quantitat de treball que l'estudiant ha de realitzar per aconseguir els objectius formatius de cadascuna de les matèries del pla d'estudis. L'assignació de crèdits per titulacions i per assignatures és un tema complex, que no abordem aquí, però val la pena assenyalar que aquest nou tipus de mesura obligarà a omplir d'activitats formatives fora de l'aula el temps necessari perquè l'estudiant pugui obtenir el creditatge. Això reforça la necessitat d'emprar metodologies pràctiques i activitats col·lectives, entre les quals hi ha les que es treballen en aquesta tesi doctoral.

El calendari d'implantació del sistema preveu l'elaboració del nou catàleg de títols universitaris entre el 2003 i el 2006, per tal que la implantació dels nous estudis sigui un fet real al 2010, any en què també està previst que culmini el procés de Bolonya. Cada dos anys es desenvolupa una fase del procés, que acaba amb una Conferència Ministerial (Praga 2001, Berlín 2003 i Bergen 2005; la pròxima està programada per al 2007 a Londres), on es revisen els avenços aconseguits i s'estableixen les directrius per a les fases successives.

L'última d'aquestes conferències va tenir lloc a Bergen els dies 19 i 20 de maig de 2005 amb la participació de 45 països -40 d'ells adscrits ja al procés de Bolonya i 5 nous membres-. Un dels quatre foros constituïts estava destinat als estudis de doctorat i a la sinergia entre l'educació superior i la investigació. Entre les seves conclusions, cal destacar les següents:

- Una major vinculació entre l'educació superior i la investigació, amb la plena incorporació del doctorat com a element fonamental de connexió.
- El desenvolupament de la dimensió social de l'educació superior, millorant les condicions d'igualtat en l'accés, l'acollida i l'atenció dels estudiants i en els recursos financers.
- La dimensió internacional de l'educació europea, amb un suport decidit per a la mobilitat dels estudiants i del personal universitari, incrementant la cooperació entre països tercers i una visibilitat internacional més elevada.²⁴

El procés de Bolonya es va impulsar inicialment només a nivell polític, però les reformes en sentit descendent no semblaven suficients per encarar el conjunt de reptes ambiciosos que es plantejaven per al 2010. La incorporació activa de les parts interessades (institucions d'educació superior, governs, estudiants i altres agents socials) ha permès que guanyés progressivament una major consistència.

El Consell Europeu, reunit a Barcelona els dies 15 i 16 de març de 2002, en l'apartat destinat a l'educació, sol·licita accions concretes en la línia marcada pel procés de Bolonya. El text destaca la importància d'introduir:

Instruments concebuts per garantir la transparència dels diplomes i qualificacions (ECTS, suplementos als diplomes i certificats, CV europeu) i una cooperació més estreta en matèria de diplomes universitaris en el marc del procés de Sorbona-Bolonya-Praga, abans de la reunió de Berlín al 2003. (...)s'ha de promoure la dimensió europea a l'ensenyament i la seva integració fins al 2004 en les competències bàsiques dels alumnes (Consell de Barcelona, 2002, p. 19).²⁵

La mobilitat, com s'observa als diferents documents presentats, constitueix un dels aspectes fonamentals de l'EEES.

Espanya, com la majoria dels països incorporats al procés, han encetat reformes legals que han implicat les universitats en el disseny de nous plans d'estudi i noves metodologies. Com a resultat, s'han fet progressos en la definició del sistema de titulacions i el seu reconeixement, basats en la nova distribució de l'educació superior en tres cicles (s'explica a l'apartat següent). Aquesta estructura, segons el

²⁴ Disponible a: www.bologna-bergen2005.no, n. 27.

²⁵ Consell de Barcelona. Conclusions de la Presidència. Doc. SN 100/2/02 REV 2 (es). 15 i 16 de març de 2002, p. 19. Disponible a: www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Consejo_Barcelona.

comunicat de Bergen,²⁶ es fonamenta en l'adequada definició i avaluació dels resultats de l'aprenentatge i de les competències que s'han d'assolir en tots els títols de grau i de màster. El comunicat també emfasitza la necessitat de millorar l'empleabilitat dels graduats, especialment els del primer cicle (*Bachelor*), mitjançant el diàleg entre els governs, els empleadors i els agents socials.

EL PROJECTE TUNING

Marcat per l'esperit de Bolonya, el projecte *Tuning* (*Tuning Educational Structures in Europe*), s'ha convertit, d'ençà que es va presentar al 2000, en una plataforma de debats sobre el caràcter de les estructures educatives. Les dues forces motores de *Tuning* són: la recerca de la qualitat a les universitats i la realització d'aquesta recerca mitjançant la seva resposta al repte de la participació en el procés europeu, qüestió aquesta que no podia ser ajornada.

Subvencionat per la Comissió Europea, i amb la participació de més de 100 institucions europees, el projecte *Tuning* es va marcar com a objectius de la primera fase (2000-2002):

- Harmonitzar les estructures de l'educació a Europa i, per tant, ajudar al desenvolupament dels estudis superiors.
- Obrir un debat sobre el caràcter i la importància de les competències específiques i generals de cada matèria, incloent-hi acadèmics, graduats i col·lectius professionals implicats.
- Identificar i intercanviar informació sobre punts de referència comuns de cada matèria, continguts curriculars, resultats de l'aprenentatge i mètodes d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació.
- Millorar la cooperació i la col·laboració europea en el desenvolupament de la qualitat, l'efectivitat i la transparència dels estudis superiors europeus, mitjançant l'examen de crèdits ECTS i altres recursos que ajudin al progrés.

En principi, el propòsit del projecte no era desenvolupar uns *curricula* europeus unificats, prescriptius o definitius, ni crear cap llista d'especificacions rígides en relació amb els continguts o amb el caràcter dels estudis superiors europeus, que poguessin posar fi a la rica diversitat de l'educació europea. Tampoc no es pretenia restringir la independència d'acadèmics i d'especialistes en les diverses matèries, ni

²⁶ Disponible a: www.bologna-bergen2005.no 27.

danyar l'autonomia acadèmica local i nacional. El centre d'atenció del projecte *Tuning* són les competències, en relació directa amb la creació de l'àrea europea dels estudis superiors i, molt explícitament, amb el procés de Bolonya i el comunicat de Praga. Creiem que la nostra recerca entronca directament amb aquests propòsits i amb els propòsits d'altres iniciatives originades posteriorment. La citada Guia per al disseny d'un perfil de formació de psicologia interpreta la competència professional com "la capacitat de resoldre correctament els problemes i realitzar les tasques que es plantegen en el medi professional, concepte que encara es troba poc establert en la cultura de la formació universitària. Però en l'àmbit internacional els plantejaments d'assoliment de competència professional i la seva traducció educativa, de competències transferibles, són ja molt presents" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 8).

El projecte *Tuning* considera que el desenvolupament de les competències en programes educatius pot incidir significativament a escala europea sobre:

- El nou paradigma educatiu.
- La necessitat de la qualitat i la millora de l'ocupació i de la ciutadania.
- La creació de l'àrea europea dels estudis superiors.

Els nous programes educatius se centren en l'estudiant i la seva capacitat per aprendre, cosa que demana més protagonisme i més implicació dels estudiants. El nou paradigma es caracteritza pels aspectes següents:

- L'estudiant és qui ha de desenvolupar la capacitat de manipular informacions originals, aprendre com accedir-hi i com avaluar-les.
- El professor ha de ser qui estructuri el saber, qui dirigeixi el treball de l'estudiant, ha de ser un assessor.
- Les activitats educatives s'hauran de centrar en l'estudiant, com a individu i com a integrant d'un equip de treball.
- L'avaluació de l'estudiant estarà basada en les seves competències, capacitats i processos en relació amb els perfils professionals i acadèmics definits.

Pel que fa a l'obtenció d'un títol universitari que sigui comparable i traduïble, es tracta de facilitar el reconeixement acadèmic i professional, per tal que els ciutadans puguin utilitzar les qualificacions dels estudis superiors a tot l'àmbit europeu i, d'aquesta manera i dins la diversitat de perfils, es pugui buscar el professional més adient segons les seves competències.

La discussió d'un cos d'acadèmics europeus sobre les competències relacionades amb les matèries per al primer i segon cicles ha resultat ser una de les contribucions més grans del projecte. Ha resultat crucial trobar punts de referència que puguin considerar-se comuns, diversos i dinàmics en relació amb els títols universitaris i amb la creació de les noves estructures. Per tant, aquesta reflexió conjunta per buscar uns estàndards i uns perfils de manera consensuada, és una garantia a l'hora de reconèixer l'equivalència dels títols universitaris. Si es motiva la transparència, es veurà reforçada la mobilitat arreu d'Europa, tant la dels universitaris com la dels professionals. S'ha anomenat mobilitat vertical al desplaçament dels estudiants per fer el segon cicle dels seus estudis a d'altres països. En aquest sentit, la contribució del *Tuning* al suplement del diploma ha estat de gran rellevància.

Les competències són concebudes aquí des d'una perspectiva integradora (vegeu el subapartat 2.1.1.2), com una combinació d'atributs que, de manera conjunta, permeten a la persona una actuació competent. En aquest context, una competència o un conjunt de competències significa que una persona posa la seva capacitat o habilitat per dur a terme una tasca i ha de demostrar que pot fer-la de manera que pugui ser avaluada.

El projecte ha centrat l'atenció en dos tipus de competències:

- Les específiques, relacionades amb una mateixa àrea temàtica. Estan íntimament relacionades amb els coneixements específics d'un camp d'estudi, al qual donen identitat i consistència.
- Les genèriques, que comparteixen de manera general tots els estudis universitaris i que són considerades importants (capacitat per aprendre, capacitat d'anàlisi i síntesi, etc.). Un primer qüestionari intentava identificar aquestes competències genèriques i descobrir com eren valorades pels graduats, pels professionals i pels acadèmics. Hem seguit un procediment similar en la nostra recerca: un cop identificades les competències, són valorades per persones vinculades a la funció dels Recursos Humans.

Els resultats de l'harmonització de les estructures de l'educació a Europa permeten fer una valoració molt positiva del treball dut a terme pel projecte *Tuning* i confirmar algunes conclusions: la importància de centrar l'atenció en competències

relacionades amb el coneixement, arran de la reflexió conjunta de les universitats europees. Aquestes competències es plantegen en el context d'una educació centrada en l'estudiant, com a contribució a la definició més clara dels perfils acadèmics i professionals i com a part de l'educació cívica i del desenvolupament personal, que continuarà al llarg de diverses fases de formació.

2.2.1.2. Estructura, descriptors i competències bàsiques dels estudis universitaris

Com hem vist a l'apartat anterior, el desenvolupament de titulacions comparables, l'adopció d'una nova estructura dels estudis universitaris i l'impuls de la mobilitat dels estudiants, graduats i professionals constitueixen l'eix vertebrador de l'EEES. L'estructura de l'educació superior no solament es veu afectada pels impulsos de renovació que emanen de la Unió Europea, sinó també pel creixement natural que ha experimentat l'educació a l'interior de cada país o comunitat. A Espanya, l'esperança d'anys de formació superior per a la gent jove de 17 anys ha passat d'1,8 anys al 1990 a 2,8 anys al 1999 (OCDE, 2001).²⁷

Els estudis universitaris estan estructurats actualment en tres cicles. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) puntualitza que la superació dels estudis donarà dret, en els termes que estableixi el govern, amb informe previ del Consell de Coordinació Universitària i segons la modalitat d'ensenyament cíclic de què es tracti, a l'obtenció dels títols de Diplomata Universitari, Arquitecte tècnic, Enginyer Tècnic, Llicenciat, Enginyer, Arquitecte i Doctor.²⁸

En canvi, la nova estructura dels estudis oficials comprendrà dos cicles, grau i postgrau. Cada cicle condueix a l'obtenció d'un títol oficial i, en tots els casos, la superació d'un cicle dóna accés al següent. El primer cicle condueix a l'obtenció del títol de grau amb la denominació que, en cada cas, sigui aprovada pels governs. El segon cicle permet obtenir els títols oficials de Màster i de Doctor. Els Reials Decrets 55/2005 i 56/2005, que regulen els estudis oficials de grau i de postgrau, respectivament, són una manifestació explícita que el sistema educatiu espanyol ha adoptat aquesta nova estructura per als estudis universitaris. Els estudis universitaris i les titulacions que es derivin de la nova estructura s'ajustaran a les

²⁷ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creada al 1961 i formada per 30 països desenvolupats amb l'objectiu de coordinar les seves polítiques econòmiques i socials.

²⁸ Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, article 37.

directrius generals que emanin de l'establiment de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior. Tot i que l'especialització de l'estudiant, tant en la seva formació acadèmica o professional com investigadora, és una finalitat concreta dels estudis de postgrau, cal destacar, per a una millor comprensió contextual d'aquest treball de tesi doctoral, que el grau inclou, a més de la formació general i els continguts bàsics, els ensenyaments orientats a l'exercici de les activitats professionals.

Al primer d'aquests dos textos legals (Reial Decret 55/2005) queda explicat que per a l'establiment del títol oficial de grau, l'informe del Consell de Coordinació Universitària haurà de fer referència expressa, al menys, sobre els aspectes següents:

- Denominació específica del títol, nombre total de crèdits, continguts formatius comuns i nombre mínim de crèdits assignats a cada un d'ells.
- Especificació dels objectius del títol, així com dels coneixements, les aptituds i les destreses que s'han d'adquirir per ala seva obtenció, fent referència a la concreció d'aquests en els continguts formatius comuns.
- Perfil professional associat al títol.
- Rellevància del títol per al desenvolupament del coneixement i per al mercat laboral espanyol i europeu.
- Justificació de la seva incorporació al Catàleg de títols universitaris oficials, considerant particularment l'adequació amb les línies generals emanades de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

Pel que fa al segon nivell de l'ensenyament universitari, el postgrau, compren un segon cicle dedicat a la formació avançada, multidisciplinària o especialitzada, que culmina amb el títol de màster, i un tercer cicle dedicat a la formació avançada en tècniques de recerca, per accedir al títol de doctor.

La Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE), seguint els principis de la Declaració de Bolonya i la configuració de l'EEES, s'acollia a aquesta nova estructura de títols de grau i de postgrau a l'Assemblea General celebrada el 8 de juliol de 2002 i manifestava que:

Aquesta arquitectura constitueix una excel·lent oportunitat per modernitzar els ensenyaments, tant en la seva organització com en els seus objectius mètodes, continguts i esquemes d'avaluació de l'esforç a l'aprenentatge, amb la finalitat d'adequar l'oferta universitària a les

necessitats reals de la societat i als reptes de futur a mitjà i a llarg termini. L'estructura proposada, en separar amb claredat la formació en els nivells de grau i de postgrau, proporciona un nou marc d'oportunitat per definir una oferta acadèmica versàtil, oberta, dins d'un esquema global d'aprenentatge continu, capaç de respondre a un nou paradigma educatiu basat en l'aprenentatge i centrat, per tant, en l'estudiant. (...) La rellevància dels estudis al mercat laboral europeu ha de ser emmarcada en una concepció global d'aprenentatge permanent; és pertinent, per tant, assenyalar que les universitats ofereixen la possibilitat d'encarar la formació orientada a les professions dins d'un ambient acadèmic que garanteix una formació sòlida, en la qual els fonaments, les tècniques, les habilitats i les aptituds s'adquireixen en entorns intel·lectualment estimulants." (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles, 2002, p. 1).²⁹

L'establiment d'una estructura per als programes del primer cicle exigeix que s'identifiquin:

- Uns elements essencials que siguin comuns a tots els programes dels estudis d'una àrea determinada.
- Un programa comú d'estudis a totes les institucions educatives dels estats membres de la UE, per obtenir titulacions comunes, per exemple, l'Eurobachelor o Eurolicenciat.³⁰
- Unes àrees comunes de coneixement.

L'estructura del segon cicle s'ha de basar en:

- Coneixements verticals que constituïran l'especialització dins de cada àrea.
- Coneixements horitzontals relacionats amb l'àrea.
- Diversos coneixements no relacionats amb l'àrea, que satisfan demandes concretes o segons les peculiaritats de cada país.
- L'avaluació i acreditació dels estudis dins de l'àrea d'educació europea.

²⁹ "La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España" Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002. p.1. Disponible a; www.crue.org/espaeuro/encuentros.

³⁰ Graduats de primer cicle. Terminologia adoptada en les noves propostes de les titulacions Consulteu, per exemple, la de Química, que està disponible a: www.eees.ua.es/conferencias/eurobach_alicante.

L'anàlisi de les àrees de coneixement, òbviament, estarà condicionada per les noves estructures. Segons Moon (1994) existeix una gran diferenciació entre els programes d'estudi dels països europeus, però alguns dels components d'aquests programes es repeteixen en la majoria d'ells. Tanmateix, a l'hora de dissenyar els programes educatius, independentment de la posada en marxa d'un sistema de crèdits a nivell europeu i d'arribar a un consens sobre la durada dels cicles de les carreres, resulta del tot necessari identificar un seguit de descriptors, que permetin l'avaluació i l'homologació dels títols.

DESCRIPTORS

Els descriptors són indicadors de les capacitats i qualitats que han de tenir els subjectes amb els nivells de Bachelor i de Màster. El mes de març de 2002, la Joint Quality Initiative (JQI),³¹ amb la participació d'alguns representants de l'AQU, va proposar per primera vegada uns descriptors, coneguts com els *Dublin descriptors*, amb la intenció que fossin els indicadors compartits pels països europeus. Més tard, el 23 de març de 2004 es van proposar també uns descriptors del tercer cicle. Aparentment els descriptors poden semblar un camí feixuc per arribar a les acreditacions, però l'esperit en què s'inspiren diu tot just el contrari. Si ens atenim al redactat del punt 13 de la Declaració de Graz, ja esmentada, "el procés de Bolonya ha d'evitar l'excés de reglaments i, en el seu lloc, desenvolupar punts de referència i descriptors de nivells comuns" (Declaració de Graz, (2003), 13, p.2).

Per la significació que aquests descriptors tenen per a la construcció del perfil diana de competències i la seva avaluació en el context d'aquesta recerca, recollim l'actualització dels descriptors que la pròpia JQI va fer a la reunió celebrada a Dublín el 18 d'octubre de 2004. Segons aquesta proposta, "els estudiants que completen el primer cicle, corresponent al Bachelor, són aquells que:

- Demostren els coneixements i la comprensió en un àmbit d'estudi, que es construeix sobre la seva educació general secundària. Es troben en un nivell suficient per poder adquirir aspectes avançats de la seva àrea d'estudi mitjançant la consulta de fonts d'informació actualitzades.

³¹ La Joint Quality Initiative es una xarxa informal per assegurar la qualitat i l'acreditació dels programes de Bachelor i Màster a Europa. Disponible a: www.jointquality.org.

- Poden aplicar el seu coneixement i comprensió de manera professional a la seva feina i tenen competències demostrades per desenvolupar arguments propis i sòlids per resoldre problemes en el seu àmbit d'estudi.
- Tenen la capacitat de recollir i interpretar dades rellevants per emetre judicis que inclouen una reflexió (normalment dins el seu àmbit d'estudi).
- Poden transmetre informació, idees, problemes i solucions, tant a un públic expert com no expert.
- Han desenvolupat les capacitats d'aprenentatge necessàries per tal de continuar estudiant amb un grau més elevat d'autonomia" (Joint Quality Initiative, 2004, p. 2).³²

La mateixa font prescriu que els estudiants que superen el segon cicle, corresponent al Màster, són aquells que:

- Han demostrat coneixements i comprensió superiors als que s'associen al nivell Bachelor i ofereixen un major desenvolupament en l'aplicació d'idees, sovint en un context de recerca.
- Saben aplicar els seus coneixements, la seva comprensió i capacitat de solució de problemes en nous entorns relacionats amb el seu àmbit d'estudi.
- Tenen la capacitat d'integrar els coneixements i afrontar la complexitat, d'emetre judicis amb informació incompleta o limitada, però que són fruit de la reflexió sobre les responsabilitats socials i ètiques relacionades amb l'aplicació dels seus coneixements i judicis.
- Poden comunicar les seves conclusions i el coneixement en què es basen a un públic especialista o no.
- Tenen les capacitats d'aprenentatge que els permeten continuar estudiant de forma àmpliament autònoma o autodirigida.

El 23 de març de 2004 la *JQI* va proposar també uns descriptors del tercer cicle, el Doctorat, que no transcrivim aquí per considerar que els seus continguts són molt específics, amb un perfil d'investigador, i s'allunyen del marc conceptual i instrumental d'aquesta tesi.³³ A la taula 4 es presenta un resum de les principals característiques del grau i del postgrau.

³² "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (2004). Disponible a: www.jointquality.org.

³³ Per veure els descriptors del tercer cicle es pot consultar l'annex 3. Font: "Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (2004).

Descriptors dels graus Bachelor i Master (grau i postgrau)		
	Bachelor	Master
Coneixements i comprensió	<ul style="list-style-type: none"> - Es construeixen sobre l'educació secundària. - Recolzats per llibres de text avançats però alguns aspectes requereixen del coneixement d'avantguarda del camp d'estudi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amplia o millora els coneixements del nivell Bachelor. - Proveeix una base per a l'originalitat a l'hora de desenvolupar o d'aplicar les idees, sovint amb un contingut d'investigació.
Aplicació del coneixement	<ul style="list-style-type: none"> - Professionalitat al treball/professió. - Competències provades per crear i defensar arguments i resoldre problemes dins el camp propi. 	Resolució de problemes dins un ambient nou o desconegut o en un context més ampli o multidisciplinari.
Anàlisi	Capacitat per acumular i analitzar dades dins el camp propi.	Capacitat per integrar coneixements i saber tractar amb la complexitat, formular judicis disposant d'una informació limitada.
Comunicació	Pot comunicar informació, idees, problemes i solucions.	Pot comunicar amb claredat i sense ambigüitats conclusions i coneixements racionals i profunds davant auditoris especialitzats i no especialitzats.
Capacitat d'aprenentatge	Pot desenvolupar les habilitats necessàries amb un nivell elevat d'autonomia	Pot estudiar de manera àmpliament autònoma i autodirigida.

Taula 4. Descriptors del grau i del postgrau. Font : Company. F. (2004). Adaptació pròpia.

COMPETÈNCIES

Per al disseny de programes educatius és d'una importància vital que les universitats considerin les necessitats canviants de la societat i les condicions de treball i d'ocupació laboral, tant les actuals com les previsibles. Per aquesta raó, el projecte *Tuning* va considerar que les institucions d'estudis superiors haurien de saber quines són les competències bàsiques amb les quals s'havia de treballar. A tal efecte, va ser elaborat un primer qüestionari on s'identificaven 85 competències diferents, categoritzades com a competències instrumentals, interpersonal i sistèmiques.

- **Competències instrumentals:**
 - Habilitats *cognitives*, capacitat per entendre i manipular idees i pensaments.
 - Capacitats *metodològiques* per manipular l'entorn: organitzar el temps i les estratègies de l'aprenentatge, prenent decisions o solucionant problemes.
 - Habilitats *tecnològiques* relacionades amb l'ús d'aparells, de la informàtica i de la informació.
 - Habilitats *lingüístiques*, com la comunicació oral i escrita o els coneixements d'una segona llengua.

- **Competències interpersonals:** habilitats *individuals* relacionades amb la capacitat d'expressar un mateix els seus sentiments, capacitat de crítica i d'autocrítica. Habilitats *socials*, relacionades amb la capacitat de treballar en equip o amb l'expressió de compromisos socials o ètics. Això tendeix a afavorir els processos d'una interacció social i cooperativa.

- **Competències sistèmiques:** són aquelles que fan referència a sistemes sencers. Suposen una combinació de comprensió, sensibilitat i coneixements que permet veure com les parts d'un tot estan relacionades entre si. Inclouen la capacitat de preveure canvis per millorar els sistemes o dissenyar-ne de nous. Aquestes competències requereixen una bona base instrumental i interpersonal *a priori*.

Després d'una anàlisi de les dades obtingudes, el segon qüestionari, elaborat al maig de 2001 i traduït a onze llengües oficials de la UE, identificava i recollia les 30 competències següents:

- **Competències instrumentals**
 - Capacitat per a l'anàlisi i la síntesi
 - Capacitat per organitzar i planificar
 - Coneixements bàsics generals
 - Coneixements bàsics de la professió
 - Comunicació oral i escrita en la llengua materna
 - Coneixements d'una segona llengua
 - Habilitats informàtiques elementals
 - Habilitats de manipulació de la informació (habilitat de recuperar i analitzar informació de diferents fonts)

- Solucionar problemes
- Prendre decisions.

- **Competències interpersonals**
 - Habilitat per a la crítica i per a l'autocrítica
 - Treball en equip
 - Habilitats interpersonals
 - Habilitat per treballar en un equip interdisciplinari
 - Habilitat per comunicar-se amb experts d'altres camps
 - Sensibilitat en relació amb la diversitat i la multiculturalitat
 - Habilitat per treballar en un context internacional
 - Compromisos ètics.

- **Competències sistèmiques**
 - Capacitat per portar el coneixement a la pràctica
 - Habilitats investigadores
 - Capacitat d'aprendre
 - Capacitat d'adaptar-se a noves situacions
 - Capacitat de generar noves idees (creativitat)
 - Capacitat de lideratge
 - Comprensió de les cultures i els costums d'altres països
 - Habilitat per treballar de manera autònoma
 - Capacitat per dissenyar projectes i dirigir-los
 - Iniciativa i esperit empresarial
 - Preocupació per la qualitat
 - Voluntat d'èxit.

A partir d'aquestes accions puntuals del projecte *Tuning* s'ha promogut el debat i la reflexió sobre competències a escala europea, des d'una perspectiva universitària i des d'un plantejament d'àrea temàtica, obrint horitzons de futur. Atès que els coneixements no poden desenvolupar-se sense un aprenentatge en algun camp o disciplina, s'aconsegueix també que les competències i els resultats acadèmics assolits estiguin vinculats a coneixements. Malgrat que algunes qüestions resten obertes per ser tractades en un treball futur, algunes d'elles ja estan definides, gràcies a la repercussió del projecte. Per la significació que adquireixen en aquest treball d'investigació, paga la pena fer esment dels avenços següents:

1. Segons la importància de les competències:
 - El desenvolupament de les competències i dels resultats acadèmics que s'han d'aconseguir encaixen dins el paradigma de l'educació centrada en l'estudiant. Posa l'accent en què l'estudiant és el focus i això comporta la discussió del canvi de rol del professor. La ja esmentada Declaració de Graz també reconeix que "els estudianta són membres essencials de la comunitat acadèmica. Les reformes de Bolonya permetran facilitar la introducció de vies d'aprenentatge flexibles i individualitzades per a tots els estudiants, millorar la capacitat d'obtenció de feina i fer atractives les nostres institucions per als estudiants d'Europa i d'altres continents" (Declaració de Graz, 2003, p. 1).
 - La definició dels perfils de l'acadèmic i del professional està estretament vinculada amb el contingut que ha de tenir el currículum. Aquest punt i el següent són especialment significatius i justificatius en el context de la nostra recerca.
 - La transparència i la qualitat en els perfils de l'acadèmic i del professional són d'una gran importància en relació amb l'ocupació i la ciutadania.
 - La incorporació de les competències i de les habilitats i l'èmfasi en els *outputs* afegeixen una dimensió important per equilibrar la durada dels programes d'estudis. Això és particularment necessari pel que fa a l'aprenentatge al llarg de la vida.
 - Pel que respecta a la creació de l'àrea europea d'estudis superiors, és cabdal el desenvolupament de titulacions comparables, l'adopció d'un sistema essencialment basat en dos cicles principals i l'impuls de la mobilitat, no només dels estudiants, sinó també, i sobretot, dels graduats i dels professionals.
2. En relació amb la consulta a grups socials, els membres del projecte *Tuning* estan d'acord que la pràctica d'entrevistar grups socials i professionals de relleu és imprescindible i que aquesta pràctica s'hauria d'incentivar utilitzant la forma més apropiada en cada cas. També és important aquest punt a la nostra recerca, atès que és un grup d'experts l'encarregat de definir i descriure les competències del perfil i són professionals experts o persones vinculades a la funció dels Recursos Humans els encarregats de puntuar-les i de validar el perfil.
3. Cal recordar que les competències relacionades amb les àrees temàtiques, és a dir, les específiques, són molt importants per a la identificació de les titulacions a l'hora

de definir el primer i el segon cicles i per poder establir una comparació fiable de les titulacions.

4. Pel que fa a les competències genèriques, en una societat tan canviant com l'actual, caldrà definir perfils professionals que mantinguin la dimensió de flexibilitat i la capacitat d'adaptació als canvis. És a dir, perfils que es puguin adequar, alhora, a les noves tecnologies i als costums diferents d'altres països.

2.2.1.3. Les demandes socials i els *curricula* dels professionals de la Psicologia: les titulacions universitàries més enllà dels plans d'estudi

El saber i la pràctica dels psicòlegs estan sovint orientats per models o per referents teòrics on la concepció implícita de l'home apunta a un subjecte fora del seu context històric i cultural, que no sempre respon a les necessitats reals de la comunitat. En contra dels temors que els ensenyaments tecnificats i sobre les tecnologies ens poden conduir a un individualisme irreversible, pensem que la societat actual reclama aquests sabers i pràctiques contextualitzats per donar resposta a les necessitats del moment.

Des del moment que la majoria de principis expressats en les declaracions oficials reforcen la connexió cada vegada més àmplia del món acadèmic amb la societat, la seva vinculació de les universitats amb les organitzacions i empreses resulta inevitable. Aquests vincles solen manifestar-se sovint en forma de les pràctiques que realitzen els estudiants, articulades segons diverses modalitats al llarg o al final de la carrera i relacionades generalment amb les activitats professionals de la titulació. Tanmateix, els reptes actuals obliguen a anar més enllà de la relació que produeixen les pràctiques i suposen una responsabilitat social més àmplia: que la connexió respongui realment als desafiaments del seu entorn, del país o de la regió en què estiguin inserits, abastant també l'àmbit de la investigació i, fins i tot, l'àmbit dels serveis.

Un cop més, les competències poden representar un factor que facilita aquesta aproximació entre la societat i les universitats, mitjançant les organitzacions i empreses. L'AQU afirma que "es considera una bona opció, a l'hora d'elaborar el perfil de formació, explicitar les competències acadèmiques i les professionals, i la

seva interrelació" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 5).

Així mateix, la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (CRUE) assumeix la seva responsabilitat social quan a la reunió celebrada el 8 de juliol de 2002 proclamava com un dels objectius promocionar efectivament l'accessibilitat universal a l'educació superior (amb l'única subjecció exclusiva als principis de mèrit i de capacitat), tot garantint el flux d'estudiants cap a les universitats europees.³⁴

La Declaració de Salamanca també s'expressava en la mateixa línia:

Les institucions d'ensenyament superior són conscients que els estudiants necessiten i reclamen titulacions que els hi serveixin realment per continuar els estudis o per exercir una carrera a qualsevol part d'Europa. Les Institucions, amb les seves respectives organitzacions i xarxes, reconeixen la responsabilitat i el paper que els hi pertoca en aquest tema i reiteren el propòsit d'organitzar-se per aconseguir-ho, respectant el principi d'autonomia universitària (Declaració de Salamanca, 2001, cap.2, p. 4).

Per assumir aquests compromisos, les universitats, com consta al mateix document, s'hauran d'organitzar. Això significa que han d'establir una eficaç gestió institucional, administrativa i financera i han d'avaluar, alhora, el compliment de les fites i el objectius que s'hagin marcat. Les universitats han de comptar amb normes clares sobre els requisits de graduació i de titulació dels estudiants. Un diagnòstic de la preparació dels alumnes que ingressen a la carrera semblaria necessari per reformular el pla d'estudis, però cal estar dotat de la infraestructura i dels recursos necessaris per a l'ensenyament i també caldrà que els docents mantinguin actualitzats els materials didàctics.

D'altra banda, han de garantir un ambient multidisciplinari, que estimuli la creació intel·lectual, tot incentivant el perfeccionament dels seus professors i la seva participació en activitats d'investigació i en instàncies d'actualització professional. En conseqüència, han de tenir ben definides les polítiques i els mecanismes d'incorporació, jerarquització, promoció i avaluació del personal acadèmic i de gestió. L'avaluació permanent serà una pràctica habitual per a la millora de la

³⁴ "La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España" Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002. Disponible a; www.crue.org/espaeuro/encuentros.

qualitat, que és un dels eixos del Sistema Europeu d'Educació Superior. Les reformes relatives a sistemes de crèdits o estructures de titulacions no haurien de substituir o de fer oblidar els esforços per millorar i garantir la qualitat en els *currícula*, la docència i l'aprenentatge.

Les exigències i demandes socials ens adrecen també a la captació dels recursos financers necessaris, que permetin aconseguir els objectius que cada institució s'hagi plantejat. Per aquesta raó, resulta ineludible la reflexió sobre la gestió econòmica de les universitats privades que només tinguin com a font d'ingressos l'import de les matriculacions, ja que un ensenyament de qualitat obliga a formular uns objectius exigents i a posar en marxa estratègies que permetin també la sostenibilitat. Entre aquestes estratègies –hi insistirem– semblaria que no hi pot faltar l'enfortiment dels contactes i vincles amb les organitzacions empresarials, com a part important de la societat actual.

EL CURRÍCULUM DELS PROFESSIONALS DE LA PSICOLOGIA

Al títol preliminar del Projecte de la Llei Orgànica de l'Educació (2006) es defineix el currículum com un conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats per aquesta Llei.³⁵

El currículum és, doncs, un pla per a l'aprenentatge, que proporciona situacions d'aprenentatge i que integra els propòsits, els objectius, els continguts, les estratègies, les metodologies d'aprenentatge i altres components de l'ensenyament en un tot coherent i en dependència mútua. No es tracta solament d'un conjunt de continguts i d'una distribució i seqüenciació temporals, sinó d'un posicionament teòric i epistemològic que pretén donar unitat tant als continguts com a la metodologia i a l'estructuració de la mateixa carrera, de manera que cadascun dels seus elements reforci els altres i els hi doni coherència. Així, la dimensió *micro* del currículum, que és justament la que expressen les frases precedents, pren significat en la dimensió *macro* curricular, el disseny d'un sistema d'educació a nivell superior, nacional o europeu, al quals ens hem vingut referint al llarg d'aquest capítol.

³⁵ Proyecto de Ley Orgánica de la Educación, de 21 de març de 2006. Títol preliminar, article, 6-1. Disponible a: <http://www.senado.es/legis8/publicaciones/html/textos/II0038E.html>.

Són moltes les universitats d'Europa i d'Espanya que al llarg d'aquests darrers anys s'han posat a treballar, particularment durant el curs 2004-2005, la dimensió *micro* dels seus plans d'estudi per referència a l'esmentada dimensió *macro*. Resulta fàcil comprovar la proliferació de noves propostes de disseny curricular, de diferents titulacions, publicades a internet. S'aprecia en aquestes propostes un interès per tenir en compte aquells aspectes que permeten una aplicació òptima dels nivells de convergència (objectius i resultats, crèdits ECTS, mètodes de docència i d'aprenentatge, diferenciació temàtica i modular, utilització del *Diploma Supplement*, avaluació de la qualitat, etc.).

El currículum també té com a finalitat enllaçar la professió amb les demandes socials. Les universitats, com cap altra institució, han d'estimular la utilització instrumental de l'intel·lecte. Per posar un exemple, un dels postulats de la reforma curricular de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas diu que "s'ha d'acabar amb la ingènua fal·làcia de la imparcialitat de la institució universitària, que ha conduït a una radical separació entre el món acadèmic i la societat que el sustenta. Això requereix acomodar els continguts docents a la realitat en què s'imparteixen i recuperar la vocació de la ciència social de contribuir al canvi que, en el cas de la psicologia, sigui capaç de coadjuvar en el benestar de les persones, dels grups i de les societats" (Universidad Centroamericana José Simón Cañas, 1999, p. 3).³⁶ Coincidint amb aquest pensament, al document d'Identitat de la titulació de Psicologia de la FPCEE, de la Universitat Ramon Llull, es reconeix que "la psicologia juga un rol crucial a la societat. Com a ciència, constitueix una pedra angular de la comprensió dels fenòmens humans i, com a pràctica, resulta fonamental en l'aplicació de solucions per a la millora individual, organitzacional i social" (Fundació Blanquerna, 2002, p. 7).³⁷

L'organització dels continguts d'una carrera s'estableix a partir d'una formació bàsica general, a la qual seguirà una formació d'aprofundiment o d'especialització. Ambdues fases s'han de concebre de manera flexible i dinàmica, de manera que la proposta curricular sigui oberta i susceptible d'incorporar-hi les modificacions

³⁶ "El papel del psicólogo centroamericano" Reforma curricular 1999 de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. San Salvador, marzo de 1999. Apartado 3.3. Currículum y demanda Social, p. 3. Disponible a: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1080.html>.

³⁷ Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. (2000, març). *Document d'Identitat. Estudis de Psicologia*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

necessàries per tal d'ajustar-la a la realitat en què el titulat haurà de desenvolupar-se més tard mitjançant l'exercici professional. El currículum, en definitiva, ofereix a l'estudiant l'oportunitat d'adquirir una base de coneixements que li han de permetre reflexionar sobre l'estatut de les ciències i, més concretament, de la disciplina que hagi escollit.

Al projecte *Tuning* s'identifiquen tres característiques importats dels estudis europeus: la troncalitat, la diversitat i el dinamisme. La troncalitat permet un currículum comú de primer cicle que pot ser ensenyat a qualsevol universitat europea, ja que existeix un nucli comú de coneixements que cobreix els continguts bàsics d'un programa d'estudis. La diversitat, en canvi, que fa referència a matèries específiques, permet que el programa d'estudis sigui peculiar de les institucions que preveuen aquestes matèries. La tercera característica, el dinamisme obliga a actualitzar permanentment la informació i els coneixements, fins i tot els coneixements de les assignatures troncales.

Els programes de les carreres de grau tindran una estructura comuna, si bé cal identificar els elements essencials que s'han d'incloure a tots els programes d'una mateixa àrea i els elements similars entre les àrees que no són distants entre si, com, per exemple, les de l'àmbit educatiu. El programa de cada carrera ha de definir els seus objectius, coneixements i habilitats vinculats al grau acadèmic i al perfil professional.

Pel que fa a la titulació de Psicologia, aquesta no n'està al marge de la necessitat de vinculació esmentada entre el perfil acadèmic i la realització professional. La psicologia que s'ensenya a la universitat ha de tenir relació amb la psicologia que es practica a nivell professional, per contrarestar la queixa tradicional sobre la inconsistència, la distància i la confusió entre la psicologia com a contingut (la matèria que s'estudia) i la psicologia com a professió (la psicologia que es practica).

Com a disciplina multiparadigmàtica, la psicologia admet múltiples plantejaments, tant des de la perspectiva teòrica com des de la perspectiva de ciència aplicada, i està compromesa, com asseguren Blanco i De la Corte (1998), amb la solució de problemes que afecten el benestar físic, social i psicològic de les persones. Això fa que tingui avui un component professional destacat i que gaudeixi d'una repercussió social força important en la nostra societat.

De totes maneres, la identitat de la psicologia, com a ciència i com a professió, no sembla del tot resolta. Independitzada de la filosofia, la psicologia s'ha hagut d'autoritzar com a ciència i, a la cerca d'un estatut que la legitimi, persegueix un rigor científic que moltes vegades sembla inabastable. És cert que existeixen pràctiques professionals que se sustenten en bones teories psicològiques, però la psicologia no té un sol objecte d'estudi, sinó múltiples objectes que, en alguns casos, es transformen o es reproduïxen de manera autogènica. En aquest terreny de la polivalència és on, d'alguna manera, es dilueix la identitat o, com a mínim, es on la identitat es fa complexa. Tornarem sobre aquest tema de la identitat a l'apartat del rol professional del psicòleg de les organitzacions.

La ubicació legal i competencial tampoc no resulta clara en el cas de la psicologia. De fet, segons l'AQU, "no existeixen per a la Psicologia directrius generals europees sobre els requeriments bàsics del perfil de formació i professional del psicòleg (com pot ser el cas de Medicina, Farmàcia o Infermeria) (...) Es considera una oportunitat la possibilitat de proposar a la societat un possible perfil de formació per als futurs psicòlegs" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 17).

En el mateix sentit s'expressa també Roe (2003), quan afirma que cada vegada és més reconeguda la necessitat d'arribar a un acord sobre la definició de les qualitats dels psicòlegs per avaluar i millorar els actuals programes de formació i per desenvolupar un sistema compartit de reconeixement de qualitat en la pràctica professional. Això és particularment important per aconseguir l'objectiu de mobilitat educativa i laboral que es pretén a Europa i la Comissió Europea ha recolzat, com hem dit, a l'harmonització dels *curricula* a les universitats europees i al desenvolupament d'estàndards professionals comuns.

Un nombre considerable de psicòlegs actuen professionalment aplicant tècniques i mètodes que ajuden a desenvolupar les potencialitats d'altres persones en diferents camps d'activitat. En conseqüència, el currículum ha de capacitar els futurs psicòlegs per actuar en aquesta línia professional i facilitar, al llarg dels seus estudis, el desplegament de les competències de la professió. La formació del psicòleg ha de promoure una permanent revisió crítica que permeti, per una banda, el progrés de la disciplina psicològica i, per altra banda, la possibilitat de respondre

a problemes que es plantegin en una realitat concreta. Aquest és un dels mòbils que ha impulsat la nostra recerca.

Si ens remetem a la situació actual de la carrera de Psicologia al conjunt de l'Estat espanyol, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)³⁸, estableix vuit criteris per a seva avaluació. Aquests criteris, que són un instrument per orientar els processos d'autoavaluació i d'avaluació externa, són els següents:

1. Els propòsits de la carrera.
2. La integritat institucional.
3. L'estructura organitzacional, administrativa i financera.
4. El perfil professional i l'estructura curricular.
5. Els recursos humans.
6. Els processos d'ensenyament - aprenentatge.
7. La infraestructura
8. La vinculació amb el medi.

Tot sembla indicar que, pel que fa a la Psicologia, la reforma europea girarà al voltant de tres eixos: el suplement al títol, el crèdit europeu i l'estructura de la titulació amb les seves implicacions sobre les competències professionals del psicòleg. No existeix, però, una concordança total sobre les competències del psicòleg, com tampoc no existeix una articulació legal sobre les seves competències professionals i ni tan sols un consens sobre la definició del psicòleg. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) estableix que el psicòleg és un professional generalista, de formació científica, que té com a competències el diagnòstic, l'avaluació i la intervenció en processos que involucren persones, grups i organitzacions. La Comissió Coordinadora de l'AQU per al disseny d'un perfil de formació, per la seva banda, matisa que "el psicòleg de grau ha de posseir una formació àmplia i generalista, la qual, un cop graduat, li permeti progressar cap a la formació en les diferents àrees d'especialització de la psicologia (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005. p. 19).

Si ens atenim a un dels criteris (criteri n. 4) que estableix l'esmentada CNAP, l'estructura curricular i el perfil professional estan relacionats. Aquest perfil

³⁸ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, creada pel Ministerio de Educación el mes de març de 1999, amb la finalitat d'establir un sistema d'acreditació que permeti promoure i assegurar la qualitat de l'educació superior. Disponible a: www.cnap.cl.

professional, en el cas del psicòleg i seguint la CNAP, ha de contemplar, al menys, les habilitats i competències següents:

- Diagnosticar, planificar, desenvolupar i avaluar diversos processos i programes dels àmbits on intervé la psicologia: educació, organitzacions, clínica i altres camps.
- Definir, planificar i avaluar estratègies d'intervenció per atendre, a partir d'una base teòrica sòlida, necessitats preventives, terapèutiques i de desenvolupament de la conducta en individus, en grups i en organitzacions.
- Dissenyar i realitzar activitats d'investigació científica de la disciplina.

Blanco i De la Corte (1998), fent referència al pensament d'Altman (1996), diuen que la formació dels psicòlegs del segle XXI ha d'afegir a les dimensions teòrica (compromís amb el coneixement) i aplicada (compromís amb la professió) un coneixement socialment responsable amb l'objectiu d'educar sobre els problemes de la societat, procurant que els estudiants visquin de primera mà els temes socials de la seva comunitat i adquireixin experiències i habilitats per actuar sobre els problemes socials. En aquesta mateixa línia de pensament, Murray (1999) propugna que la formació en psicologia ha d'estar més connectada a d'altres disciplines per aconseguir uns millors resultats socials, i ha d'incloure temes sobre diversitat creixent, els canvis de la família, les estructures o els comportaments del treball que afecten el medi ambient o la salut, entre d'altres.

La formació en la fase d'aprofundiment o d'especialitat supera el concepte de multidisciplinarietat (juxtaposició de matèries) i incorpora els conceptes de interdisciplinarietat (interaccions enriquidores entre diverses matèries) i el de transdisciplinarietat, on els límits entre les disciplines desapareixen per explicar un problema o fenomen de forma integral o global. Aquest currículum globalitzat supera el model memorístic d'informació que parcel·la la realitat. La psicologia necessita aquestes interaccions interdisciplinàries per esdevenir rellevant. El mateix Murray, recollint també les paraules pronunciades per Altman³⁹, assegura que "si es continua ensenyant la psicologia de manera fragmentada, per camins aïllats, s'assecarà i morirà com a disciplina. Cal ensenyar la psicologia com una ciència que toca la vida de les persones" (Murray, 1999, p. 1).

³⁹ Recuperem la cita original per tal de reflectir fidelment la contudència de l'afirmació: "If we keep teaching in fragmented, isolated ways, we'll dry up and wither as a discipline," Altman said at APA's "National Forum on Psychology Partnerships," held at James Madison University (JMU) in Harrisonburg, Va., June 17-22. "We need to teach psychology as a science that touches people's lives. And we need each other to do this." Disponible a: <http://www.apa.org/monitor/sep99/ed1.html>.

El disseny d'estàndards europeus per a la titulació de Psicologia s'articula principalment sobre un dels dos models següents, tots dos focalitzats i definits a partir del concepte de competència professional: Un model *output* (de sortida), centrat en els rols i les funcions que els psicòlegs han de ser capaços de realitzar i un model *input* (d'entrada), centrat en els *curricula* educatius que s'han de seguir per arribar a convertir-se en psicòleg. Aquest treball de tesi doctoral incideix sobre els dos models, com s'explica més endavant (vegeu les figures 6 i 7).

El model d'entrada (input) se centra en la ruta educativa, en els requisits per a la pràctica independent, que proporcionen el dret legal de ser i d'anomenar-se psicòleg (Roe, Coetsier, Levy-Leboyer, Peiró, Wilpertr et al., 1994). En aquest model estan inspirats, per exemple, els estàndards elaborats per ENOP (1998)⁴⁰ o els d'EuroPsyT,⁴¹ basats en els estudis de Lunt (2000) i Lunt et al. (2001a). Un perfil de formació, en la línia del model d'entrada, es converteix en un estàndard a partir del qual es pot organitzar el currículum i dissenyar estratègies d'aprenentatge i metodologies docents. Per aquesta raó, es converteix també en un camí fàcil, des del punt de vista acadèmic i acreditatiu, però al mateix temps, més limitat i més allunyat de la realitat professional. Com hem precisat abans, la nostra recerca s'acull aquest model un cop s'han prescrit les competències des d'un procediment derivat del segon model.

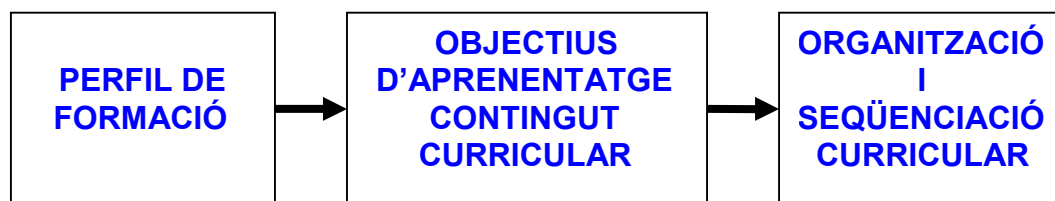


Figura 6. Model *input*, centrat en la ruta educativa. Adaptació pròpia.

El segon model (output), seguit entre d'altres per Bartram (1996, 2000a, 2000b) o adoptat per l'estructura curricular dels criteris d'avaluació de la carrera de Psicologia

⁴⁰ The European Network of Organizational and Work Psychologists (ENOP) is a network of university professors in work and organizational psychology. It was established in 1980 and currently includes around 40 professors from 20 European countries. Disponible a : www.ucm.es/info/Psyap/enop/rmodel.html.

⁴¹ EuroPsyT. A framework for Education and Training for Psychologists in Europe" (Lunt, 2000; Lunt et al., 2001a).

del CNAP que acabem d'esmentar, se centra en l'anàlisi de les competències que tenen els psicòlegs en l'exercici de les seves funcions. En aquesta línia s'expressa la Comissió de l'AQU per dissenyar el perfil de formació del psicòleg, quan afirma que "l'adequació de l'ensenyament a les necessitats del mercat laboral haurà de reflectir-se convenientment als *curricula*, en funció del fet que les competències adquirides estiguin pensades per a un treball aconseguit al primer o al segon cicle de l'ensenyament" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 3). Aquest model permet constatar si una persona posseeix el nivell suficient per exercir i per identificar els dèficits de la seva qualificació, però per altra banda revela la gran dificultat d'identificar les competències professionals, atesa la gran diversitat de contextos laborals i culturals on es realitza l'activitat professional i la necessitat d'atendre una avaluació molt àmplia i costosa.

Això fa que la definició curricular del psicòleg es faci realment complexa, ja que són considerables les diferències de formació i de funcions exercides entre els psicòlegs dels diferents països. Com fan notar Newstead i Makkinen (1997) i Green, Wolf i Leney (1999), malgrat la convergència en alguns temes, les diferències són considerables respecte a la durada de la carrera, als continguts propis i complementaris de la psicologia, al grau d'especialització, al tractament de la teoria i de la pràctica, etc. En el mateix sentit s'expressen, per exemple, Pulverich (1997) i Lunt et al. (2001a) quan reconeixen que els contextos on els psicòlegs treballen poden estar caracteritzats per aspectes com, per exemple, la prevalència de la pràctica independent, la influència dels governs en l'exercici de la professió, la posició relativa de la competència amb altres professionals o amb els sindicats, etc. Descriure competències del professional sobre llistes interminables i diverses, fenomen que va sent freqüent al moment actual, tampoc no beneficia la professió psicològica ni la ruta educativa.

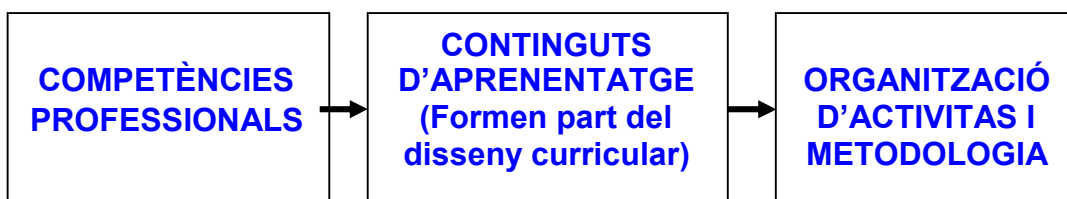


Figura 7. Model *output*, centrat en les competències del rol professional. Adaptació pròpia.

Per les raons anteriors, Roe (2003) se situa en una postura bivalent, afirmant, d'entrada, que cap dels dos camins ofereix una base suficients per arribar a disposar d'estàndards professionals adequats i que un model curricular per competències ha d'incloure factors tant d'entrada com de sortida. Al marge del camí que es vulgui seguir, d'acord amb Roe (2003), ja ens hem posicionat com a partidaris de seguir tots dos en l'àmbit *micro* d'aquesta recerca, perquè es complementen de manera inseparable: es dissenya el perfil diana, tenint com a referències les exigències del rol professional (el tècnic júnior en Recursos Humans) i es dissenyen les activitats avaluatives i formatives de l'*assessment center*, pensant en les competències que hauran de desenvolupar els estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions per apropar-se al rol.

El perfil diana es converteix així en un referent on, simbòlicament, "es disparen dues fletxes", l'acadèmica i la professional (vegeu representat també aquest simbolisme a la portada dels annexos). Cal precisar, però, que quan s'utilitzen les expressions "perfil de sortida acadèmica" i "perfil d'entrada professional" no és en relació amb els models de disseny curricular *input* i *output* (i d'aquí la inversió terminològica), sinó amb el moment on conflueixen aquests dos móns, al final de l'últim curs de la carrera.

L'existència d'una nova estructura de titulacions en dos nivells, grau i postgrau, afegeix una complicació addicional a la discussió sobre aquests dos models: determinar quines de les competències del psicòleg són pròpies d'un nivell o d'un altre. En molts casos, la resposta es pot trobar amb certa facilitat quan una competència ha de ser present per exercir una determinada funció; en d'altres, caldrà precisar el grau en què és necessària, és a dir, una competència pot ser exercida amb diferents nivells de resolució, en consonància amb la complexitat de la funció o del càrrec ocupat. Caldrà valorar aquest nivell. Des d'aquesta perspectiva, la interrelació (el diàleg, com a mínim) entre el model d'entrada i el model de sortida resulta inevitable. D'aquí ve l'exigència que ens imposem a la part pràctica (consulta externa) que les competències siguin puntuades d'acord amb el valor d'una escala predeterminada.

Tant el perfil de formació del psicòleg elaborat per l'AQU,⁴² com el perfil diana que s'instrumentalitzava en aquesta tesi doctoral són fruit d'un procés que respecta, en línies generals, la combinació d'ambdós models, des del moment que es basa en l'anàlisi de la informació interna que prové del col·lectiu implicat en la formació acadèmica de la disciplina i del col·lectiu de persones en contacte directe amb el rol i l'activitat professional.

2.2.1.3.1. El currículum de l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions

Després d'haver observat el panorama ampli de la formació universitària a Europa i d'haver analitzat les influències sobre el currículum de la titulació de Psicologia, seguint la seqüència descendent prevista de realitats generals a realitats concretes, en aquest apartat centrem el punt de mira sobre l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions i la situem a l'escenari concret de la Facultat on es desenvolupa la recerca.

Com hem dit abans, a la nova estructura dels estudis universitaris, l'especialització quedarà ubicada en el postgrau, no en el grau. És evident que, pel que fa al nivell de professionalització i d'especialització, els estudis de postgrau estaran en condicions d'oferir una millor resposta a les exigències de la societat que els estudis de grau. Tanmateix, no tots els graduats en el primer cicle (com passa ara amb els graduats en acabar la seva llicenciatura) optaran per continuar els seus estudis. Aquesta opció és més sòlida quan les expectatives dels estudiants es limiten a obtenir un títol que els hi permeti un millor accés al mercat laboral. La necessitat de reprendre uns estudis d'especialització tampoc no és, en alguns casos, immediata a l'acabament de la llicenciatura, sinó que vindrà determinada quan es manifestin a la pràctica laboral certes mancances formatives o quan apareguin noves possibilitats de promoció. En qualsevol cas, l'estructura actual ens adreça a la llicenciatura, com a nivell en correspondència amb el grau, i és en el referent de llicenciat (o de futur llicenciat) en què centrem la investigació.

En el sistema actual, quan un estudiant es gradua en acabar l'últim curs de la carrera rep el títol de llicenciat en Psicologia, que l'habilita per exercir la professió. L'exercici professional immediat, amb independència de si ha decidit continuar estudiant un segon cicle, l'aproparà a un camp d'activitat professional o a un altre

⁴² Les competències transversals i específiques del perfil de formació de psicologia de l'AQU es comenten al subapartat 2.2.2.1 i són contrastades més tard amb les competències del perfil diana.

(educació, justícia, salut, treball, recerca, etc.). No oblidarem tampoc altres camps professionals emergents, com són la psicologia comunitària, la psicologia ambiental, la psicologia de l'activitat física i de l'esport, la psicologia de la seguretat vial, la psicogeriatría, la intervenció psicològica en situacions bèl·liques i/o catastròfiques, en mediació i en resolució de conflictes, etc.

Es tracta, doncs, d'una disciplina viva, actual i dinàmica. Les tres àrees tradicionals d'especialitat (la clínica, l'educativa i l'organitzacional), que tornen a prendre significació en la futura estructura, s'havien dimensionat darrerament amb altres àrees noves. A grans trets, els psicòlegs que despleguen la seva actuació professional en qualsevol d'aquestes àrees realitzen funcions bàsiques de recerca, de prevenció i/o d'intervenció. A la taula 5 es poden observar i comparar les diferents àrees d'activitat dels psicòlegs, identificades pel Colegio Oficial de Psicólogos (COP) i pel Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (COPC).

Colegio Oficial de Psicólogos	Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya
Intervenció psicosocial	Psicologia social i comunitària
Drogodependències	Psicologia i drogues
Educació	Psicologia de l'educació
Clínica i salut	Psicologia clínica i de la salut
Àmbit jurídic	Psicologia jurídica
Activitat física i esport	Psicologia de l'esport
Tràfic i seguretat vial	Psicologia i seguretat viària
Treball i organització	Psicologia del treball i de les organitzacions

Taula 5. Àrees d'activitat dels psicòlegs, segons el COP (1995) i el COPC (2001).

Pel que fa a la Psicologia del Treball i de les Organitzacions, és la tercera més escollida pels estudiants de psicologia a Espanya (després de la Psicologia Clínica i de la Psicologia Educativa), segons un informe del 2002 del Colegio Oficial de Psicólogos (COP). Formalment, els psicòlegs de les organitzacions estan en possessió d'un títol de llicenciat que els habilita per treballar en qualsevol de les àrees. Ni els llocs de treball ni el col·lectiu de psicòlegs poden ser catalogats d'estàtics. Això és encara més visible en el cas de la funció dels Recursos Humans, on els llocs de treball han experimentat en els darrers anys un procés de transformació considerable, com el procés de desenvolupament de la mateixa

disciplina. Els psicòlegs que treballen en aquesta àrea no han pogut quedar al marge d'aquesta transformació dinàmica. Aquests psicòlegs desenvolupen el seu exercici professional majoritàriament al sector privat i és la selecció de personal la funció que més realitzen, seguida de la formació i de l'orientació professional. El mateix informe assenyala que:

La formació de postgrau dels psicòlegs del treball i de les organitzacions es caracteritza per la presència d'una gran diversitat d'oferta des de la universitat i des de la iniciativa privada. Després de la llicenciatura de Psicologia, aquells que desitgen treballar en aquest àmbit tenen l'opció de fer cursos de màster o de doctorat o de realitzar altres estudis de postgrau vinculats amb el món empresarial, en els quals no és un requisit específic estar en possessió de la llicenciatura de Psicologia. En aquest apartat es troben el cursos sobre Recursos Humans, Direcció i Administració d'Empreses, etc. (Colegio Oficial de Psicólogos, 2002, p. 82).

Els orígens de l'especialitat de la Psicologia de les Organitzacions es poden remuntar als anys 20, quan un grup de joves psicòlegs, en reacció amb una perspectiva monolítica de la psicologia, creen la Psicologia Experimental, passant a tractar el comportament amb un cert distanciament científic, com ja estava succeint en altres disciplines. El ja citat European Network of Organizational & Work Psychologists (ENOP) va desenvolupar l'any 1989, a partir d'un sondeig, un marc curricular a l'àrea de Psicologia de les Organitzacions. Durant la dècada dels 90, l'ENOP ha continuat desenvolupant un model de currículum per a la formació dels psicòlegs del treball i de les organitzacions a Europa. Estudis posteriors de l'ENOP, alguns dels quals han estat realitzats amb la intenció d'elaborar una guia universitària europea en el context del programa Erasmus, revelen que els *curricula* dels psicòlegs del treball i de les organitzacions de diverses universitats europees presenten moltes diferències. Aquestes diferències són originades tant per la manera no homogènia en què es desenvolupa professionalment la psicologia en la gestió laboral i organitzacional de cada país com per la cultura específica de cada universitat.

La necessitat de definir un currículum comú es converteix en un objectiu d'algunes reunions posteriors d'aquest organisme. Amb data 7 de març de 2005 es publica un document que descriu l'estructura i els continguts del currículum acadèmic que subministren la preparació necessària per a aquells que vulguin ser psicòlegs de les

organitzacions.⁴³ El currículum es defineix pels seus components, és a dir, segons els coneixements, les habilitats i les competències que han d'adquirir els estudiants. A partir d'uns continguts bàsics sobre psicologia general, psicologia del desenvolupament i de la personalitat, psicologia social, psicologia humanista, psicopatologia, avaluació psicològica, metodologia d'investigació, introducció als camps de la psicologia aplicada i ètica professional, que han d'assimilar en els dos o tres primers anys de la carrera, el *Reference Model*⁴⁴ mostra les principals àrees de contingut específic que cobreix l'estructura curricular del psicòleg de les organitzacions i del treball.

La formació contempla els següents objectius d'aprenentatge: adquisició de coneixements, adquisició d'habilitats, adquisició de competències per a l'activitat professional, i adquisició de competències per a la recerca científica. Pel que fa a les competències professionals, el model inclou el diagnòstic, la solució de problemes, la planificació, la intervenció, l'avaluació i l'elaboració d'informes en relació amb una situació donada per un client individual o organitzacional. Especial cura reben també en aquest apartat la comunicació i la relació amb els clients i l'ètica professional. El mètode didàctic contempla les simulacions o els estudis de casos, entre d'altres, per a l'adquisició de les habilitats, així com la utilització del petit grup de discussió i de les presentacions orals dels estudiants per a l'exercici combinat de coneixements i d'habilitats. (vegeu l'annex 4). Algunes d'aquestes pràctiques metodològiques són incorporades a la nostra recerca amb la implementació del mètode de l'*assessment center*.

2.2.2. La Psicologia com a titulació a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull

2.2.2.1. L'estudi de Psicologia i el perfil de competències del psicòleg

A l'apartat anterior hem recollit algunes de les vies que intenten definir el perfil del psicòleg, acceptant la dificultat que suposa arribar a un perfil únic i intangible, donada la complexitat de variables que actualment hi intervenen en aquesta professió. Ara ens centrarem exclusivament en la formació del psicòleg a la Facultat

⁴³ European Curriculum in W&O Psychology. Reference Model and Minimal Standards. Apartat 232 sobre els objectius de la formació.

⁴⁴ Reference Model and European Currículo in W&O Psychology", ENOP, 1993, discutit a la 6ª Conferencia sobre Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, celebrada a Alacant del 14 al 18 de Abril de 1993.

de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE)⁴⁵ Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull, ja que la recerca es desenvolupa en aquest marc educatiu concret. El Document d'Identitat. Estudis de Psicologia (2000), elaborat per la pròpia Facultat, ens servirà de base i de guia per identificar les característiques destacades de la formació dels psicòlegs en aquest context.

L'*American Psychological Association* (APA)⁴⁶, àmpliament reconeguda en l'àmbit de la psicologia, enumera sis fites que els estudiants de psicologia han d'assolir en el coneixement i aplicació d'aquesta disciplina:

1. A l'àmbit teòric i de continguts de la psicologia, els estudiants demostraran estar familiaritzats amb els principals conceptes, les orientacions teòriques, les trobades empíriques i les tendències històriques en psicologia.
2. A l'àmbit dels mètodes de recerca, els estudiants comprendran i aplicaran els mètodes bàsics d'investigació en psicologia.
3. A l'àmbit d'habilitats de pensament crític, els estudiants respectaran i utilitzaran pensaments crítics i creatius, indagacions escèptiques i, sempre que sigui possible, aproximacions científiques per resoldre els problemes sobre els processos mentals i de comportament.
4. A l'àmbit de l'aplicació de la psicologia, els estudiants han de comprendre i aplicar els principis psicològics a situacions personals, socials i organitzacionals.
5. A l'àmbit dels valors en psicologia, els estudiants seran capaços de sospesar les evidències, de tolerar l'ambigüitat, d'actuar èticament i de reflectir altres valors que són els fonaments de la psicologia com a disciplina.

Analitzarem si la formació del psicòleg a la FPCEE s'adequa a aquests i d'altres paràmetres, seguint l'esmentat document d'identitat de la titulació en comparació d'aquest document amb altres fonts d'informació actual sobre el perfil del psicòleg, en particular, dos documents significatius ja esmentats: La Guia per al Disseny d'un Perfil de Formació de Psicologia (2005), elaborada per l'Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) i l'article "Què fa competent un psicòleg?" de Roe (2003). Considerem que l'aportació de Roe és molt valuosa, no tan sols perquè el nostre treball estigui alineat notablement amb les tesis sostingudes per ell, sinó, sobretot, perquè ha inspirat i conduït l'estudi de moltes entitats educatives sobre la convergència a l'EEES dels estudis de psicologia, entre ells, el de la pròpia

⁴⁵ FPCEE a partir d'ara.

⁴⁶ Undergraduate Psychology Major Learning Goals and Outcomes". Informe de Task Force (2001), p. 8. Disponible a: <http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport.pdf>.

AQU. Per altra banda, aquests dos referents s'adiuen substancialment amb els llistats de competències d'altres fonts consultades, com ara *Tuning*, APA, ECA, BPS, Lunt et al.(2001)⁴⁷, més properes a un perfil de psicòleg *sènior*.⁴⁸

Seguint una seqüència que va d'allò més general a allò més concret, hem visualitzat l'escenari present i futur de la titulació en el context europeu, hem revisat els referents de convergència nacionals i supranacionals i ara ens endinsem en un terreny proper, on la titulació pren cos i on es poden aplicar diferents eines metodològiques que puguin optimitzar el perfil acadèmic i professional dels graduats. Se'n deriva, a la fi, un intent més d'adequació a les exigències actuals (Declaració de Salamanca, 2001). En resposta a aquesta necessitat d'organitzar-se, la FPCEE ha posat en marxa mecanismes interns de revisió dels plans d'estudi i en un document intern, elaborat per a una revisió anterior dels plans d'estudis, manifesta com un dels criteris el de "promoure la qualitat de l'oferta educativa a partir, fonamentalment, d'assumir la dimensió europea de l'ensenyament superior i de saber respondre a les exigències de la societat en els camps professionals que ens ocupen" (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2000, p. 2). Existeixen un seguit d'accions documentades, encaminades a fer efectiva aquesta adequació a la dimensió europea, amb una seqüència cronològica que comença de manera formal, possiblement, amb el procés d'avaluació de la qualitat, dut a terme el curs 1998-1999, que continua més tard al 2001 amb un informe sobre la situació dels estudis a la FPCEE i que segueix els cursos posteriors amb la implantació progressiva d'un nou plantejament metodològic, més proper a les futures exigències de convergència europea.⁴⁹

Una breu història situa els inicis dels estudis de Psicologia a l'any 1991 dins l'anomenada, al començament, Facultat de Psicologia i Pedagogia Blanquerna, com a centre pertanyent a la Universitat Ramon Llull, institució privada que es va crear l'1 de març de 1990 i que va ser reconeguda pel Parlament de Catalunya el 10 de

⁴⁷ Projecte *Tuning*: Disponible a: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf.
APA. Disponible a: <http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport.pdf>.
BPS: Disponible a: http://www.bps.org.uk/docdownload/docdownload2.cfm?category_ID=23.
ECA. Disponible a: www.europsy.org.

⁴⁸La comissió de la Universidad de Santiago de Compostela, que elabora el perfil de la seva titulació i que analitza també els estudis esmentats, reconeix que les competències identificades responen al perfil sènior, a la capacitat que ha de tenir un psicòleg per exercir la psicologia de manera independent. Les "tablas de competencias" que elabora aquesta comissió poden consultar-se a: <http://www.usc.es/psred/Tablacompetenciasdifusion.pdf#search='perfil%20del%20psicologo%20aneca'>

⁴⁹ "De la viabilitat a la innovació metodològica" Jornades del professorat, 16 i 17 de juliol de 2003. Document intern del Vicedeganat de Llicenciatures i Logopèdia.

maig de 1991. L'any 1996, juntament amb l'Escola de Mestres Blanquerna, es va constituir la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació, que tres anys més tard amb la incorporació de la Llicenciatura de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport es convertiria en l'actual Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE).

La titulació de Psicologia s'ha anat consolidant al llarg d'aquests anys. L'esmentat document d'identitat d'aquesta disciplina diu que, "gràcies a l'esforç de concreció, podem comunicar ara amb més claredat i convenciment el model de psicòleg que desitgem per a la nostra societat, la rellevància d'aquesta professió, els grans objectius de la seva formació i els trets distintius del nostre sistema metodològic que, òbviament, ens permeten assolir els objectius formatius" (Fundació Blanquerna, 2002, p. 49). En un altre punt, el mateix document afirma que "la psicologia té actualment una singularitat teòrica, aplicada i professional; manté una preocupació constant pel rigor metodològic, que està oberta a camps d'investigació propers de la ciència actual i està compromesa amb la solució dels problemes que afecten el benestar biopsicosocial" (Fundació Blanquerna, 2000. p. 13).

La psicologia compta amb un llenguatge propi, amb unes tècniques i amb uns mètodes per aproximar-se al seu objecte d'estudi i per promoure un millor desenvolupament de les potencialitats dels éssers humans en els diferents camps de la seva activitat. El desenvolupament de la psicologia aplicada s'estén, a més, a d'altres disciplines com, per exemple, l'educació, la salut i l'àmbit laboral. L'activitat professional dels psicòlegs ha experimentat una expansió extraordinària a les últimes dècades, que només pot explicar-se des d'un marc complex de factors que hi han incidit positivament. Els psicòlegs compten amb un cos de coneixements que els permet intervenir en àrees diverses i resoldre problemes variats de la realitat social i amb una visió multidimensional de la persona que els capacita per actuar des d'una perspectiva integral.

D'acord amb Santolaya (1998), encara actual degà del Colegio Oficial de Psicólogos (COP), la psicologia espanyola té connotacions molt semblants a les de la psicologia europea pel que fa a la dicotomia "integració –disgregació". Això dificulta, per una banda, desenvolupar línies de treball i mecanismes d'unificació de les diverses àrees (integració) i afavoreix, per altra banda, desenvolupar una àmplia diversitat d'investigacions i d'àrees d'actuació. La psicologia espanyola, dirà

Santolaya, es caracteritza per “l'alt nivell de producció científica, la forta vinculació científic-professional, l'eclosió demogràfica dels psicòlegs i el fort intrusisme que pateix la professió. (...) La vinculació científic-professional és altament positiva per a la psicologia espanyola i estableix una dinàmica de funcionament molt diferent a la generada en altres països, que ens permet la ràpida aplicació pràctica i difusió de les tecnologies desenvolupades científicament” (Santolaya, 1998, p. 2).

Respecte al creixement dels professionals de la psicologia, espectacular i progressiu també, les dades aportades pel COP a propòsit del Disseny del Pla d'Estudi de la Titulació de Psicologia (ANECA)⁵⁰ revelen que el nombre dels seus col·legiats no ha parat de créixer: de 28.537 al 1999 ha passat a 32.525 al 2003 i actualment agrupa 35.000 psicòlegs.⁵¹ El COP és la segona associació mundial pel nombre d'afiliats, després de l'APA.

L'intrusisme professional, qualificat per Santolaya (1998) com la principal tara de la psicologia a Espanya, s'ha d'entendre no solament com l'exercici de la psicologia per part de persones no titulades, sinó com l'exercici professional dels propis psicòlegs en àrees que no són de la seva especialització, per raons laborals o d'altres. Ambdues classes d'intrusisme avalen la necessitat de definir el/s perfil/s professional/s, acceptant que aquests perfils, quan es refereixen a la psicologia i pel que direm més tard respecte de l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions, han de tenir uns límits realment flexibles.

El Codi Deontològic del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (COPC) ens permet obtenir una altra visió qualitativa sobre les activitats i el comportament dels professionals de la psicologia. A l'article 5 es manifesta que el psicòleg treballa amb una finalitat humana i social, en qualsevol dels àmbits on estigui exercint com a psicòleg, cercant “el benestar, la salut, la qualitat de vida i la plenitud del desenvolupament de les persones i grups en els diferents àmbits de la vida individual i social.” (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, 1989, p. 2). Per tant, el psicòleg ha de tenir un profund coneixement dels processos psicològics personals, grupals i socials, així com dels mecanismes de potenciació de l'individu,

⁵⁰ “Diseño del Plan de Estudio de la Titulación de Psicología”. Programa de Convergencia Europea de la ANECA, 2003-2004.

⁵¹ Xifra actualitzada al 2006. Disponible a: <http://www.cop.es/vernumero.asp?id=1>.

del seu desenvolupament i evolució, en situacions de normalitat, de conflicte, de necessitat o de carència.

Inspirada en aquests principis i en un esperit multifacètic, la FPCEE va optar en el moment de la seva creació al 1991 per un model de primer cicle bàsic i amb dues opcions o itineraris al segon cicle: Psicologia Clínica i Psicologia de les Organitzacions. Creiem que aquest model s'ha avingut fins ara a les condicions del nostre entorn i ofereix les garanties necessàries per acomodar-se a la nova estructura d'estudis i per donar resposta als nous reptes, identificats en gran part als apartats anteriors. El context social, científic i professional del moment es fonamenta en una base sòlida de formació generalista, que serà completada amb estudis de postgrau i en la formació al llarg de la vida.

El títol actual de Llicenciat en Psicologia que atorga la FPCEE habilita per treballar professionalment. Cal, però, preguntar-se si aquesta capacitació formal es correspon amb els nivells de professionalització exigits a la primera contractació laboral. Qualsevol resposta possible no serà simple, ja que haurà de considerar diversos aspectes o matisos explicatius en funció del lloc de treball, del tipus d'organització contractant, del moment d'equilibri entre l'oferta i la demanda del mercat laboral, etc. Per altra banda, la societat espera de les persones que es graduen una professionalització més elevada i, per aquesta raó, les institucions universitàries, que encaren en aquest moment els nous reptes de l'EEES, hi posen totes les seves energies i recursos. Des del moment que aquest títol habilita per treballar en qualsevol àmbit laboral relacionat amb la professió, la formació hauria d'aportar uns coneixements amplis i generalistes, evitant estimular expectatives d'especialització estèrils i, en últim extrem, falses. Un psicòleg generalista ha de conèixer, segons Blanco i De la Corte (1998), les dimensions biològiques, psicològiques, socials i culturals del comportament i de la metodologia científica apropiada, ha de ser capaç d'aplicar diverses tècniques per al mesurament de les variables implicades en cadascuna d'aquestes dimensions, així com de dissenyar models per a l'avaluació i la intervenció.

PERFIL DE FORMACIÓ DEL PSICÒLEG

Acceptant que no existeix un perfil únic i complet del psicòleg, com tampoc no existeix una visió única de moltes altres professions o ocupacions, els plans d'estudi

de les diverses entitats universitàries intenten tenir un referent clar sobre el tipus de professional que formen o que volen formar. Si aquesta arquitectura es fonamenta en les competències, estem parlant de l'elaboració d'un perfil de competències, que Roe (2003) defineix com "una llista de competències, subcompetències, coneixements, habilitats, actituds, capacitats, trets de personalitat i altres característiques que són essencials per desenvolupar un treball o una ocupació" (Roe, 2003, p. 5). Les llistes de competències consultades són diverses i nombroses, tot i que recullen molts elements comuns. Tant els estudis anteriorment citats de l'APA, *Tuning*, Roe i Bartram, entre d'altres, com l'estudi sobre les competències del psicòleg realitzat al 2005 per una comissió de l'AQU (vegeu l'annex 5) recullen les principals tendències actuals en matèria de competències del psicòleg. Per aquesta raó, visualitzarem el perfil de formació del psicòleg només a partir de l'anàlisi de tres de les fonts ja referenciades: la proposta de l'AQU, la proposta de Roe i el document d'Identitat de Psicologia de la FPCEE Blanquerna.

Pel que fa al document presentat per l'AQU, consisteix en una guia que ha de servir per al disseny del perfil de formació del psicòleg. Es tracta d'un treball que, elaborat en l'àmbit acadèmic, segueix bàsicament el model *input*, disseny curricular per a la professió, tot i que incorpora, en la línia que proposa Roe (2003) i que adopta aquesta recerca, aspectes del model *output*, que no han tingut finalment -al nostre entendre- un pes destacat. La mateixa Comissió manifesta que "pel que fa al col·lectiu d'ocupadors, la seva inclusió, com a coneixedors del món laboral i de la demanda social, enriquiria el procés de disseny, malgrat que, des de l'experiència del grup de treball de psicologia, el seu grau d'implicació en el procés de consulta va ser baix" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 15). Aquesta participació externa havia d'estar representada per tutors del pràcticum i ocupadors. A l'instrument de consulta (un qüestionari) per definir el perfil del psicòleg es distingien tres blocs competencials (fonaments científics, competències específiques de la disciplina i competències genèriques de qualsevol disciplina). En la recollida de dades es van seleccionar com a competències necessàries de la formació de grau aquelles que van ser validades afirmativament per un 70% o més de les respostes.

En referir-se a la competència professional del psicòleg, Roe (2003) afirma que les competències professionals es poden concebre des dels ingredients que les construeixen, és a dir, els coneixements, les habilitats i les actituds, les tres

columnes arquitectòniques del seu model (vegeu la figura 8), ingredients que l'estudiant va adquirint al llarg de l'educació rebuda. Els objectius de la formació del psicòleg de la FPCEE, recollits en el document d'identitat del psicòleg (tercer document d'anàlisi), reflecteixen també aquesta triple vessant, formulada com segueix: "iniciar, desenvolupar i aprofundir els coneixements bàsics de l'estudi, els procediments i tècniques específiques de la psicologia i les actituds i valors professionalitzadors propis del psicòleg" (Fundació Blanquerna, 2000, p. 20).

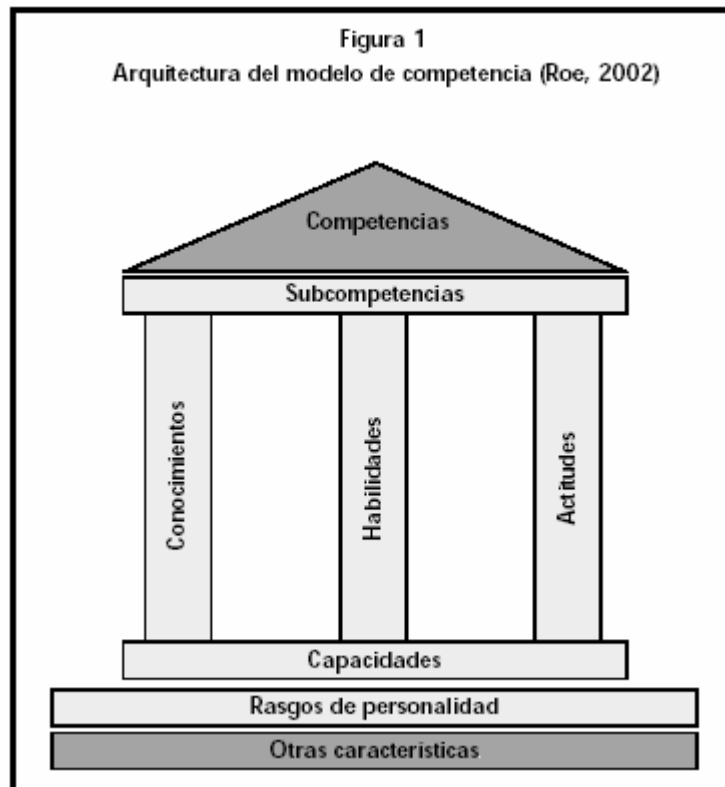


Figura 8. Arquitectura del model de competència de Roe (2003).

Seguint aquesta via tradicional d'analitzar els coneixements, les habilitats i les actituds, cal destacar alguns elements significatius de la formació del psicòleg en el context concret que ens interessa, el de la FPCEE, per contrastació amb les característiques dels altres treballs:

1. Respecte als coneixements, Roe (2003) assenyala que els coneixements pertanyen a les teories i a les dades produïdes per les diverses teories i camps de la psicologia. Al document d'identitat de la FPCEE també està plasmat el compromís amb el coneixement d'aquesta dimensió teòrica, quan afirma que:

“Tant el pla d'estudis com el programa de les matèries hauran de vetllar pel manteniment de l'equilibri entre teoria i aplicació” (Fundació Blanquerna, 2000. p. 27).

La formació del psicòleg ha de promoure, doncs, que s'assumeixin els coneixements mitjançant una permanent revisió crítica que possibiliti tant l'avanç de la disciplina psicològica com la possibilitat de respondre a problemes que es plantegin i emprendre accions coherents en una realitat concreta. En l'àmbit dels coneixements també es situen les referències que descriuen els trets generals i les funcions dels psicòlegs. “El psicòleg ha de tenir un profund coneixement dels processos psicològics personals, grupals i socials, així com dels mecanismes de potenciació del desenvolupament humà en situacions de normalitat, de conflicte, de necessitat o de carència” (Fundació Blanquerna, 2000, p. 17).

L'estudi de l'AQU reflecteix també la importància que tenen els coneixements al perfil de formació del psicòleg i defineix el llicenciat en Psicologia com la persona que “ha de demostrar els coneixements dels fonaments científics de la psicologia necessaris per comprendre, interpretar, analitzar i explicar el comportament humà, i ha de ser capaç d'aplicar-los per avaluar i intervenir en els àmbits individual, organitzacional i comunitari.” (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 28). Observem les similituds amb el que diu el document d'identitat de la titulació de la FPCEE: “El psicòleg estudia els processos mentals i la conducta des d'un punt de vista científic i aplica aquests coneixements ajudant a la gent a comprendre, explicar i canviar la seva conducta. Es dedica a la descripció, la valoració i/o la interpretació del conjunt d'accions humanes, enteses ja sigui des de la perspectiva individual dels fenòmens, ja sigui des de la perspectiva interpersonal i tenint cura tant dels seus aspectes interns (pensaments i emocions) com de les manifestacions externes d'aquestes accions” (Fundació Blanquerna, 2000, p. 17).

2. En segon lloc i seguint Roe, les habilitats poden ser aplicades en diferents situacions i relacionades amb la comunicació, l'observació, l'anàlisi de problemes, l'aplicació de mètodes i tècniques, la utilització de programes, etc. L'exercici professional s'ha d'entendre com l'aplicació dels coneixements bàsics i l'anàlisi psicològica de problemàtiques i situacions de caràcter individual i psicosocial. L'anàlisi i l'avaluació de diferents situacions s'han de dur a terme “mitjançant

metodologies adequades que comprenen estratègies de recollida i anàlisi de dades, tant de tipus nomotètic com de tipus ideogràfic, i que incloguin l'ús de tècniques diverses, com ara l'entrevista, l'anàlisi de textos, els tests, les escales, els qüestionaris, l'observació, l'enregistrament, etc. La compaginació de tècniques quantitatives i qualitatives és un element important des d'una perspectiva integradora de la disciplina psicològica. (...) El pràcticum té la finalitat d'aprendre a relacionar el *saber* amb el *saber ser* i el *saber fer*, viure la complexitat i els problemes de la realitat dels diferents camps professionals, desenvolupar habilitats socials i actituds professionalitzadores" (Fundació Blanquerna, 2000, pp. 17 i 40).

El perfil del psicòleg format a la FPCEE inclou el desenvolupament d'habilitats en el diagnòstic o la intervenció terapèutica, per facilitar el canvi i per contribuir a una millora dels individus, grups, organitzacions i col·lectius en general. També s'indiquen aquests diferents àmbits d'actuació a la Guia per al Disseny del Perfil de Formació de l'AQU, quan afirma a l'apartat de les competències específiques que "el llicenciat en Psicologia ha de poder aplicar els principis de la psicologia (establerts a l'apartat de fonaments científics) en l'àmbit individual, grupal del treball o organitzacional" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 30). Probablement no és un fet fortuït que a l'instrument de consulta aquest segon bloc de competències específiques va ser anomenat "disciplinari habilitat": els 37 ítems que hi figuren reflecteixen les habilitats que ha de tenir un psicòleg en els diferents aspectes o apartats que contempla la seva activitat professional, com ara detecció de necessitats, avaluació, desenvolupament de productes i serveis, intervenció, mediació i tractament, valoració de la intervenció, comunicació professional, promoció per al desenvolupament d'altres persones, grups o comunitats, difusió del coneixement psicològic i recerca.

3. Finalment, pel que fa a les actituds, Roe diu que "es relacionen amb la precisió, la integritat, l'autocrítica, les obligacions, la responsabilitat, el respecte i la tolerància amb els altres, la consciència ètica, l'orientació al servei, etc." (Roe, 2003, p. 5). El psicòleg es troba sovint en contextos problemàtics, on es planteja l'atenció al malestar, al dolor o al patiment humà i on es posa de relleu la seva actitud responsable i de servei. Un altre element important és el manteniment d'una actitud de servei del mateix professional envers la demanda del client/pacient. Seguint un model d'inspiració humanista, la FPCEE manifesta que:

L'actitud inclou tot allò que suposa la posició no autoritària del professional sobre el client: la tolerància, l'acceptació i el respecte als seus criteris i sentiments, el respecte a punts de vista alternatius per enfocar/resoldre els problemes i/o els conflictes plantejats, la comprensió sobre les raons, les causes i les motivacions dels fets analitzats i, en definitiva, la solidaritat amb l'experiència aliena i/o el patiment de les persones. (.....) El psicòleg ofereix els seus coneixements i col·labora amb psicòlegs formats en models i orientacions diversos, també amb professionals procedents d'altres disciplines científiques. (.....) Quan les demandes vinguin d'altres professionals (metges, advocats, pedagogs, psicopedagogs, empresaris, professors, etc.) el psicòleg haurà de desenvolupar una funció assessora en el sentit de contrastar els propis coneixements amb els dels altres, a fi de facilitar la presa de decisions (Fundació Blanquerna, 2000, pp. 17-18).

Les 22 competències genèriques llistades per l'AQU (identificades com a competències genèriques al qüestionari) fan referència a les actituds del psicòleg davant constructes tan nuclears com ara la professionalitat, el desenvolupament personal i professional, les relacions interpersonals o la utilització instrumental. El document reconeix que "la professionalitat i el comportament interpersonal i ètic són essencials per a la pràctica de la psicologia. La professionalitat inclou no tan sols coneixements i habilitats psicològiques, sinó també el compromís amb un conjunt de valors compartits, l'autonomia per aplicar-los i la responsabilitat de defensar-los" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005, p. 32).

Des d'aquesta perspectiva d'anàlisi, la que considera les competències a partir dels coneixements, les habilitats i les actituds que s'han d'adquirir per convertir-se en psicòleg, podem afirmar que, a grans trets, la formació dels psicòlegs plantejada a la FPCEE contempla la majoria d'aspectes que preparen per a l'exercici professional, particularment pel que fa referència a l'adquisició de coneixements.

Cal remarcar, però, com a resultat d'aquesta primera anàlisi, que aquí no està gaire especificada la manera de desenvolupar les habilitats. El salt entre els coneixements i les habilitats sol ser profund i es resol moltes vegades en el nivell de la subcompetència, de la tasca. Aquests aspectes seran analitzats més endavant, a l'apartat metodològic sobre el pràcticum i l'atenció individualitzada i, particularment

al capítol que dediquem al seminari. La pràctica simulada al seminari, en la qual incideix la metodologia d'aquesta tesi doctoral, és fonamental per resoldre aquest salt entre els coneixements i les habilitats.

l respecte a les actituds, que representen un aspecte nuclear i són un tret distintiu de l'activitat professional dels psicòlegs, en termes generals, els plans d'estudi incideixen ben poc en elles, particularment per la dificultat que ofereix el seu desenvolupament. Sovint les actituds a nivell formatiu solen fonamentar-se sobre declaracions generals de principis o descansen sobre l'esperit d'altres codis ètics. A tal efecte, la declaració de principis del Codi Deontològic del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya –molt semblants, per altra banda, als principis deontològics assumits pel conjunt de psicòlegs de l'Estat- n'assenyala els següents: "Respecte a la persona, protecció dels drets humans, sentit de la responsabilitat, honestedat, sinceritat amb els clients, prudència en l'ampliació dels instruments i tècniques, competència professional i solidesa de la fonamentació científica de les seves activitats professionals" (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, 1989, I-6, p.2). En el cas de la FPCEE, a més d'acollir-se expressament als principis deontològics anteriors, al document d'identitat de la titulació també es fa una referència explícita a la sòlida formació humanística i professional fonamentada en els principis ètics i cristians. També al document intern per a la revisió dels plans d'estudi, ja citat abans, s'indica com a principi el de "fer créixer els nostres estudiants en els valors propis del projecte Blanquerna" (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2000, p. 2).

Com a conclusió d'aquesta anàlisi, trobem a faltar referències concretes als elements previs i necessaris per a la construcció del perfil formatiu. Ens referim a les capacitats, als trets de personalitat i a d'altres característiques individuals que constitueixen els requisits necessaris per a l'adquisició de les competències. Cal observar que aquests requisits constitueixen els fonaments de l'arquitectura del model de Roe (part inferior de la figura 8). Les proves d'accés a l'estudi, que formen part del procés d'admissió dels nous estudiants, haurien d'estar encaminades a constatar i valorar aquests nivells. Sobre les competències i subcompetències del model (part superior de la figura 8), en parlem a l'apartat següent.

Fins aquí i en síntesi, l'anàlisi de les competències del psicòleg des de la perspectiva dels seus ingredients ens permet afirmar que l'estudi de la psicologia a

la FPCEE segueix bàsicament un model *input* (a partir dels *curricula* educatius) per definir el perfil del psicòleg; i que la construcció d'aquest perfil reposa en la solidesa de tres columnes -els coneixements, les habilitats i les actituds-, com a resposta a l'esperit de promoure una formació integral de la persona. El disseny d'un perfil professional de competències (perfil diana del nostre treball), malgrat les limitacions que imposa estar emmarcat en una sola categoria professional (tècnic júnior de Recursos Humans) aporta elements complementaris i necessaris de la modalitat *output*.

FORMACIÓ I PREPARACIÓ PER A L'EXERCICI PROFESSIONAL

La formació universitària prepara, doncs, per a la pràctica professional? És possible aquesta capacitació amb el doble cicle actual de quatre anys de carrera? La resposta pot tenir moltes versions i admet diferents matisos. Des d'un punt de vista d'acreditació i des de l'estructura d'estudis actual, el títol de llicenciat en Psicologia que rep el graduat, com hem dit, "habilita per treballar en qualsevol àmbit professional, de manera que la nostra formació tracta de vetllar per l'aportació d'uns coneixements amplis i generalistes" (Fundació Blanquerna, 2000, p. 15). Això també és cert des d'un punt de vista dels principis i de les intencions. Justament un dels principis que recull el document per a la revisió dels plans d'estudi és el de "respondre als requisits de formació derivats dels requeriments del mercat i de l'exercici professional" (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2000, p. 2).

Però l'inici de la vida professional, fins i tot amb independència de si el recent llicenciat ha decidit continuar estudis d'especialització de cicle superior, pot apropar-lo, per condicions del mercat laboral o altres diverses, a diferents àmbits d'activitat. Podria succeir que alguns d'aquests àmbits d'actuació pogués requerir una formació posterior més profunda i especialitzada, la qual cosa condueix a la segona opció d'anàlisi que planteja Roe (2003), la de considerar les competències necessàries, específiques en aquest cas, per completar els rols professionals del psicòleg. Això obliga a diferenciar entre les especialitats i a tenir en compte el context ocupacional (escolar, de salut, d'empresa, etc.), el context geogràfic, el tipus de client i el tipus de problema a tractar. Cada especialitat, doncs, s'ha de descriure en els seus propis termes i solament quan les especialitats han estat

definides clarament, es poden definir les competències. Com a conseqüència, hi ha la necessitat d'investigar en cada camp per separat.

El model *output*, que treballa, sobre tot, a nivell de subcompetències, identifica aquestes mancances en l'execució i les fa susceptibles de ser adquirides en la pràctica supervisada o en una formació específica. Gran part dels estàndards de competències identificats pels sistemes moderns de gestió del recurs humà es basen en aquest model *output*. Malgrat les limitacions que ofereixen aquests llistats -Roe (2003) adverteix que s'hi introdueixen descripcions massa generalitzades-, són una de les vies d'informació sobre les exigències que provenen dels diferents àmbits d'activitat professional i creiem que el món acadèmic hauria de ser receptiu i, si s'escau, fer un esforç d'acomodació d'aquestes definicions a paràmetres més precisos. Aquesta recerca no renuncia a la direcció *output*, que va de la realització professional als programes i mètodes acadèmics. Un titulat pot ser competent per actuar com a psicòleg clínic i incompetent per actuar com a psicòleg organitzacional, o a la inversa. Segons aquesta premissa, la declaració de competència general d'una persona per ser psicòleg pot ser errònia o, com a mínim, discutible.

L'afirmació anterior podria donar origen a pensar que existeix incompatibilitat o excessiva distància entre les diferents especialitats de psicologia. L'evolució de la psicologia social aplicada, per exemple, permetria, en alguns casos, pensar justament el contrari i visualitzar un terreny comú, on les fronteres funcionals de les especialitats no semblessin tan profundes. La intervenció social persegueix la millora de la qualitat de vida de la comunitat, mitjançant la reducció o la prevenció de les situacions de risc social i personal. El canvi psicosocial consisteix a estimular les habilitats necessàries de persones i col·lectius, capacitant-los en la seva relació amb l'entorn. Així, de la mateixa manera que en Psicologia Clínica es constata una certa evolució d'un enfocament exclusivament individual-intrapsíquic a un conjunt d'intervencions de caràcter psicosocial a favor de la salut mental, en Psicologia del Treball i de les Organitzacions succeeix un fenomen semblant: d'un objecte microsòcial, l'individu, s'ha passat a focalitzar un objecte macrosòcial, l'organització. En aquest terreny macrosòcial conflueixen les especialitats.

A la FPCEE, com a moltes altres facultats de l'àmbit català i estatal, la llicenciatura en Psicologia possibilita, al tercer any de carrera, una certa especialització amb

l'opció de triar assignatures de l'àrea de Psicologia Clínica o de l'àrea de Psicologia de les Organitzacions, tot i que, al final de la carrera, el títol en ambdós casos és el mateix. Aquesta especialització, clínica o organitzacional, cobreix durant dos anys el -fins ara anomenat així- segon cicle formatiu i permet, per tant, la introducció d'alguns elements professionalitzadors sobre els quals incideixen les competències del perfil diana.

A diferents parts del document que estem analitzant es recullen aquests elements comuns i diferenciadors de la formació dels psicòlegs. Una d'elles puntualitza el següent:

En alguns casos, el psicòleg assessora les persones pel que fa a l'ús o a l'aplicació de mesures i, en altres casos, intervé directament emprant estratègies, com ara l'entrenament (en habilitats psicològiques), la psicoteràpia o la formació d'hàbits i actituds. Aquesta metodologia usada en la implementació de la intervenció consisteix en un extens i ric cos de coneixements que es desenvolupen constantment en funció de cada àmbit d'acció. (.....) Els psicòlegs clínics i/o psicoterapeutes treballen en entorns de salut mental, hospitals, centres de rehabilitació i pràctica privada, amb clients/pacients que demanen ajuda professional per aspectes vinculats al seu funcionament psicològic. (.....) Els psicòlegs organitzacionals treballen en empreses, indústries, consultores privades, institucions públiques i/o qualsevol tipus d'organització, per tal de millorar aspectes vinculats al desenvolupament dels treballadors, tant des del punt de vista professional com personal, l'optimització dels sistemes de treball com ara els enfocaments sociotècnics, buscant la coherència entre el projecte empresarial i una gestió integrada dels seus recursos humans i, en general, treballant per a la millora de la qualitat de vida a les organitzacions. (.....) La titulació de Psicopedagogia, que també s'imparteix a la FPCEE, recull, com és sabut, bona part de la formació vinculada a la Psicologia de l'Educació, antiga especialitat de Psicologia (Fundació Blanquerna, 2000, pp. 16-19).

És evident que els estudis de postgrau resolen el problema de la professionalització i de l'especialització amb més garanties que una formació de grau (la llicenciatura en l'estructura vigent). En molts casos, això constitueix un estímul per continuar una formació més especialitzada (configurada pels màsters i postgrau de tercer cicle en

l'estructura actual i que corresponen als estudis de segon cicle o postgrau en la nova estructura de l'EEES). El ja citat informe del Colegio Oficial de Psicólogos sobre el desenvolupament de la psicologia a Espanya declara que:

La formació de postgrau dels psicòlegs del treball i de les organitzacions es caracteritza per la presència d'una gran diversitat d'oferta des de la universitat i des de la iniciativa privada. Després de la llicenciatura de Psicologia, aquells que desitgen treballar en aquest àmbit tenen l'opció de fer cursos de màster o de doctorat o de realitzar altres estudis de postgrau vinculats amb el món empresarial, on no és un requisit específic estar en possessió de la llicenciatura en Psicologia. En aquest apartat es troben els cursos sobre Recursos Humans, Direcció i Administració d'Empreses, etc. (Colegio Oficial de Psicólogos, 2002, p. 77).

Tanmateix, la continuació d'uns estudis d'especialització no són la prolongació natural de la carrera, sinó que pot venir determinada, en ocasions, per les mancances formatives que reveli la pròpia activitat professional o per causes diverses de caràcter personal o laboral. És la pràctica professional la que permet "de facto" adquirir i desenvolupar les competències i subcompetències específiques, sense detriment de les competències bàsiques. Només quan s'han adquirit les competències específiques de la professió, es pot passar de la pràctica supervisada (al voltant d'un any) a la pràctica independent. En últim terme, caldrà també mantenir l'estímul continuat per adquirir les competències avançades, que integren i completen les competències bàsiques i les específiques i vesteixen de significat el principi, ja reiterat, d'una formació continuada al llarg de tota la vida professional. Com es recull al Codi Deontològic del COP, "és un deure ètic del psicòleg actualitzar la seva formació i els seus coneixements dins l'àmbit de les seves competències" (Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. 1989, II-16, p. 3).

Pel que fa a les competències transversals, faciliten el punt d'unió entre les assignatures i les especialitats que participen d'un tronc comú, ja que poden desplegar-se al llarg dels quatre anys de carrera universitària, al marge de l'itinerari que se segueixi. S'espera que aquestes competències, reforçades per competències més específiques durant el segon cicle, permetin al psicòleg accedir, per tant, a una pràctica professional supervisada, no necessàriament autònoma. Justament un dels objectius assignats per la FPCEE al seminari durant el segon cicle consisteix a "descobrir i valorar les competències professionals" (Fundació

Blanquerna, 2000. p. 38). El desplegament al tram final de la carrera, particularment a l'últim curs, d'algunes competències específiques de la professió (o de les possibles ocupacions futures), facilita, gràcies als beneficis dels models *output*, un aprenentatge anticipador gens menyspreable.

A finals del curs 2004-2005 i seguint les directrius generals de la Universitat Ramon Llull, els programes de totes les assignatures de l'estudi de Psicologia van ser reelaborats i redactats en el format exigint pel Quality Label Certificate,⁵² tenint com a guia i fonament la llista de competències transversals i específiques de l'AQU (vegeu l'annex 5). Des del moment que aquesta llista incorpora, com hem dit abans, elements *input* i *output*, valorem aquesta reconversió dels programes com un gran pas, no tan sols en el procés d'adaptació i d'aplicació dels crèdits ECTS, sinó en la definició del perfil de formació del psicòleg de la FPCEE, ja que va generar una reflexió general i particular de la qual va sortir reforçada la importància de les competències en els currícula i en les metodologies de formació.

En resum, creiem que els itineraris d'estudis de Psicologia de la FPCEE, reforçats per la metodologia i per altres condicions estratègiques favorables a l'aprenentatge, com ara l'atenció individualitzada, el seminari i el pràcticum obligatori, permeten el desenvolupament de competències transversals i específiques, en consonància o proximitat als dos models de competències (Roe i AQU) que ens han servit de contrast per a l'anàlisi.

2.2.2.1.1. Perfil de formació i rol professional del psicòleg de les organitzacions

Les competències representen una combinació dinàmica d'atributs (tant respecte del coneixement i la seva aplicació com de les actituds i les responsabilitats) que descriu el resultat de l'aprenentatge d'un programa educatiu. Això reflectirà, d'una manera o d'una altra, la capacitat dels estudiants per actuar al final d'un procés educatiu. En conseqüència, no bastarà amb el desenvolupament de les competències comunes de qualsevol estudi universitari, sinó que són particularment importants les competències relacionades amb una determinada àrea de coneixement o d'activitat professional.

⁵² The Quality Label reconeix el nivell de excel·lència de les activitats de l'organització, aporta satisfacció a les persones i posa de manifest els esforços laborals. Disponible a: http://www.etwinning.net/ww/en/pub/etwinning/news/interviews/etwinning_quality_label.htm

Per exemple, la pàgina web de la FPCEE on es presenta la titulació ens diu que una d'aquestes àrees de coneixement, la Psicologia del Grups i de les Organitzacions, se centra en l'estudi del comportament humà en relació amb els sistemes socials que els constitueixen (laborals, polítics, religiosos, lúdics, etc.) S'ocupa també de les condicions en què els individus desenvolupen les seves activitats, vetllant per la promoció de la seva qualitat de vida i la seva adaptació dins l'entorn organitzacional i empresarial.⁵³ D'aquests propòsits ja van tenir cura també els primers psicòlegs interessats pel món del treball; però ho feien des d'una perspectiva taylorista, per aconseguir que les aportacions dels individus fessin més eficaces les organitzacions. Així ho propugnaven les bases de la psicologia aplicada al treball, establertes al 1914 per Hugo Münsterberg⁵⁴, segons les quals els individus més aptes i les condicions organitzatives més favorables per influir-los, permetrien els millors resultats econòmics. Una orientació més centrada en els aspectes psicològics i psicosocials (motivació, interacció lideratge, etc.) seria aportada més tard, entre 1930 i 1950 aproximadament per l'anomenada Escola de les Relacions Humanes (Peiró, 1990).

Els canvis socials produïts als anys 50 i 60 fan que la visió dels psicòlegs, molt nombrosos i d'orientació humanista, en general, fos més plural i que es pogués arribar a una nova concepció del treballador i de l'individu, menys mecanicista i amb més projecció com a ésser humà. Comença així a definir-se la Psicologia de les Organitzacions, que aprofita l'embranchada de concepcions més integradores, com ara el desenvolupament organitzacional, que Beckhard ha definit com "l'esforç planificat de tota l'organització, administrat des de l'alta gerència, per augmentar l'activitat i el benestar de l'organització, mitjançant intervencions planificades en els processos d'entitat, les quals apliquen els coneixements de les ciències de la conducta" (Beckhard, 1988, p. 10).

D'acord amb A. Del Cerro (1991), el psicòleg de les organitzacions és un professional de la psicologia que s'encarrega d'estudiar (investigar) o modificar (aplicar), dins el seu marc organitzacional, la conducta individual o col·lectiva de la

⁵³ Disponible a: <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.psicologia>.

⁵⁴ Hugo Münsterberg és reconegut com el pare de la psicologia industrial. Va veure la importància d'aplicar la psicologia al moviment de l'administració científica del treball. Disponible a: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006862/lecciones/capitulo%201/cap1_f.htm.

persona o l'organització, així com d'abordar les problemàtiques que d'ella se'n deriven.

L'American Psychological Association (APA)⁵⁵ es refereix als psicòlegs de les organitzacions com aquells que, inicialment, tenien cura de la relació entre les persones i els seu entorn laboral. Entre les seves àrees d'interès s'inclouen l'estructura i el canvi organitzacional, la productivitat, la satisfacció laboral, la conducta del consumidor, la selecció, la formació i el desenvolupament del personal. Entre les seves responsabilitats, hi ha la investigació, el desenvolupament de processos i la solució de problemes. Des d'una perspectiva força més pragmàtica, la Universitat d'Indiana, després de donar una definició semblant a la presentada per l'APA, afirma a la seva pàgina web que els psicòlegs de les organitzacions “probablement són els psicòlegs millor pagats”.⁵⁶

Reconduint el discurs a les línies apuntades a l'apartat anterior, la majoria de descripcions dels rols dels psicòlegs de les organitzacions coincidarien en un element comú: que treballen per millorar la qualitat de vida a les organitzacions. En aquest sentit, l'article 21 del Codi Deontològic del Col·legi de Psicòlegs de Catalunya també assenyala que el psicòleg de les organitzacions tractarà d'apropar les necessitats d'aquestes a les de les persones en el seu treball. La funció del psicòleg pot enriquir notablement les dues grans finalitats que té l'àmbit laboral: les finalitats materials (salari just, seguretat, conservació, salut, satisfacció, etc.) i les finalitats morals (respecte, estimació, consideració dels superiors i dels companys, etc.).

En qualsevol cas, diríem que la demanda que se li fa al psicòleg de les organitzacions d'uns anys ençà és àmplia i complexa, sens dubte molt més que la que se li feia al psicòleg industrial –així anomenat fins no fa gaire temps-. Això obliga a acceptar que la Psicologia de les Organitzacions, que neix com una àrea de la Psicologia Social Aplicada (Quijano, 1987), ha tingut objectes d'estudi diferents al llarg de la seva història i ha estat emparentada, com sostenen el mateix Quijano (1987), Schein (1988) i Peiró (1990), entre d'altres, amb altres ciències, com ara la Sociologia o l'Economia.

⁵⁵ “Career in Psychology. Industrial/Organizational Psychology” Disponible a: <http://www.apa.org/sitemap.html#O>.

⁵⁶ Disponible a: http://web.indstate.edu/psych/careers_in_psychology.htm.

Si abans dèiem que els psicòlegs en general han obtingut un reconeixement social important, el canvi espectacular que han experimentat les organitzacions ha provocat que s'hagi ampliat també el camp de treball i el pes específic dels psicòlegs de les organitzacions. Els cercles de qualitat, els equips de treball, els estudis de clima organitzacional, l'estrès professional, la gestió per competències, etc. formen part de l'estudi i de la intervenció dels psicòlegs de les organitzacions actualment. A la societat actual, on el treball constitueix una de les formes més importants de relació amb el món i amb altres persones, és fonamental, com diu Hopenhayn (2001), assignar al treball un sentit significatiu per a la persona. I el psicòleg té molt a dir-hi i a aportar a aquest propòsit. La Secció de Psicologia de les Organitzacions i del Treball del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (COPC)⁵⁷ també considera que, superada l'etapa de reconeixement social en l'àmbit de les organitzacions i el món laboral, el psicòleg afronta desafiaments nous, competències i responsabilitats determinats primordialment per les noves tecnologies.

La varietat de funcions que poden ser exercides pels psicòlegs de les organitzacions, com hem vist, obre escenaris professionals també molt diversos. L'organització és l'espai on es poden crear nous models d'actuació, amb tot el que aporten i han de continuar aportant en els processos de canvi. El Codi Deontològic abans esmentat, a l'article 17, diu que el psicòleg vetllarà pel prestigi, el respecte i l'ús adequat dels termes, instruments i tècniques propis de la professió. Ja hem parlat del constructe professió al capítol 2.1 sobre les competències. Arribats en aquest punt, encara sorgeix la pregunta sobre quina és la professió del psicòleg de les organitzacions. Aparentment no tenen gaire a veure entre si un director de Recursos Humans, un analista de llocs de treball, un formador de formadors, un tècnic de selecció o un tècnic de prevenció de riscos, un ergònom, un analista de mercats, etc. La multiplicitat d'escenaris professionals, malgrat l'existència d'un tronc comú aportat per la psicologia, és una de les dificultats més importants a l'hora de definir un perfil del psicòleg de les organitzacions. Com intentarem demostrar més tard al subapartat 2.2.2.3 sobre la inserció dels psicòlegs, un d'aquests possibles escenaris on desenvolupen la seva activitat professional (no l'únic, per descomptat) és l'àmbit dels Recursos Humans, que acull una gran part dels graduats en aquesta especialitat. Caldria esperar que, com a tal activitat professional, els psicòlegs de les organitzacions trobessin en ella una identitat

⁵⁷ Disponible a: <http://www.copc.org/seccions/comisions.asp?comision=7>.

professional, ja que difícilment la podran trobar avui en els orígens, en la Psicologia Social Aplicada.

Qualsevol identitat professional està marcada per un conjunt de coneixements, per uns estàndards de conducta acceptats i coneguts per tots, que marquen una diferenciació respecte a d'altres professions. Com s'arriba a aquesta identitat professional? Gibb (1994) diu que el professional, a més de tenir un conjunt específic de coneixements i un codi ètic de conducta, ha d'estar qualificat per exercir la professió. Si ens atenim literalment a aquestes condicions, la funció dels Recursos Humans, per exemple, no seria en l'actualitat una professió com a tal, perquè no existeix una reglamentació uniforme sobre els requisits necessaris per exercir "a la professió" de Recursos Humans, com succeeix en altres àmbits professionals (mestre, advocat, etc.). En sentit estricte, el títol de Llicenciat en Psicologia no capacita de manera expressa per a la "professió de Recursos Humans", sinó per a l'exercici professional com a psicòleg dins una funció. De fet, a Europa, només tres de cada deu persones que treballen en nivells directius a l'àmbit dels Recursos Humans provenen del camp de la psicologia (Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal, 1999).⁵⁸

Si la Psicologia de les Organitzacions ha perdut el contacte amb els seus orígens (com un dia va passar amb la psicologia respecte de la filosofia) i si les activitats professionals que li són assignades no investeixen d'identitat professional (ateses les condicions enumerades per Gibb), queda plantejat el problema de la seva "orfandat d'identitat professional". Potser s'ha d'acceptar que la seva identitat és complexa: utilitzant l'analogia de la identitat familiar, rep el cognom de la psicologia, però no acaba de tenir el nom fins que no li posen les diferents activitats en les quals es desenvolupa. En qualsevol cas, les competències semblen estar destinades a introduir un punt d'unió, ja que es nodreixen de les aportacions acadèmiques (el cognom) i necessiten per materialitzar-se uns referents clars que provenen de l'activitat professional (el nom). Un cop més s'observa que els dos models es necessiten i es complementen.

⁵⁸ La Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal va ser creada al 1976 per ajudar al desenvolupament i la millora dels professionals de Direcció de Personal i està formada per 70 Associacions Nacionals de tot el món, representant uns 400.000 professionals de la Direcció de Personal.

Per sentir-se amb una determinada identitat professional, caldrà, en definitiva, referir-se a unes determinades competències i a una capacitat per exercir la professió. Resultarà, doncs, menys confús evitar en endavant el constructe d'identitat professional i utilitzar el de competència professional. De la mateixa manera, semblaria més neutra i asèptica la substitució del constructe professió pels constructes de rol professional o de professionalitat. No s'ha d'oblidar que la professió ve sovint determinada per la permanència durant un cert període prolongat de temps en una determinada funció. És obvi que els llicenciats que s'acaben de graduar i entren per primera vegada en una activitat laboral no tinguin encara aquest sentiment de pertinença a una "professió".

Aquesta problemàtica repercuteix també en la dificultat per definir el perfil (o un perfil) del psicòleg de les organitzacions, com reconeix el mateix Colegio Oficial de Psicólogos quan diu:

Dins un tronc comú en el que existeix una Psicologia del Treball i de les Organitzacions, ens trobem amb varis perfils, fins i tot, amb varis llocs de treball. (.....) es tracta d'un perfil genèric, per a un professional de la psicologia que intervé en la interacció individu i organització, es a dir, tant en l'adequació-adaptació de l'individu al lloc de treball com de la millora de les organitzacions i d'aquests en la seva adaptació a l'entorn treball. (.....)

Les funcions adscrites a aquest perfil són les següents:

- Selecció, avaluació i orientació de personal.
- Formació i desenvolupament del personal.
- Màrketing i comportament del consumidor.
- Condicions de treball i salut.
- Organització i desenvolupament dels recursos humans.
- Direcció i *management* (Colegio Oficial de Psicólogos, 1998, pp. 1-3).

Al marge del nivell d'acord o desacord que pugui provocar una definició d'aquest tipus, no tots els psicòlegs del treball i de les organitzacions tindrien assignades aquestes funcions en una organització. D'altra banda, un tècnic en selecció, per exemple, pot estar en possessió d'una llicenciatura en Psicologia, però ha de tenir també un seguit de coneixements específics i concrets, sense els quals seria difícil realitzar el seu treball eficaçment. Així doncs, quan el COP (seguint amb la mateixa font d'informació) ofereix un perfil del psicòleg de les organitzacions, ho fa des de la metodologia que se segueix per a la descripció d'un lloc "universal" de treball, és a

dir, seguint un manual de funcions tipificades, i per aquest motiu ha de precisar que es tracta d'un perfil genèric.

En definitiva, un psicòleg de les organitzacions que s'incorpori a la funció de Recursos Humans, per exercir el seu rol professional haurà de demostrar uns factors mínims de professionalitat, que es podrien concretar en:

- Un conjunt d'aspectes personals.
- Un conjunt de coneixements, contemplats o no en el disseny curricular de formació. (Recordarem que per a alguns autors (Ulrich et al., 1995) els coneixements no solament són acadèmics, sinó que s'hi inclou també el coneixement de l'empresa).
- Un conjunt de competències per a l'exercici professional concret.

Els perfils de competències intenten recollir els aspectes relacionats amb la funció, però no es limiten a enumerar-los, sinó que passen a valorar-los. D'aquesta manera, no solament s'organitza un compliment més eficaç de la funció, sinó que es possibilita la identificació dels paràmetres que permeten a una persona defensar que ha assolit un nivell de professionalitat i millorar com a persona i com a professional (vegeu un exemple de perfil de competències dels psicòlegs del treball i de les organitzacions a l'annex 6).

2.2.2.2. Estructura i metodologia de la formació

Com hem vist als apartats anteriors, la majoria de documents que emanen de les institucions per impulsar el nou Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) fan referències constants a la necessitat de millorar no solament l'estructura, sinó també els mètodes d'ensenyament. Com a mostra, recollim dues citacions, una de les quals fa referència a l'estructura i l'altra a la metodologia. "La introducció d'una arquitectura de títols en dos nivells (grau i postgrau) constitueix una excel·lent oportunitat per modernitzar els ensenyaments, tant en la seva organització com en els seus objectius, mètodes, continguts i esquemes d'avaluació de l'esforç a l'aprenentatge, amb la finalitat d'adequar l'oferta universitària a les necessitats reals de la societat i als reptes del futur a mitjà i llarg termini" (Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles, 2002, 1, p. 1).

La segona citació recull unes paraules recents de Ramón Vilaseca, director general del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI), que fan referència a la implantació d'aquesta nova arquitectura:

Crec que estarem gairebé tots d'acord que, després d'unes dècades d'important esforç per impulsar la recerca universitària, ara cal fer un esforç (sense decaure en l'anterior) en l'àmbit de la docència, tot reconeixent la importància de la formació superior com a element essencial per a l'assoliment de la societat del coneixement, que hauria de ser la base del nostre millor futur. Així doncs, el procés d'adaptació de les titulacions a l'EEES no l'hem de veure solament des del vessant d'uniformització de les estructures dels estudis universitaris en l'àmbit europeu i de creació d'una estructura més modular i flexible, sinó també com una oportunitat per introduir millores en els processos de formació de les persones com a elements actius i responsables de la societat (Vilaseca, 2006, p. 1).

Seguirem destinant aquest capítol, doncs, a identificar i analitzar les variables estructurals i metodològiques que intervenen en la formació universitària que imparteix la FPCEE als seus estudis, contrastant-les amb els criteris que fixen altres institucions per a l'avaluació dels estudis universitaris. Incidirem de manera més concreta en els trets significatius que puguin afectar la titulació de Psicologia i l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions.

ESTRUCTURA DELS ESTUDIS

L'ensenyament universitari es regula per les seves normes específiques, segons està reconegut a l'article 4 (capítol II del títol preliminar) de la Llei Orgànica de l'Educació. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)⁵⁹ assenyalava que els programes d'estudi han d'integrar continguts teòrics i pràctics que abastin, pel que fa a psicologia, principalment tres àrees:

- Àrea bàsica. Correspon al tractament dels fonaments de la conducta humana.
- Àrea professional. Correspon a l'aplicació professional en diferents camps d'actuació de la psicologia.
- Àrea de formació complementària. Sobre assignatures i activitats d'altres disciplines.

⁵⁹ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada pel Ministerio de Educación el mes de març de 1999, amb la finalitat d'establir un sistema d'acreditació que permeti promoure i assegurar la qualitat de l'educació superior. Disponible a: www.cnap.cl.

La Comissió Coordinadora de l'AQU (2005) per al disseny d'un perfil de formació de la titulació, segueix un esquema semblant amb les tres dimensions següents:

- Fonaments científics: demostrar els coneixements necessaris per comprendre, interpretar, analitzar i explicar el comportament humà i ser capaç d'aplicar-los per avaluar i intervenir en els àmbits individual, organitzacional i comunitari.
- Competències específiques de la disciplina: aplicar els coneixements de la dimensió anterior en l'àmbit individual, grupal del treball o organitzacional, la qual cosa comporta els processos de detecció de necessitats, d'avaluació, d'intervenció, mediació i tractament, de comunicació professional, de difusió del coneixement psicològic i de recerca.
- Competències genèriques de qualsevol disciplina: professionals, de desenvolupament personal i professional, interpersonals i instrumentals.

A continuació presentem breument l'estructura acadèmica de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, que compta actualment amb 3295 estudiants, 390 professors, 58 professionals d'administració i serveis, 7 diplomatures, 4 llicenciatures, 15 programes de màsters i postgraus i 3 de doctorat.⁶⁰

Els diferents estudis actuals de la FPCEE s'estructuren en cicles, amb càrrega lectiva i durada diferent, segons les diverses titulacions: diplomatures de primer cicle amb una durada de tres anys, llicenciatures de primer i segon cicles, de dos anys de durada cadascun (és el cas de la llicenciatura de Psicologia) i ensenyaments de tercer cicle (doctorat, màsters i postgraus). L'ensenyament s'organitza en períodes semestrals (incloses les avaluacions i les vacances). Cada període incorpora assignatures quadrimestrals. Les assignatures s'imparteixen en dues sessions setmanals de 90 minuts. Els seminaris disposen de tres sessions setmanals de 90 minuts també.

Les assignatures dels plans d'estudi es classifiquen en:⁶¹

⁶⁰ Informació actualitzada el dia 10-09-2006. Font: <http://www.blanquerna.url.es/inici.asp?id=fpcee.inici>.

⁶¹ Informació obtinguda de la Guia del curs 2005-2006, pp. 7-8 (abans anomenada Guia de l'Estudiant). Es tracta d'un document intern, abans anomenat Guia de l'Estudiant, que recull la normativa interna i que es distribueix anualment a tota la comunitat universitària (professors, estudiants i personal d'administració i serveis)

- Matèries troncal, fixades pel Ministeri d'Educació i Cultura i que són d'inclusió obligatòria per a l'obtenció del títol oficial.
- Matèries obligatòries, fixades per la Universitat Ramon Llull per a cada estudi i que són d'obligatori compliment per a tots els estudiants que volen aconseguir la mateixa titulació.
- Matèries optatives, fixades també per la Universitat Ramon Llull i que s'ofereixen als estudiants perquè n'escullin les necessàries per superar els crèdits optatius determinats en el seu pla d'estudis.
- Matèries de lliure elecció, segons un nombre de crèdits que determina el pla d'estudis de cada ensenyament.
- Anglès, acreditant uns coneixements a un nivell de *first certificate* o equivalent, com a requisit per superar el primer cicle de les llicenciatures.

Tercer curs	Quart curs
Troncals (22,5 crèdits): Psicopatologia Psicologia de l'educació Psicologia dels grups Psicologia de les organitzacions	Troncals (25,5 crèdits): Tècniques d'intervenció i tractament psicològic Psicologia del pensament i del llenguatge Pràcticum
Obligatòries (24 crèdits): Psicodiagnòstic Psicofisiologia Seminari V Seminari VI	Obligatòries (24,5 crèdits): Perfil ètic i social del psicòleg Disseny d'un projecte o programa d'intervenció Seminari VII Seminari VIII
Optatives (18 crèdits) Lliure elecció (13,5 crèdits) Psicologia dinàmica Psicologia econòmica Intervenció psicològica en malalties físiques Psicologia clínica infantil Tècniques prospectives Neuropsicologia Processos psicosocials a les organitzacions Psicologia del treball i salut laboral Psicologia jurídica Ergonomia Tècniques d'investigació de mercat Psicologia social aplicada Psicologia social de l'educació Anglès V Anglès VI Investigació en psicologia clínica Acompanyament a les persones amb discapacitat en l'àmbit universitari Cant coral	Optatives (18 crèdits) Lliure elecció (18 crèdits) Psicologia humanista Psicologia analítica Models cognitiu-conductuals Anglès V Anglès VI Psicologia i família Psicologia del desenvolupament III Psicogerontologia Selecció i orientació professional Anàlisi i intervenció psicològica i psicosocial a les organitzacions Comunicació social Formació en l'àmbit de l'empresa Orientació psicològica Intervenció psicològica en addiccions Intervenció psicopedagògica en estratègies d'ensenyament i aprenentatge Models sistèmics en psicologia Disseny d'un projecte d'intervenció

Taula 6. Distribució de les assignatures de segon cicle de Psicologia de la FPCEE.

Pel que fa als estudis de psicologia, el document d'identitat de la titulació indica que “tant el pla d'estudis com el programa de les matèries hauran de vetllar pel manteniment de l'equilibri entre teoria i aplicació” (Fundació Blanquerna, 2000, p. 27). L'àrea d'estudis de Psicologia integra el conjunt d'assignatures troncales, obligatòries, optatives i de lliure elecció que configuren els dos itineraris o opcions d'estudi, clínica i de les organitzacions, com hem dit abans. D'acord amb la resolució ministerial de 15/11/1995⁶², el segon cicle de Psicologia s'estructura en dos cicles. A la taula 6 es pot veure l'estructura i distribució de les assignatures del segon cicle d'aquest estudi a la FPCEE. A l'annex 7 es presenta la relació d'assignatures de lliure configuració, destacant les assignatures de l'itinerari de Psicologia de les Organitzacions. Els estudiants, al marge que estiguin optant per un itinerari o per l'altre, poden triar entre les assignatures optatives i de lliure elecció que més convinguin a les seves motivacions o interessos. Una visió global del pla d'estudis del segon cicle ens permet observar el pes que tenen aquests espais formatius. El pràcticum i el seminari tenen un tractament d'assignatures obligatòries que es desenvolupen al llarg de tot el curs (normalment dos quadrimestres) i els seus objectius tenen una relació directa i significativa amb els continguts de l'especialitat. Per la seva significació en aquests treballs, seran tractats separatament en pàgines posteriors.

Una enquesta realitzada al professorat amb motiu de l'Avaluació de la Qualitat dels estudis de Psicologia⁶³ indica que el conjunt de programes de les diferents assignatures s'ajusta en coherència a l'estructura del pla d'estudis i que el suport logístic per a la realització de la tasca docent és considerat pel 93% del professorat com a molt satisfactori.

La Ley Orgánica de la Educación (LOE)⁶⁴ determina que el sistema educatiu espanyol s'orientarà, entre d'altres, a la consecució del ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes. D'acord amb aquest principi, el document d'identitat de la titulació, que ens serveix de guia per a aquesta anàlisi, assenyala que “el psicòleg generalista [que formem] ha de conèixer les dimensions biològiques, psicològiques, socials i culturals del comportament i la metodologia científica apropiada per al seu estudi” (Fundació Blanquerna, 2000, p. 15).

⁶² Resolució 15/11/1995, BOE 290 de 05/12/1995.

⁶³ Avaluació dels Estudis de Psicologia. Informe Final. Barcelona, juny de 1999.

⁶⁴ Capítol I del Títol preliminar, article 2, p.2.

D'altra banda, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) adverteix que la universitat ha de garantir un ambient multidisciplinari que estimuli la creació intel·lectual. En aquest sentit, a l'esmentat document intern es llegeix: "Resulta important que les diverses àrees de coneixement, encarregades de supervisar els continguts dels programes, mantinguin la seva actitud oberta i plural" (Fundació Blanquerna, 2000, p. 27). La CNAP també puntualitza que el programa de la carrera ha de definir els fins i objectius d'aquesta, els coneixements i habilitats vinculats al grau acadèmic associat al títol professional del psicòleg. Sobre aquest aspecte el document d'identitat s'expressa així:

Els estudis de Psicologia a Blanquerna s'orienten cap a una sòlida formació humanística i professional fonamentada en els principis ètics i cristians, arrelada en la societat catalana i oberta a la diversitat de realitats i cultures que configuren la societat, en el marc d'una convivència cívica i solidària. La titulació universitària oficial actual, seguint les directrius del Consell d'Universitats i les opcions presents en el moment de la creació de la Facultat, és de Llicenciat en Psicologia. Aquest títol habilita per treballar en qualsevol àmbit professional, de manera que la nostra formació tracta de vetllar per l'aportació d'uns coneixements amplis i generalistes. (...) Els objectius sintetitzats del segon cicle són:

1. Prosseguir, amb major precisió i rigor, les exigències acadèmiques i els objectius de coneixement teòrics i pràctics que s'han d'assolir en un segon cicle de formació en psicologia.
2. Iniciar-se en el coneixement més específic de l'opció curricular escollida (clínica o de les organitzacions), a partir dels coneixements apresos en el si de les assignatures, del seminari i de les estades pràctiques.
3. Saber integrar progressivament els coneixements adquirits i iniciar-se en la recerca amb la realització d'un treball personal de fi d'estudis on l'estudiant pugui aportar la prova de les seves capacitats per:
 - documentar-se sobre un tema de l'àmbit psicològic,
 - fer una anàlisi crítica de les informacions, els textos i alguns casos pràctics,
 - saber definir el tema sobre el qual farà la investigació,
 - portar-la a terme i treure'n conclusions,
 - saber exposar-lo amb claredat.

4. Comprendre les actituds i valors professionalitzadors propis del psicòleg, així com les exigències ètiques i deontològiques que els sustenten (Fundació Blanquerna, 2000, pp. 15-24).

Especialment propers a la nostra recerca són els objectius específics de quart curs, tant per tractar-se del curs objecte d'estudi, com pels elements professionalitzadors que s'hi enumeren:

La línia de treball de quart de Psicologia es desenvolupa al voltant de la inserció de l'alumne en la realitat professional, científica i acadèmica del psicòleg, mitjançant la realització d'activitats pròpies de seminari i relacionades amb les diferents assignatures que cursa l'alumne. Aquests objectius s'integren i articulen en tres dimensions temàtiques més una d'actitudinal.

a) Àmbit professional:

Objectiu genèric: Facilitar que l'alumne conegui la situació actual de la pràctica de la seva futura professió.

Objectius específics:

- Conèixer i familiaritzar-se amb la situació actual del mercat laboral.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la situació actual de les sortides professionals.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la situació actual de l'activitat col·legiada i associativa.

b) Àmbit científic:

Objectiu genèric: Facilitar que l'alumne conegui la situació actual de la recerca científica en el seu àmbit de coneixement.

Objectius específics:

- Conèixer i familiaritzar-se amb la realització d'un projecte de recerca.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la realització de congressos, simposis, jornades, etc. sobre temes d'interès científic en el seu àmbit de coneixement.
- Conèixer i familiaritzar-se amb els grups de recerca de la Facultat.

c) Àmbit acadèmic:

Objectiu genèric: Facilitar que l'alumne conegui la situació actual de l'activitat acadèmica universitària en el seu àmbit de coneixement.

Objectius específics:

- Conèixer i familiaritzar-se amb la informació sobre màsters, postgraus, doctorat.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la informació sobre beques i sortides en l'àmbit acadèmic.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la informació sobre oposicions.
- Conèixer i familiaritzar-se amb la informació sobre la presentació de tesis.

d) Actituds professionals, científiques i acadèmiques:

Es pretén el màxim de desenvolupament per a madurar unes actituds basades en els principis de responsabilitat, implicació, treball (individual i en equip), compromís, qualitat, creativitat, rigor i assumpció ètica de l'acció (Fundació Blanquerna, 2000, pp. 25-26).

En el cas de la formació d'un psicòleg del treball i de les organitzacions, com declara el Colegio de Psicólogos de Chile⁶⁵ en referir-se a aquesta especialitat, les assignatures han d'integrar coneixements teòrics sobre la naturalesa i el significat del treball humà i per facilitar l'estudi i comprensió del comportament humà a l'entorn de les organitzacions, laborals i no laborals. Han d'incloure també el desenvolupament de competències per intervenir professionalment en les organitzacions i en la planificació i la gestió dels Recursos Humans.

METODOLOGIA DE LA FORMACIÓ

La metodologia és la concreció didàctica de tot allò que s'ha formulat com a educació ideal per als estudiants, per tant ha de plantejar accions concretes i coherents amb l'ideari educatiu i amb la formulació dels objectius i continguts. És fonamental l'actuació dels docents i dels discents en una línia coherent i efectiva.

Un dels trets significatius de l'ensenyament universitari de la FPCEE, com a centre universitari de caràcter privat, és haver incorporat la metodologia de la Fundació Blanquerna. A la pàgina web de la Fundació Blanquerna es llegeix que el nom de Blanquerna ve donat per l'obra literària pedagògica de Ramon Llull, on es descriu el procés de formació d'una persona des que neix fins a la seva plenitud.⁶⁶

⁶⁵ Colegio de Psicólogos de Chile, (s.d.), *Exigencias mínimas en la formación del psicólogo*. Disponible a: <http://www.colegiopsicologos.cl/>.

⁶⁶ <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=home.presentacio>.

Els orígens de Blanquerna es remunten a l'any 1948, amb la creació de l'Escola de Magisteri de l'Església, que més tard, a partir del 1979, va estar adscrita a la Universitat de Barcelona com a Escola Universitària del Professorat d'EGB. L'any 1988 es constitueix en Fundació Diocesana i és reconeguda pel Ministeri de Justícia com a fundació privada benèfico-docent i sense ànim de lucre. Actualment, la Fundació Blanquerna és una institució d'ensenyament universitari cofundadora de la Universitat Ramon Llull (URL), la primera universitat privada de Catalunya, reconeguda l'any 1991. En aquest marc universitari s'estructura federativament, com a centre associat a la resta de centres que configuren la URL.

Blanquerna s'ha anat desplegant i consolidant a partir de la seva reconeguda tradició pedagògica, vetllant sempre per la qualitat de la docència i pel tracte personalitzat, i actualment inclou els següents centres universitaris : La Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, l'Escola d'Infermeria, Fisioteràpia i Nutrició, la Facultat de Ciències de la Comunicació i la Càtedra Ramon Llull. El seu sentit universitari s'expressa en la preocupació constant per compaginar aquesta triple dimensió:

1. La formació humana de cadascun dels estudiants.
2. La preparació, la professionalització i l'especialització en els diversos camps i matèries.
3. La promoció de la recerca i la investigació.

Totes tres dimensions es vehiculen mitjançant una educació personalitzada en la qual es combinen les classes magistrals, els seminaris interdisciplinars i les pràctiques, amb una tutorització o interrelació rica i fluïda entre professorat i alumnat.

La Fundació Blanquerna, acollí la Facultat de Psicologia d'ençà que va ser creada al 1991. L'Escola de Mestres Blanquerna, de llarga tradició en Catalunya i integrada ara com a centre d'estudis a la FPCEE, va incorporar una metodologia pròpia que consistia, bàsicament, a substituir la majoria de classes expositives pel treball individual, dirigit per una guia tècnica de treball, així com la potenciació del treball en grup. Aquesta tradició metodològica desenvolupada al llarg dels anys, és heretada per la FPCEE i recollida als seus plans d'estudi, que, d'aquesta manera, l'actualitzen al present i al nostre context real i la projecten al futur.

Així doncs, absorbint l'estil que Blanquerna havia desplegat sobretot a partir de mitjans dels anys 70, la FPCEE va incorporar i desenvolupar una metodologia que es pot considerar "molt innovadora a Europa, i ens atreviríem a dir que, a nivell universitari, arreu del món" (Fundació Blanquerna, 2000, p. 30). De totes maneres, els seus referents teòrics es poden trobar en el pensament de Ausubel (1977), Bruner (1999), Feuerstein (1993) i Vygotsky (1995), entre d'altres, i es fonamenten en el pas d'unes formes tradicionals d'ensenyar, *què s'aprèn*, a formes paidocèntriques de *com s'aprèn*.

Aquí neixen els tres principis de la metodologia Blanquerna, que segons M. A. Riera (1998) són la individualització, l'autonomia i la socialització. García Hoz (1975, 1995) parla de tres principis similars que anomena singularitat, autonomia i obertura. Una pedagogia personalitzada ha de tenir aquests tres elements, ja que contribueixen no solament a atendre i promocionar la singularitat de cada persona, sinó també a potenciar l'autonomia de l'educand -és a dir, la seva llibertat-, i a facilitar la seva obertura al món. L'autonomia i el diàleg són les dues premisses bàsiques que demana aquesta nova filosofia didàctica que es coneix com a personalització.

Aquests elements són, per altra banda, coincidents amb un dels principis formulats al títol preliminar de l'Avantprojecte de Llei Orgànica de l'Educació (LOE), que es refereix a "l'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per aconseguir una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors." (Ley Orgánica de la Educación, 2005, p. 1). Així mateix, els elements esmentats també coincideixen amb els principis d'autonomia i de mobilitat propugnats per l'EEES. La Declaració de Graz reconeix que "els estudiants són membres essencials de la comunitat acadèmica. Les reformes de Bolonya permetran facilitar la introducció de vies d'aprenentatge flexibles i individualitzades per a tots els estudiants, millorar la capacitat d'obtenció de feina dels titulats i fer atractives les nostres institucions per als estudiants d'Europa i d'altres continents." (Declaració de Graz, 2003, 4. p. 1).

Torralba (1996) diu que:

L'educació personalitzada és un estil d'educació especialment preocupat pel desenvolupament autèntic i, per tant, integral de la persona humana. És

una manera de concebre l'educació, segons la qual el perfeccionament de l'educand és l'objectiu més decisiu de l'acte educatiu. Per tal de vetllar per aquesta formació, l'educació personalitzada es basa en uns principis que cal analitzar i comprendre. (.....) *Grosso modo*, es podrien agrupar aquest principis [bàsicament hi coincidirà també Torralba] a l'entorn de tres grans temes: la individuació, l'activitat i la socialització“ (pp. 85-86).

Els programes educatius actuals han de posar l'èmfasi en allò que els alumnes han d'aprendre i no tant en allò que el professor té previst ensenyar. Avui, d'acord amb Vila (1999), l'individu té més marge per poder programar-se i reprogramar-se, exigint que el professor, d'acord amb un nou paradigma, desplaci l'atenció del programa a l'individu i al grup. Amb això és inevitable que l'individu, l'estudiant, tingui inexcusablement una actitud participativa en el seu propi procés d'aprenentatge. Aquí entra el segon principi al·ludit abans, el d'autonomia, relacionat amb l'activitat que comporta l'acte formatiu. Sobre aquest aspecte, Torralba (1996) continua dient:

El que importa és suscitar la força de voluntat perquè tota persona se senti compromesa en l'acció i així resulti estrictament personal. És important saber personalitzar l'activitat, ja que aquí radica la diferència entre l'activitat educativa personalitzada i qualsevol tipus d'activisme menys educador. L'activitat que postula l'educació personalitzada tendeix per sobre de tot a ordenar el comportament humà, i no solament la conducta, sinó aprofundir en els valors que vénen de fora i a desenvolupar les forces que broten de dins. El defecte fonamental que afecta negativament a aquest principi és un tipus d'activitat que consisteix solament a realitzar les directrius rebudes i exigeix total submissió a voluntats alienes (Torralba, 1996, p. 95).

L'autonomia no és possible sense un marc de llibertat on la persona tingui capacitat per autogovernar-se. El concepte de competència també recull aquesta dimensió volitiva de la persona, que ha de ser lliure per poder escollir què *vol fer*. Per tant, entenem que l'activitat ha de ser producte d'un acte de la voluntat. Le Boterf (2000) dirà que “actuar amb competència suposa no solament actuar, sinó també *voler i poder actuar*. (....)el *voler actuar* estarà orientat per un context estimulant que animarà a construir competències” (p.118).

Aquests dos principis d'individuació i activitat no exclouen de cap manera la intervenció del docent, sinó tot el contrari. El desenvolupament integral i tutoritzat de l'estudiant també es considera un punt clau al document d'identitat de la titulació de Psicologia, àmpliament comentat a l'apartat anterior. L'assignació d'un professor-tutor des del moment en què l'estudiant inicia els seus estudis és part de l'orientació acadèmica que ajuda a superar dificultats individuals i permet visualitzar escenaris professionals des del coneixement teòric i empíric del tutor. El professor és la figura del mediador, que facilita i provoca els processos i la reelaboració d'estratègies individuals i específiques davant la necessitat i la motivació de resoldre determinats problemes d'ensenyament-aprenentatge. Aquí s'instal·la el tercer dels principis enumerats més amunt, el de socialització. El treball en grups reduïts i el treball que es desenvolupa amb grups classe constitueix el segon punt clau de la identitat dels estudis. El seminari, on es desenvolupa el nostre estudi, permet que cristal·litzi aquest principi de manera prevalent.

El concepte educatiu de Fauré (1981) té aquestes connotacions socialitzants, ja que es basa en la relació personal entre educador i educands, relació que fa sorgir les grans preguntes sobre l'existència humana. L'educació és concebuda així com un procés que pretén donar un sentit a l'existència humana. El principi de socialització també es posa en relleu amb la voluntat explícita i persistent d'arrelament al país (a la cultura, a la llengua i a la societat catalanes), des d'una perspectiva de tolerància i d'obertura a totes les altres realitats socials i culturals d'aquest món cada vegada més interconnectat i complex.⁶⁷

Els professionals de la docència són conscients de la importància d'aquests tres principis i fàcilment acceptarien que el seminari, com a grup reduït d'estudiants que treballen amb un tutor, té la virtut d'impulsar-los, facilitant el procés de formació de manera més efectiva que l'aula, on normalment s'impartirà una metodologia magistral i el grup serà nombrós. Al seminari cada estudiant pot ser tractat de manera més propera i personalitzada, segons les seves característiques individuals (primer principi). Les seves habilitats poden fer-se visibles gràcies a la llibertat de l'activitat i al sentiment d'autonomia (segon principi). I la interacció socialitzant és condició, i alhora conseqüència, per a l'aprenentatge grupal (tercer principi).

⁶⁷ Font: Pàgina web de la Fundació Blanquerna. Disponible a: <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=home.presentacio>.

Passant a una visió menys conceptual i més pragmàtica, la individuació a la FPCEE es concreta en l'espai que tenen els estudiants, conegut com a espai d'atenció individualitzada, en el qual el professorat atén de manera personal i exclusiva la seva formació i orientació professional. A l'enquesta sobre Avaluació de la Qualitat de la titulació⁶⁸ el professorat valorava l'atenció individualitzada com a punt fort de la metodologia i, preguntat sobre si l'atenció individualitzada contribueix positivament a la formació dels futurs psicòlegs, s'expressava com queda sintetitzat a la taula 7.

a) Imprescindible, molt important.
b) Important pels motius següents: Proporciona orientació acadèmica i personal. Afavoreix un millor aprenentatge: resolució de dubtes i atenció a necessitats específiques. És una bona eina de seguiment personal. Millora la comunicació i la relació.
c) Relativament important perquè: No s'utilitza de forma eficient. Alguns alumnes no la utilitzen de forma òptima.

Taula 7. Valoració del professorat sobre l'atenció individualitzada. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

A la mateixa consulta, un 89% del professorat opina també que el temps assignat a l'atenció individualitzada és suficient. Només un 7% opina que és insuficient i un 4% que és excessiu.

En síntesi, creiem que les classes pràctiques, els seminaris, les activitats acadèmiques dirigides i les tutories individualitzades de la metodologia Blanquerna són elements molt propers a la filosofia del nou crèdit europeu, centrat en el treball personal i l'aprenentatge de l'estudiant. Malgrat tot, la innovació metodològica és una constant de la FPCEE, com es reconeix en una de les línies estratègiques proposades pel Vicedeganat de Llicenciatures i Logopèdia per al curs 2003-2004.⁶⁹ En aquesta aproximació progressiva, algunes assignatures són reformulades d'acord amb el concepte de crèdit, incrementant el treball autònom i el seguiment personalitzat gràcies a la utilització de les noves tecnologies (TIC). De fet, un

⁶⁸ Informe Final de la Comissió d'Avaluació de la Qualitat dels Estudis de Psicologia . Juny de 1999. (document intern). S'amplia la informació a l'apartat següent sobre l'avaluació de la titulació.

⁶⁹ "De la viabilitat a la innovació metodològica". Jornades del professorat, 16 i 17 de juliol de 2003. Apartat 2 i 4, pp. 3-7 (document intern).

dispositiu informàtic interactiu de la intranet, el *blink*, s'ha convertit en un instrument d'utilització creixent molt valorat pels estudiants i pels professors i, fins i tot, segons aquest mateix document, ha anat produint un canvi de cultura. D'aquesta manera, a l'orientació humanista i cognitiva de la metodologia s'afegeix l'orientació tecnològica, que vetlla per la selecció i l'eficàcia dels processos formatius.

AVALUACIÓ DE L'ESTUDI DE PSICOLOGIA

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) proposa que l'avaluació és una via per incentivar el perfeccionament de la institució i l'actualització professional dels acadèmics. La Facultat o Departament (la Unitat, en terminologia de la CNAP)⁷⁰ ha de tendir a la millora de la qualitat del servei formatiu que ofereix, mitjançant un procés d'avaluació permanent. Aquest procés ha de prendre en consideració l'opinió del principals actors institucionals (acadèmics, estudiants, personal d'administració i serveis) i s'ha de desenvolupar mitjançant instruments objectius que li permetin progressar i enfortir la capacitat d'autoregulació.

Quant a la certificació dels estudis, actualment i d'acord amb les disposicions vigents (Reial decret 1267/1994. BOE d'11 de juny de 1994, Reial decret 1044/2003. BOE d'11 de setembre de 2003), les institucions acadèmiques lliuren la corresponent certificació acadèmica oficial per a les diferents titulacions que imparteixen, on ha d'aparèixer també la mitjana ponderada.

Convé fer esment del procés d'avaluació efectuat durant el curs 1998-1999 a la FPCEE, en el qual es van avaluar tant la institució com alguns dels seus estudis, entre ells, els estudis de Psicologia. Seguint les directrius i els protocols del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995), de l'Informe sobre la Primera Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de novembre de 1997 i de la Guia d'Avaluació QU-10/98 de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU), es van implementar les tres fases del procés d'avaluació: autoavaluació, avaluació externa i informe final.

⁷⁰ "Criteris d'Avaluació de la Carrera de Psicologia". Document elaborat pel Comitè Tècnic de Psicologia. Apartat 3, sobre l'estructura organitzacional, administrativa i financera.

Els protocols d'ensenyament, d'investigació i de gestió sobre Avaluació Institucional puntualitzen que s'ha d'indicar quins són "els punts forts i febles de cada institució i, molt especialment, assenyalant les propostes concretes per millorar la qualitat de la institució" (Evaluación del Consejo de Universidades, 1995, p. 8). De les propostes emanades de la consulta que es va realitzar a la comunitat de professors per dur a terme aquesta avaluació institucional destaquem aquests dos punts:

- que la titulació de Psicologia té una posició alta, bona i forta respecte a les altres titulacions de la Facultat,
- que la resposta de la titulació a les exigències de la professió de psicòleg és baixa o no s'adequa suficientment a les demandes actuals del mercat.

Aquests dos punts avalen les hipòtesis d'aquest treball i ofereixen els estímuls inicials per esbrinar el grau en què no s'adeqüen, en el cas específic de Psicologia de les Organitzacions, el perfil acadèmic i el perfil professional.

La percepció de la comunitat de professors respecte de l'adequació del pla d'estudis a la professió pot sintetitzar-se en els resultats que es presenten en la taula següent:

PUNTS FORTS	PUNTS FEBLES
<ul style="list-style-type: none">• Seminaris• Pràctiques• Caràcter integrador de les diferents orientacions en psicologia	<ul style="list-style-type: none">• Temps insuficient per desenvolupar el programa d'assignatures de caire fonamental en un quadrimestre• Manca d'optativitat

Taula 8. Adequació del pla d'estudis a la professió. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

A continuació presentem altres dades recollides a l'informe esmentat:

1. El nivell d'accés dels alumnes (vegeu la taula 9).⁷¹
2. La tendència d'aquests factors durant els últims cinc anys (1995 al 1999) no havia variat significativament. L'última promoció estava lleugerament menys preparada, en continguts bàsics, que 5 anys abans per iniciar estudis universitaris i, en canvi, estava lleugerament més preparada en habilitats i actituds vers la professió (vegeu la taula 10).

⁷¹ Els criteris d'accés a la titulació són les notes de les PAAU i un test de perfil dissenyat a "ad hoc".

3. La metodologia docent emprada en l'àmbit de les assignatures (no seminaris) al llarg dels 4 cursos (vegeu la taula 11).
4. El grau de satisfacció del professorat en l'exercici de la tasca queda resumit en els punts següents (vegeu la taula 12).

	Insuficient	Suficient	Notable	Excel·lent
Continguts conceptuals bàsics per iniciar estudis universitaris	33%	67%		
Habilitats				
-Estratègies d'aprenentatge	50%	30%	20%	
-Expressió oral i escrita	55%	36%	9%	
-Tècniques d'estudi	45%	45%	10%	
-Tècn. de recollida d'informació	60%	30%	10%	
-Estratègies de treball cooperatiu	40%	50%		10%
Actituds vers la professió de Psicòleg	22%	22%	56%	

Taula 9. Nivell d'accés dels alumnes. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

	94-95	98-99
Continguts conceptuals bàsics per iniciar estudis universitaris	*****	2,72 ⁷²
Habilitats (abans esmentades)	*****	3,36
Actituds vers la professió de psicòleg	*****	3,18

Taula 10. Comparació del nivell d'accés dels alumnes als últims 5 anys. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

a) Lliçó magistral	58%
b) Treball en grup	16%
c) Exposició dels alumnes	8%
d) Ús d'audiovisuals	11%
e) Altres estratègies docents	7%

Taula 11. Modalitat de la metodologia docent, llevat de la metodologia de seminari. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

⁷² Segons els valors següents:

Valor 5: La promoció actual està molt més preparada que la de fa 5 anys.

Valor 3: La promoció actual està igual de preparada que la de fa 5 anys.

Valor 1: La promoció actual està molt menys preparada que la de fa 5 anys.

PUNTS FORTS	PUNTS FEBLES
<ul style="list-style-type: none">• Relació amb els alumnes• Relació amb els professors• Bon clima laboral• Alumnes que estan motivats i que aprenen• La pròpia tasca de docent• Les matèries que imparteixen• El suport a la docència	<ul style="list-style-type: none">• Excés d'alumnes• Suport a la recerca. No tenir horaris de dedicació a la recerca• Programes molt extensos per a un quadrimestre• Manca de temps

Taula 12. Grau de satisfacció de la tasca docent del professorat. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

Complementant aquestes dades, El Comité de Evaluación Externa (2000) confirma a les seves conclusions que “són nombroses les fortalezes detectades per aquest Comitè en les titulacions avaluades (Educació Infantil de Magisteri i Psicologia): el disseny i desenvolupament del pràcticum, amb especial menció per a la qualitat del pràcticum de la titulació d'Educació Infantil i els seus seminaris, l'acció tutorial, emfasitzant el seguiment i l'orientació individual de l'alumnat, i l'ensenyança personalitzada” (p. 40).

2.2.2.2.1. La formació per al desenvolupament de competències professionals: el pràcticum, el seminari i el treball de recerca com a instruments d'aprenentatge experiencial i professionalitzador

Com s'ha apuntat a l'apartat 2.1.3, l'adequació de l'ensenyament a les característiques diferencials que presenten els alumnes (pedra angular de la Psicologia de l'Educació) i a les exigències del moment i de l'entorn (plantejades pels postulats de l'EEES) són de vital importància en la valoració de l'oferta formativa d'una institució educativa. Les condicions en les quals s'aprèn són determinants en la significació de l'aprenentatge (Brown i Duguid, 2000). A l'esmentat apartat diferenciàvem tres modalitats d'aprenentatge (individual, grupal i organitzacional) que, de manera sinèrgica, afavorien l'adquisició de competències professionals. En definitiva, és gràcies a la significació i la profunditat d'aquests aprenentatges que la persona serà capaç de mobilitzar una pluralitat de coneixements, d'habilitats i d'actituds que la faran competent per resoldre les situacions amb les quals s'haurà d'enfrontar.

Al llarg d'aquest capítol es pretén establir una connexió entre les tres modalitats esmentades d'aprenentatge i tres manifestacions metodològiques (el pràcticum, el seminari i el treball-projecte de recerca) que, també de manera sinèrgica, aproximen l'estudiant de Blanquerna a l'assoliment de competències professionals. Junt amb l'ensenyament personalitzat, es constitueixen en instruments que destaquen en la seva metodologia, com està expressat en diversos documents interns. Un d'aquests documents assenyalava com a prioritat la de "millorar i aprofundir en l'aplicació del nostre estil metodològic, sintetitzat en els documents d'identitat, potenciant l'espai de seminari i les pràctiques com un dels trets característics de la nostra oferta educativa" (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2000, p. 3). Com hem dit a l'apartat anterior, també l'Informe del Comitè d'Avaluació Externa sobre l'Avaluació de la Qualitat de l'Ensenyament Institucional confirma a les seves conclusions que entre les fortaleses detectades destaquen, a més de l'ensenyança personalitzada i l'acció tutorial, el disseny i desenvolupament del pràcticum i els seminaris.

Seria didàcticament desitjable que cada tipus d'aprenentatge (individual, grupal o organitzacional) estigués en correspondència lineal amb un espai metodològic concret (pràcticum, seminari o projecte de recerca). Una figura didàctica permetria considerar que el projecte de recerca connecta principalment amb un procés d'aprenentatge individual, que el seminari ho fa amb els processos d'aprenentatge grupal i que el pràcticum ho fa amb l'aprenentatge organitzacional; però, com hem dit, són la sinergia i la capacitat d'interactuar entre elles les que poden afavorir l'adquisició de competències professionals i conduir, si més no, a una formació més integral. Una de les pretensions de l'aprenentatge flexible consisteix a fer que les persones guanyin en autonomia, en autogestió i en responsabilitat, alhora que en la seva adaptació a l'entorn i a les persones amb les quals conviuen. L'aprenentatge intencional i explícit subjacent de l'educació formal i acadèmica ha d'incorporar tard o d'hora elements d'un aprenentatge més vivencial. I creiem que aquests tres espais formatius (el pràcticum, el seminari i el projecte de recerca) són essencials en aquest procés d'apropament.

EL PRÀCTICUM

El pràcticum constitueix una part fonamental de la formació dels estudiants. La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) també assenyala que, per al procés de titulació, l'estudiant ha de realitzar una pràctica professional supervisada i avaluada segons els objectius. El pràcticum és un espai on l'estudiant s'apropa a la realitat professional, on s'articulen la teoria i la pràctica i on es desenvolupa la capacitat crítica necessària per a la formulació d'interrogants, aproximant-se al model de professional reflexiu.

A la FPCEE, les pràctiques es realitzen en centres externs,⁷³ que tinguin una activitat relacionada amb els estudis que l'estudiant està cursant i, en el cas de Psicologia, relacionada també amb l'especialitat de Psicologia Clínica o de Psicologia de les Organitzacions. Tenen com a finalitat l'assimilació, la contrastació i la descoberta d'aspectes referits a la professió i la seva vinculació amb els continguts teòrics. Es realitzen al llarg de tot un curs, l'últim curs de la carrera, llevat dels estudis de Magisteri, en què es realitzen durant un període concret de cada curs de la diplomatura, és a dir, durant tres anys consecutius.

Aquestes estades pràctiques són supervisades per dos tutors: un tutor de pràctiques a la Facultat i un altre al centre de pràctiques. El seguiment per part d'aquestes dues figures és una de les claus per al seu aprofitament, ja que integra els aspectes teòrics amb els pràctics. També constitueix una modalitat metodològica mixta, en el sentit que el seguiment és tractat tant a nivell individual, en les tutories d'atenció individualitzada, com a nivell grupal, en el seminari que setmanalment es dedica a la posada en comú de les vivències i aprenentatges obtinguts al centre de pràctiques.

S'implementa, doncs, un model que d'aprenentatge holístic en els tres nivells que venim exposant (individual, grupal i organitzacional) ja que integra no solament els aspectes teòrics amb els pràctics, sinó que aporta coneixement a tots els intervinents en el procés (estudiant, companys de seminari, tutor acadèmic i tutor del centre de pràctiques). Gràcies a la circularitat de coneixements i a la retroalimentació permanent al llarg del curs, inevitablement es produeix, tot i que

⁷³ Actualment més de 1.400 centres tenen establert un conveni de pràctiques amb la FPCEE.
Font: <http://www.blanquerna.url.es/inici.asp?id=fpcee.inici>.

possiblement de forma indirecta, un aprenentatge organitzacional, tant de la institució com de les diferents organitzacions que han acollit els estudiants. Recordem (subapartat 2.1.3.3) que les *organitzacions que aprenen (Learning Organization)* constitueixen un sistema d'aprenentatge mitjançant el qual les persones, tant a nivell individual com col·lectiu, augmenten contínuament la seva capacitat per produir els resultats esperats (Senge, 1998). Recordem també que si els resultats esperats han de cristal·litzar en un coneixement més ampli, a les *organitzacions que aprenen* la xarxa relacional formada per persones que es complementen es constitueix en la principal font de coneixement, derivat gairebé sempre de les seves pròpies experiències.

Tanmateix, els patrons referencials i socioculturals que es transmeten gràcies a l'intercanvi entre els diferents agents implicats faciliten no solament l'adquisició de coneixements, sinó també de determinades habilitats socials i professionals. Un aprenentatge integral i flexible, que tingui en compte tant l'adquisició de coneixements tècnic, científics i culturals, com l'adquisició de competències associades a conductes i actituds, només es pot plantejar des d'una vessant metodològica mixta i variada. A la supervisió del treball de recerca, com veurem més avall, s'implementa també el mateix model metodològic.

Fent referència a d'altres aspectes més concrets de la realització del pràcticum, com ara el temps dedicat a les pràctiques, al citat informe sobre l'avaluació de Psicologia es fa constar que el temps dedicat a les pràctiques es considera:

	INSUFICIENT	ADEQUAT	EXCESSIU
En els centres de pràctiques			
▪ Psicologia Clínica	40 %	40%	20%
▪ Psicologia de les Organitzacions		50%	50%
En els seminaris de supervisió de pràctiques	14%	72%	14%
En el total d'un curs lectiu	17%	50%	33%

Taula 13. Valoració sobre el temps dedicat a les pràctiques.⁷⁴ Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

⁷⁴ Els estudiants de Psicologia de les Organitzacions solen superar amb escreix la dedicació mínima de 120 hores d'assistència al centre de pràctiques.

El Colegio Oficial de Psicólogos de España es refereix al pràcticum de Psicologia de les Organitzacions dient que són “pràctiques d'intervenció a institucions i organismes públics i privats o empreses públiques, semipúbliques o privades de qualsevol sector o del sector terciari avançat, com ara empreses de consultoria i assessorament, així com les pràctiques d'auxiliar d'un professional lliberal, dominant la utilització de les tècniques i situacions socials que comporten.” (Colegio Oficial de Psicólogos, 1998, p. 13).

Les pràctiques es realitzen de forma obligatòria per a tots els estudiants de la titulació (també són obligatòries a la resta d'estudis de la FPCEE) i estan considerades com a part del procés formatiu. Inicialment les pràctiques es realitzaven al tercer curs de les llicenciatures. La idoneïtat que les pràctiques es fessin a tercer curs (el primer curs del segon cicle) va ser qüestionada en diverses ocasions i a l'autoavaluació sobre la qualitat de la titulació, el professorat va valorar en un 71% que eren més adients al quart curs per considerar que els continguts teòrics estarien millor assimilats, perquè hi hauria un grau superior de maduresa professional i perquè existiria una probabilitat més alta de facilitar la inserció laboral. En canvi, el 29% del professorat que valorà la idoneïtat al tercer curs argumentava que en aquest curs inicial de l'especialitat, les pràctiques aportaven un bon primer contacte amb el món professional. Atenent el pes de les diferents posicions, es van traslladar a l'últim curs de la llicenciatura, on es realitzen actualment.

La valoració de les pràctiques per part dels tutors es concreta en els punts següents:

- Valoració general molt positiva.
- Actualment es realitza de forma acurada.
- Treball excel·lent de la coordinació.
- Diferenciació entre les pràctiques de Psicologia Clínica i de les Organitzacions.
- Excés de centres i alguns no gaire adequats.
- Cert dèficit de *feedback* informatiu.

En síntesi, la contribució de les pràctiques a la formació global dels estudiants és percebuda de la manera següent:

- Són absolutament necessàries en la seva formació.
- Són valorades com el nucli del curs pels mateixos alumnes.

- Representen el primer contacte enriquidor amb la professió i permeten l'apropament dels estudiants a la realitat professional.
- Faciliten la consolidació dels continguts teòrics amb la pràctica.
- Permeten l'adquisició d'experiència i de formació específica.

EL SEMINARI

Es tracta d'un instrument de la metodologia Blanquerna que, instal·lat en l'ensenyança universitària, configura l'espai ideal on s'emmarca aquest estudi. Per aquest motiu, dediquem íntegrament un apartat posterior per descriure les particularitats d'aquest espai de formació. Aquí ens limitem a identificar alguns elements metodològics que incideixen en l'aprenentatge cooperatiu, i que esdevenen significativament operatius al seminari.

Ajudats per un tutor, un nombre reduït d'estudiants configuren una estructura grupal, fàcilment adaptable a diverses modalitats d'aprenentatge cooperatiu i potencialment idònia per a l'adquisició de competències professionals. Com hem vist anteriorment, al marge de l'extensa nomenclatura que poden adquirir els grups de formació i de millora a les organitzacions (cercles de qualitat, tallers formatius, grups autodirigits, grups d'alt rendiment, etc.) a l'àmbit educatiu es poden classificar com a grups cooperatius, grups col·laboratius o grups transformatius (apartat 2.1.3).

1. Al seminari es donen les condicions de grup cooperatiu des del moment que tots els membres hi participen, prenent part activa en la realització conjunta d'una tasca. El procés sumatiu dels esforços individuals haurà de materialitzar uns resultats que venen determinats per la pròpia naturalesa de la tasca (conjuntiva) i que, en conseqüència, resulta adient per als aprenentatges procedimentals.
2. També s'hi donen les condicions per constituir un grup col·laborador, ja que no solament es treballa amb el material aportat pels seus components membres, sinó que es construeix l'aprenentatge a partir d'aquesta aportació. No es tracta, doncs, de participar simplement en una tasca sumativa, sinó de posar en escena les millors capacitats individuals per tal de reelaborar, gràcies a la interacció i als processos grupals, un pensament nou o un producte final nou.
3. Però el seminari també pot esdevenir un grup transformatiu, perquè és capaç de modificar aspectes cognitius o actitudinals dels membres, com a conseqüència de les aportacions individuals i dels beneficis produïts per la transferència

interpersonal. Aquest grup és capaç de reflexionar sobre el resultat i sobre el procés, per tant, és capaç de metacomunicar, de fer un aprenentatge més significatiu i d'introduir canvis sobre el comportament individual i grupal. Difícilment altres espais formatius més unidireccionals ofereixen aquesta possibilitat d'actuar sobre els canvis de comportament. Com més elevada és la quantitat i la varietat d'interpretacions sobre la informació en procés, més ric és l'aprenentatge. A través del diàleg entre diferents individus es facilita el procés d'aprenentatge individual i col·lectiu (Laffitte, 1996).

Així doncs, el seminari de formació en petit grup es converteix en un espai d'experimentació que permet la integració de l'aprenentatge individual de forma més integradora, gràcies a la interacció. L'aprenentatge cooperatiu participa d'alguns aspectes dels tradicionals laboratoris de dinàmica de grups, com per exemple, els *training groups*, els *basic-skills-training* o els *sensitivity training*. Tots ells tenen en comú, segons Sbandi (1990), la finalitat de reclamar als seus membres una actitud permanent d'autoanàlisi. La majoria de les modalitats grupals per a l'aprenentatge tenen també la virtut de facilitar que els seus membres siguin alhora observadors i participants dels processos en els quals estan immersos. La diferència bàsica vindrà marcada pel contingut de l'anàlisi i pel tipus d'aprenentatge.

En definitiva, el seminari també contempla, d'una manera més o menys explícita com veurem més tard, els objectius que Bradford (1964) propugna per als grups que tenen l'aprenentatge com a finalitat principal i que es concreten en:

1. Aprendre a aprendre mitjançant un procés transaccional entre els seus membres.
2. Aprendre a col·laborar mitjançant l'intercanvi d'experiències i informacions entre els seus membres.
3. Aprendre a desenvolupar formes de participació eficaces dins el grup i a generalitzar els continguts apresos a d'altres contextos grupals o socials.

EL TREBALL DE RECERCA

El treball de recerca es realitza, igual que el *pràcticum*, durant l'últim curs de la llicenciatura (quart curs) i té com a finalitat l'elaboració d'un producte formatiu personal per part dels estudiants, connectat amb els seus interessos professionals. Al mateix temps, permet que s'iniciïn en el món de la investigació i es familiaritzin

amb instruments i mètodes propis de la professió d'una manera pràctica. En combinació o en simultaneïtat amb les pràctiques, constitueix un complement formatiu molt valorat, tant per la proximitat al món professional en el qual s'ha de materialitzar la realització del treball com per la seva vinculació amb els continguts teòrics.

La complementarietat entre teoria i pràctica també està contemplada en el mateix perfil de professor tutor de Blanquerna. A la Memòria Blanquerna 2004-2005 es pot llegir: "En els claustres de professors hi ha una presència molt significativa de professionals en activitat, concretament el 52%, els quals aporten a través de la seva experiència un principi de realitat al currículum de les diferents titulacions. Això és, incorporen la lògica de la professió als estudis i propicien una rica simbiosi entre teoria i pràctica" (Memòria Blanquerna, 2005, p. 72). Com assenyala Caparrós (1996), el fet que la intervenció estigui fonamentada en la investigació es pot entendre com la forma més adequada d'optimitzar i racionalitzar l'activitat professional.

La Declaració de Graz vol impulsar l'esperit investigador dels joves universitaris quan diu que "han de millorar-se les sortides professionals per als joves investigadors i professors, incloent-hi mesures per animar els joves doctors per treballar a Europa o per aconseguir que hi tornin" (Declaració de Graz, 2003, 18, p. 2). També la FPCEE vol fer-se partícip d'aquest esperit. Al seu Pla General de Recerca per al 1997 ja es formulava com a "objectiu final que els grups de recerca siguin reconeguts en l'àmbit nacional i internacional, amb una línia definida d'investigació i amb diversos programes i subprogrames de recerca en què participin professors de la Facultat, alumnes becaris i d'altres investigadors, tant del país com de l'estranger" (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, 1997, p. 7).

El treball de recerca de l'últim curs de carrera, alhora que permet dibuixar un possible escenari d'actuació professional, en consonància amb aquest propòsits i des de l'estructura acadèmica actual, vol introduir també els estudiants a la recerca. És supervisat setmanalment durant una hora i mitja al llarg de tot el curs per un "tutor de projecte" amb el qual es treballen, de manera individual i grupal (per àrees temàtiques), la metodologia i altres aspectes relacionats amb l'àmbit objecte de la recerca. Aquesta modalitat formativa mixta, individualment i en petit grup amb

l'acompanyament d'un tutor expert en cada àrea específica, constitueix un tret significatiu de la metodologia de la recerca i integra els aspectes individuals i grupals en una activitat més general. Així doncs, el seguiment de la recerca rep el mateix abordatge metodològic que el seguiment de les pràctiques. De la mateixa manera, integra també els aspectes teòrics i pràctics en una activitat comuna, ja que tots ells tenen una connexió directa amb el món organitzacional i professional i, en alguns casos, es tracta del mateix àmbit o centre en el qual l'estudiant està realitzant les pràctiques.

En referència als aspectes més concrets de l'aplicació metodològica, com ara el temps dedicat a la realització del treball de recerca, a l'informe final sobre l'avaluació de la qualitat de la titulació de Psicologia els tutors manifesten majoritàriament que el temps dedicat és adequat. A la taula 14 es poden observar els percentatges obtinguts sobre aquest ítem.

	INSUFICIENT	ADEQUAT	EXCESSIU
En els seminaris de recerca	36%	64%	
En el total d'un curs lectiu	42%	50%	8%

Taula 14. Valoració sobre el temps dedicat al treball de recerca. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

La contribució del treball de recerca a la formació global dels estudiants, segons l'esmentat informe d'avaluació dels estudis de psicologia, té alguns punts forts i febles, reflectits a la taula 15.

PUNTS FORTS	PUNTS FEBLES
<ul style="list-style-type: none">• Correcta i adequada• Permet l'especialització i la integració de coneixements• Introducció a la recerca (teòrica i pràctica)• Aporta coneixements metodològics fonamentals	<ul style="list-style-type: none">• Poca contribució• Mancances en els coneixements bàsics i en les metodologies de recerca• Desaprofitament d'esforços• Excés d'especialització prematura• Gran part dels alumnes no s'hi implica

Taula 15. Valoració sobre la contribució del treball de recerca a la formació global dels estudiants. Font: Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Juny de 1999 (document intern).

En síntesi, una formació integral i flexible, basada en un aprenentatge que integri els nivells individual, grupal i organitzacional, requereix una metodologia i uns instruments variats i cohesionats. Al llarg d'aquest capítol i enllaçant amb els arguments teòrics exposats a l'apartat 2.1.3, hem volgut presentar els espais formatius emprats en la metodologia Blanquerna no solament com a catalitzadors del tipus de formació que propugna el seu ideari, sinó com a instruments útils per a una formació per competències, en resposta als nous reptes que l'ensenyament té plantejats i que aquesta recerca situa més concretament en l'àmbit del seminari formatiu.

2.2.2.3. La inserció⁷⁵ dels professionals de la psicologia

La inserció i l'ocupació dels professionals de la psicologia, com les d'altres professions, estan condicionades pels fenòmens socials, polítics i econòmics afectats per la globalització i pels canvis propulsats darrerament en l'àmbit europeu, enumerats i analitzats en capítols anteriors. Les principals transformacions socials que afecten l'economia europea i l'ocupació tenen a veure, entre d'altres factors, amb la modificació de les piràmides demogràfiques, amb els canvis en les pautes de consum, amb el desenvolupament de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, amb la incorporació de la dona al mercat de treball i amb l'extensió dels sistemes educatius.

D'ençà que al 1996 Jacques Delors plantegés conceptes com ara el de la Societat de la Informació o el de Nous Jaciments d'Ocupació, s'han estat desplegant diferents actuacions per donar resposta a les prioritats que la Comissió Europea (1995) ja havia fixat per a l'ocupació a Europa. En destaquem dues per la seva relació directa amb el contingut d'aquest apartat:

1. Augment de la flexibilitat externa i interna, que comporta l'afavoriment de la mobilitat geogràfica i l'apropament dels mons acadèmic i empresarial.
2. Incorporació de la necessitat de la formació al llarg de tota la vida.

Aquestes prioritats han de ser emmarcades en un context laboral on coexisteixen l'atur i la ràpida generació de nous llocs de treball, la falta de professionals qualificats en determinades especialitats i la immigració massiva, les jubilacions

⁷⁵ En aquest treball s'empra la paraula inserció fent referència a l'assoliment d'una ocupació, prescindint de les característiques professionals, analitzades en altres apartats.

anticipades i l'allargament formatiu dels joves europeus. D'aquí ve que l'Agenda de Lisboa (2004) reconegui que les reformes del mercat laboral s'han intensificat, però semblen insuficients per aconseguir els objectius en matèria de taxes d'ocupació. L'annex 2 d'aquesta declaració advertia que és improbable que s'arribi a l'objectiu, fixat un any abans com una Nova Estratègia Europea d'Ocupació, d'aconseguir un nivell d'ocupació del 67% per al 2005.

Per altra banda, les mesures aplicades per augmentar la productivitat i el dinamisme empresarial han tingut també un resultat desigual. És cert que han millorat, segons el mateix document, l'activitat empresarial i la utilització de les noves tecnologies, però el progrés és limitat en matèria d'integració del mercat i d'inversió en la societat del coneixement i en la recerca. Això sembla una realitat paradoxal amb un dels fenòmens més acusats que es poden observar al mercat laboral actual: existeix un elevat nombre de persones amb titulació superior que s'incorporen o estan a punt d'incorporar-se al món del treball. El mateix document afirma que els nivells de formació són cada vegada més elevats. En conseqüència, resulta de vital interès conèixer els elements fonamentals de la transició dels titulats superiors cap al mercat de treball, les exigències d'aquest mercat en la nova societat del coneixement, les característiques dels llocs de treball que han de ser ocupats i la relació existent entre les competències adquirides durant els estudis i les competències necessàries per desenvolupar les diferents activitats laborals.

Existeixen força coincidències entre les situacions ocupacionals i formatives del espanyols i dels europeus, però cal no perdre de vista el fet que a Espanya la població activa ha crescut, passant de 21,1 milions a 26,4 milions de persones en vint-i-cinc anys (un augment de més de cinc milions de persones), mentre que la població ocupada s'ha mantingut relativament estable, amb poques variacions des de 1970. La xifra d'ocupats del tercer trimestre de 2005, segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE)⁷⁶, és de 19,9 milions de persones (una taxa d'activitat del 57,43%) i la xifra d'aturats, d'1,76 milions (una taxa del 3,42%) sobre un cens de població total de 44,11 milions.

La població a Catalunya també ha crescut de prop d'un milió de persones en set anys, passant de poc més de sis milions al 1998 (6.147.610) a gairebé set milions al 2005 (6.995.206), segons dades de l'Institut d'estadística de Catalunya

⁷⁶ Font: Instituto Nacional de Estadística. Disponible a: <http://www.ine.es/>

(IDESCAT)⁷⁷, amb una població activa de 3.440.000 i una població ocupada de 3.106.500 persones. Les dades comparades de població entre Espanya i Catalunya es poden observar a la taula 16.

3r. trimestre de 2005	ESPANYA	CATALUNYA
Població total	44.109,00	6.995,20
Població ocupada	19.191,10	3.106,50
Taxa d'activitat	57,43	60,80
Població aturada	1.765,00	333,60
Taxa d'atur	8,42	9,70

Taula 16. Situació ocupacional a Espanya i a Catalunya al 2005 (en milers).
Font: IDESCAT. Adaptació pròpia.

Si acotem més la perspectiva, l'Informe sobre el Mercat Laboral de Barcelona Activa de maig de 2002 assegura que "Barcelona [capital] proporciona gairebé el 37% dels llocs de treball localitzats a Catalunya i pràcticament la meitat dels treballadors de la regió metropolitana. Aquesta darrera aglomeració suposa gairebé tres quartes parts del total dels assalariats catalans" (Ajuntament de Barcelona, 2002, p. 10). Segons la mateixa font, això representa un 14,5% dels ocupats del conjunt espanyol, la qual cosa posa de manifest la importància estratègica de la zona per al conjunt de l'economia. Les xifres de treballadors al 2001 es situen en 832.548 afiliats al Règim General de la Seguretat Social i 113.571 afiliats al Règim Especial d'Autònoms, amb un increment d'un 1,4%. Es pot anticipar aquí que la majoria dels recent titulats de la FPCEE troben la seva primera feina a Barcelona capital, com testimonien les dades que aportem més tard i que avalen l'adscripció del treball de camp a aquesta àrea.

El creixement econòmic, però, no sempre és suficient per generar ocupació. L'evolució dels sectors és molt desigual entre diferents països i, fins i tot, entre les regions d'un mateix país, com és el cas d'Espanya. El sector primari ha sofert pèrdues persistents de llocs de treball. En canvi, la construcció, l'administració, l'hoteleria, l'educació i els serveis en general han experimentat un creixement continuat de generació d'ocupació.

Pel que fa a la vinculació entre el mercat laboral i els nivells formatius, la Conferència de Salamanca ja advertia al 2001 que "l'adequació de l'ensenyament a

⁷⁷ Font: Institut d'Estadística de Catalunya.
<http://www.idescat.net/territ/BasicTerr?TC=5&V0=3&CTX=B&ALLINFO=TRUE&V3=497&V4=435&PA RENT=1&V1=3&VOK>.

les necessitats del mercat laboral haurà de reflectir-se convenientment als *curricula*, en funció del fet que les competències adquirides estiguin pensades per a un treball aconseguit al primer o al segon cicle de l'ensenyament" (Conferència de Salamanca, 2001, p. 2).

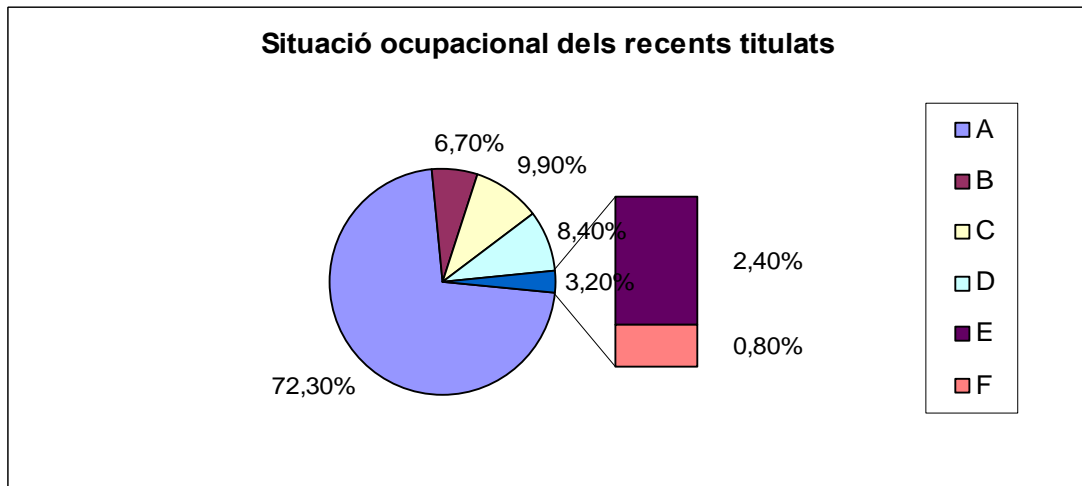
Incorporar-se a una economia nova significa adaptar-se a un mercat de treball diferent, que ha modificat també els principis i mecanismes de la inserció de les persones que s'incorporen per primera vegada al món laboral i professional. Per altra banda, els canvis reclamen que aquests professionals aportin el capital necessari de coneixements i de destreses. Tot fa pensar que l'estudiant universitari que no es planteja un objectiu formatiu més enllà de la simple adquisició de coneixements teòrics tindrà dificultats per desenvolupar-se professionalment. A les competències tècniques requerides per cada professió o ocupació, cal ara afegir-hi un seguit de competències clau, associades a les conductes i a les actituds de les persones, que han d'estar incorporades al currículum formatiu, com hem vist en apartats anteriors.

Segons l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2003), les grans tendències que emmarquen la relació entre la formació i el treball són:

- Un augment general dels fluxos de titulats universitaris presents en el mercat laboral.
- Un augment de les taxes d'activitat lligat al nivell d'estudis, notable en el cas de les dones.
- L'augment dels espais i les oportunitats de formació no escolar i, per tant, la millora en les possibilitats d'adquisició de competències.
- La formació durant tota la vida es constitueix com un model a l'alça.

La situació dels recent titulats espanyols al mercat laboral és molt variada. Al gràfic 1 es sintetitzen les principals dades aportades pel projecte CHEERS,⁷⁸

⁷⁸ Projecte CHEERS, patrocinat per Bancaja i presentat per José García Montalvo (investigador de l'Institut Valencià de Investigacions Econòmiques (IVIE) i professor de la Universitat Popeu Fabra). Consulta iniciada al 1997 i realitzada durant quatre anys consecutius a onze països europeus i al Japó. Disponible a: <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>.



Gràfic 1. Situació ocupacional dels titulats espanyols. Font: CHEERS. Elaboració pròpia.

- A En recerca de feina després de finalitzar els estudis
- B Va trobar feina sense estar en recerca
- C No es troba en situació de recerca de feina per continuar estudis
- D No es troba en situació de recerca per continuar la feina que ja tenia abans
- E Està autoempleat
- F Altres situacions.

El mateix estudi afirma que, a l'hora de contractar un graduat espanyol, la personalitat del candidat i la seva titulació són els factors més valorats per les empreses espanyoles i que aquest graduat triga uns nou mesos en trobar la primera feina, mentre que la mitjana dels graduats de la resta de països es situa en tres mesos i mig. En una altra publicació d'aquest investigador principal (García Montalvo i Mora, 2000) s'informen que a Espanya el grau d'adequació entre els estudis i el treball està per sota de la mitjana de la resta de països estudiats. L'apreciació dels graduats espanyols consultats és (per sobre de la mitjana, en aquest cas) que el sistema universitari es fonamenta en l'aprenentatge de teories i de conceptes, ensenyats pel professor, i que, per tant, l'assistència a classe és important.

Per conèixer el panorama general de la situació ocupacional a Espanya, consultem diferents fonts que ens permeten, per una banda, obtenir una visió global i concreta a la vegada i per altra, establir comparacions entre els diferents estudis sobre treball qualificat i inserció dels titulats universitaris. Infoempleo (2005)⁷⁹ ofereix una visió

⁷⁹ Infoempleo 2005 és un informe elaborat pel Círculo de Progreso que ha fet ja la seva novena edició. L'última edició va ser presentada l'11 de juliol de 2005 pel Ministre de Treball i Afers Socials, Jesús Caldera. L'informe de 2005 comprèn el període entre abril de 2004 i abril de 2005. Es basa en l'anàlisi de 175.362 ofertes de treball qualificat publicades al portal www.infoempleo.com durant aquest període, oferint una panoràmica de la situació laboral per sectors i per àrees de totes les comunitats autòniques.

àmplia i actualitzada que estimem necessària i que es complementa amb la informació sobre inserció dels titulats de l'AQU (2003), també global, però més circumscrita a l'àmbit de Catalunya. Obtenim la visió més concreta gràcies a l'estudi d'inserció de dues borses de treball universitari, de la Universidad Carlos III i de la pròpia FPCEE. L'objectiu és emmarcar l'escenari geogràfic i ocupacional dels titulats en Psicologia per poder més tard valorar els factors clau de professionalització d'aquests graduats. La taula 17 facilita alguns dels paràmetres on s'instal·len aquests estudis consultats.

ESTUDI	POBLACIÓ	PROMOCIONS	EXTENSIÓ CONSULTA
Infoempleo 2005	175.362	2000 al 2005	4 àrees de titulacions
AQU	21.178	1994 al 2001 ⁸⁰	6 universitats públiques 246 titulacions
UC3	493	2001	22 titulacions
FPCEE	2.637	2000 al 2004	6 titulacions

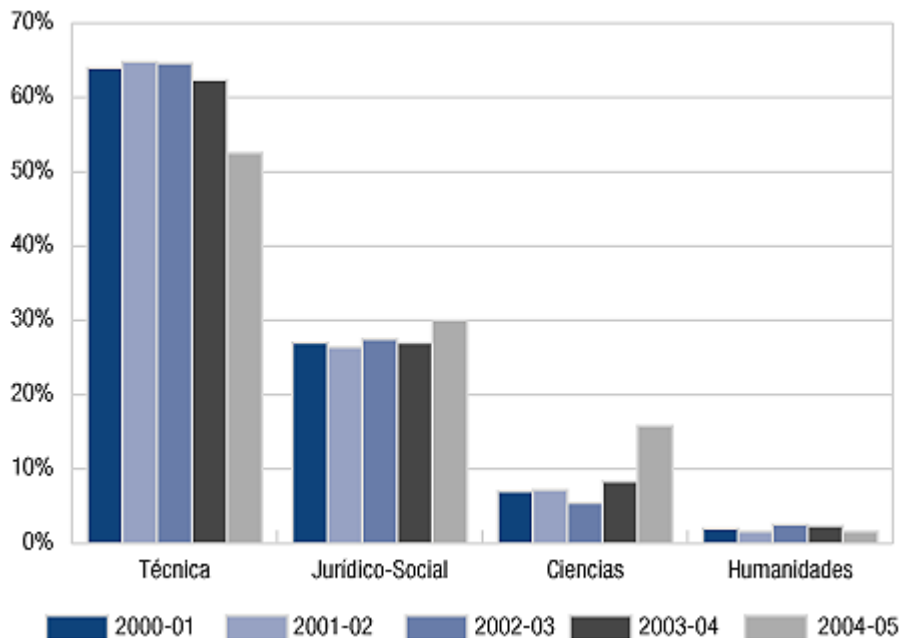
Taula17. Estudi comparatiu de la inserció dels titulats segons els informes consultats. Elaboració pròpia.

L'ocupació laboral passa així a ser un element important, ja que la connexió entre les competències i els resultats acadèmics obriria el camí per aconseguir que la preparació dels graduats fos més coherent amb els problemes i demandes socials i, d'aquesta manera, fos també més favorable la inserció laboral. En el cas de la FPCEE, el ja citat document per a la revisió dels plans d'estudi puntualitza que "la pertinència o no d'una matèria i la seva importància relativa en la carrera no es poden justificar només amb arguments intrínsecs de la disciplina i/o de les característiques i dels legítims interessos del professorat, sinó que la reflexió hauria d'obrir-se també a la contribució de la disciplina a facilitar la inserció professional dels nostres estudiants" (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, 2000, p. 2).

Infoempleo 2005 assegura que l'oferta d'ocupació a Espanya ha crescut un 22,6% respecte a l'any anterior. També aquí s'estableix una vinculació molt positiva entre la possessió d'una formació universitària i el grau d'empleabilitat, subratllant que la

⁸⁰ L'informe de l'AQU (2003), *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*, reconeix que "la implantació de sistemes de seguiment dels graduats per part de les universitats no ha estat un procés homogeni. Només sis de les universitats del conjunt d'universitat catalanes han fet algun tipus de seguiment. I d'entre aquestes, n'hi han que aporten, encara, molt poca informació" (p. 22).

titulació constitueix un element bàsic de la ocupació en les primeres fases de la carrera professional, tot i que es reconeix una acusada diferència d'aquesta vinculació entre unes titulacions i altres. El grup de titulacions amb més demanda al 2005 és el de les titulacions tècniques amb un 52,5% de l'oferta d'ocupació qualificada, seguit del grup de les titulacions jurídicosocials amb un 30,1%, de les científic-sanitàries amb un 15,8% i, en últim lloc, del grup d'humanitats amb un 1,6%.⁸¹ Cal precisar que aquest informe no és, en sentit estricte, un estudi d'inserció en la línia de les consultes liderades per les borses de treball de les universitats, ja que es basa en l'anàlisi de les ofertes de treball circulants i no en la consulta directa als titulats, per tant, és el reflex general de la situació del mercat pel que fa a les ofertes de treball. El gràfic 2 recull aquest panorama.



Gràfic 2. Ofertes de treball qualificat. Font: Infoempleo 2005.

Les titulacions d'Humanitats, a banda de tenir una demanda molt baixa, poden inserir-se al mercat de treball actual gràcies a ocupacions que són considerades, segons el mateix informe, com a ocupacions volàtils. A l'estudi d'inserció de l'AQU (2003), aquestes titulacions presenten també l'índex més elevat d'atur entre les àrees estudiades. Cal parar atenció, però, que les titulacions afins a l'economia, a

⁸¹ Les dades de l'Informe Infoempleo 2006, presentat quan aquesta tesi doctoral estava en fase de tancament, mantenen una tendència similar: les titulacions tècniques ocupen el 47,6% de l'oferta d'ocupació, les titulacions de l'àrea jurídicosocial, el 35%, les titulacions científicosanitàries, el 15,3% i les d'humanitats el 2,4%.

l'empresa o al dret obtenen un nivell mitjà d'ocupació, atesa l'alta participació d'aquests titulats en diferents ofertes del mercat laboral. Aquest fet permet deduir, en el marc d'aquest treball de recerca, que l'agrupament de les titulacions en grans famílies, com les que utilitza l'informe, si bé ajuda a obtenir una lectura global, no permet establir una generalització sobre el grau d'inserció o de professionalització de totes les titulacions d'un determinat grup. Per posar un exemple, les carreres d'infermeria han tingut una demanda elevada en determinats períodes de temps i, per tant, un potencial alt o molt alt d'ocupació. Actualment existeix un desequilibri notable entre els països que integren la Unió Europea quant al nombre de professionals d'infermeria: els països que pateixen dèficits i els països que tenen excedents d'aquests professionals (Zaragoza, A., Corchón, S., Vázquez, M.L. i Terraza, R., 2005). Seguint els mateixos autors, la tendència de les polítiques europees de promoure el reconeixement de la formació dels diferents països per facilitar la mobilitat xoca amb la manca de clarificació sobre els rols i les responsabilitats que comporta la pràctica de la professió, cosa que dóna solidesa a l'orientació d'una formació basada en competències.

L'existència d'altres elements complementaris a la possessió d'un títol universitari, elements del currículum personal o de les característiques del lloc de treball, són finalment els determinants d'una primera inserció al mercat laboral. A la taula 18 s'observa com Catalunya ocupa el primer lloc d'oferta d'ocupació per Comunitats Autònomes durant el període 2004-2005, tot i que ha baixat el pes relatiu en el conjunt de l'oferta d'ocupació qualificada respecte al període anterior. Les tres primeres Comunitats de la classificació cobreixen pràcticament la meitat de l'oferta de tot l'Estat espanyol (un 49%).

Pel que fa al grau d'especialització de l'oferta, Catalunya mostra un índex baix, la qual cosa indica que la totalitat de l'oferta d'ocupació no està constituïda per pocs sectors, sinó per molts sectors. L'informe també fa notar el fenomen creixent de la dispersió (menys concentració en grans ciutats, com a conseqüència d'una certa deslocalització, que és molt evident en el cas de Barcelona, respecte a la resta de Catalunya, o el cas de Saragossa, respecte a la Comunitat Aragonesa).

Comunidad Autónoma	2004-2005		2003-2004	
	Puesto	Ofertas	Puesto	Ofertas
Cataluña	1	20,85%	1	23,92%
Madrid	2	18,60%	2	18,53%
Andalucía	3	9,80%	3	7,15%
Valencia	4	7,41%	4	7,07%
País Vasco	5	7,39%	5	6,34%
Castilla y León	6	7,10%	6	5,30%
Galicia	7	4,87%	8	4,67%
Aragón	8	4,79%	7	4,86%
Murcia	9	3,95%	9	3,85%
Canarias	10	3,65%	13	2,44%
Baleares	11	2,18%	11	2,97%
Castilla-LaMancha	12	1,75%	16	1,31%
Navarra	13	1,74%	10	3,10%
Asturias	14	1,36%	12	2,45%
Cantabria	15	1,14%	14	1,78%
Extremadura	16	0,96%	17	0,81%
La Rioja	17	0,95%	15	1,76%
Ceuta y Melilla	18	0,01%	18	0,04%
Extranjero		1,49%		0,80%

Taula 18. Distribució regional de les ofertes de treball qualificat. Font: Infoempleo 2005.

Cal remarcar que la consulta que realitzem per validar el perfil diana es concentra a l'entorn pròxim on es realitza la recerca. És, per tant, molt important mantenir els punts de referència sobre aquest context geogràfic. L'estudi de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Educatiu (2003), emmarcat en aquest context, ens aporta dades significatives sobre la inserció dels titulats de totes les universitats públiques catalanes. I pel que fa a l'àrea de les Ciències Socials on s'inscriuen les titulacions i especialitats que ens ocupen, l'estudi reconeix que aquesta àrea ha crescut molt en

nombre de graduats i, per tant, existeix una certa saturació en el mercat laboral, amb l'excepció dels titulats de Ciències Econòmiques i Empresariales.

Arribant a un nivell superior de concreció, la borsa de treball de la FPCEE, que està integrada en el Gabinet de Promoció Professional (GPP),⁸² ens aporta dades específiques de la inserció dels seus titulats, a partir d'un estudi realitzat durant cinc anys consecutius sobre una població de 3.757 titulats, graduats de les promocions del 2000 al 2004, ambdues incloses. Les 2.637 respostes obtingudes, un 70,18% del total de graduats del període, reflecteixen una taxa d'inserció global del 83,9% (vegeu la figura 24). Del col·lectiu que no treballa al moment de la consulta, un 49,9% va manifestar que era a causa de continuar estudis.

Les taxes d'ocupació són sempre les més representatives de qualsevol estudi realitzat per una borsa de treball universitària, però cal precisar que també difereixen molt segons la titulació, el moment i l'entorn a què es refereixen. Les taxes d'inserció dels estudis que estem analitzant tampoc no són estrictament comparables, ja que l'estudi de l'AQU recull dades només fins al 2001 i la inserció es contempla amb un marge de temps de tres anys després d'haver acabat els estudis. En canvi, els marges de temps entre la graduació i la consulta és d'un any a l'estudi de la Universidad Carlos III i de només sis - set mesos a l'estudi de la FPCEE. Malgrat la no coincidència dels paràmetres estudiats, a la taula 19 es pot obtenir una visió de conjunt.

Dades generals	AQU	UC3	FPCEE
Població	21.178	1.884	3.757
Mostra	9.766	493	2.637
Percentatge de resposta	49'1%	26'16%	70,18%
Percentatge de dones	62%	55'2% ⁸³	85'14%
Índex inserció ⁸⁴	⁸⁵	85'20 ⁸⁶	83'90 ⁸⁷

Taula 19. Índex d'inserció dels titulats als diferents estudis. Elaboració pròpia.

⁸² El Gabinet de Promoció Professional (GPP) es defineix com "un pont de relació entre la FPCEE Blanquerna i el món laboral, amb el doble objectiu d'oferir els mitjans necessaris a estudiants i titulats perquè participin activament en el seu procés de professionalització i d'incorporació al món laboral i de proporcionar candidats òptims a les organitzacions i institucions". Integra dues borses de treball (BT) una adreçada a graduats i altra adreçada a estudiants. També integra dues àrees més, l'ODP per a l'orientació professional i l'Observatori dels mercats laborals i professionals. Informació extreta de la *Guia 2005-2006*. pp. 95-96. (Vegeu la nota 61 sobre la *Guia 2005-2006*)

⁸³ Percentatge global de dones a les 22 titulacions estudiades.

⁸⁴ Manifestat als diferents moments de la consulta. Tres anys, un any i sis mesos respectivament.

⁸⁵ Diferents taxes d'ocupació per a cada àrea, tres anys després de la graduació. A les conclusions s'expressen les taxes d'atur, no les taxes globals de la inserció.

⁸⁶ Al moment de la consulta.

⁸⁷ Al moment de la consulta.

Segons les dades de l'AQU (2003), un 72% dels graduats en Ciències Socials són dones. En el cas de Psicologia, la xifra puja fins a un 81%, percentatge inferior al que aporta l'estudi d'inserció de la FPCEE, amb un 85'5% de dones. L'edat de la població consultada és similar. Prop d'un 70% dels titulats tenen una edat compresa entre els 21 i 25 anys d'edat (la mitjana d'edat a la Universidad Carlos III és de 24,8 anys).

Centrant-nos en les dades de Psicologia, l'estudi de l'AQU (2003) abasta una població de 750 titulats, amb una mostra de 388 enquestats i un error mostral del 3,46%. L'estudi de la FPCEE és longitudinal (cinc promocions consecutives, del 2000 al 2004) i a l'àrea de Psicologia s'obtenen 604 respostes vàlides, sobre una població de 904 psicòlegs, amb un percentatge de resposta de 66,81%.

Pel que fa a l'ocupació dels titulats en Psicologia, les fonts consultades aporten taxes lleugerament inferiors a la mitjana d'altres titulacions de la mateixa àrea de coneixements. En concret, segons l'informe de l'AQU (2003), els nivells més baixos d'ocupació es donen en Psicologia, després de la titulació en Polítiques/Sociologia i seguida de la titulació de Dret. Un 6% dels graduats d'aquestes titulacions no ha aconseguit ocupar-se durant el primer any després d'acabar la carrera. La gran majoria dels graduats de l'àrea de Ciències Socials (91%) ha assolit una ocupació tres anys després d'haver acabat els estudis. A la taula 20 es compara la situació de Psicologia de les universitats públiques (informe de l'AQU) i de la FPCEE. A la taula 21 s'observa l'ocupació de Psicologia (general i de les especialitats) respecte a les xifres globals de la FPCEE.

Dades de Psicologia	AQU	FPCEE
Població	750	904
Mostra	388	604
Percentatge de resposta	51,73	66,81
Percentatge de dones a Psicologia	81	85,5
Índex inserció ⁸⁸ (%)	91	75,04
Treball durant la carrera (%)	56	76,20

Taula 20. Índex d'inserció dels titulats de Psicologia a Catalunya i a la FPCEE.
Font: AQU i GPP. Elaboració pròpia.

⁸⁸ Inserció dels graduats en diferents moments després d'acabar els estudis, tres anys i sis mesos respectivament.

Els titulats de Psicologia de la FPCEE d'aquestes cinc promocions, que representen el 22,90% dels graduats consultats, tenen una taxa global d'inserció del 75,04% al moment de la consulta, sis mesos després de la graduació. El 34,2% dels titulats de Psicologia que no treballaven va manifestar que la continuació dels seus estudis era la causa per la qual no estaven treballant en el moment de la consulta.

Cal dir que un 76,2 % dels graduats a la FPCEE manifesten haver realitzat algun tipus de treball temporal, no sempre relacionat amb el contingut de la titulació, que compaginaven amb els seus estudis durant els anys de la carrera. El percentatge dels graduats de l'àrea de Ciències Socials que treballava durant la carrera, segons l'AQU, és lleugerament inferior, un 56%. En el cas de Psicologia, un 24% dels titulats informa que les feines que realitzaven en aquest període d'estudiants no tenia cap relació amb els continguts de la carrera. Per la seva banda, l'estudi d'inserció de la Universidad Carlos III revela que el 79% dels consultats havien tingut alguna experiència laboral abans de graduar-se, però només el 10% tenien un treball estable i un 24% tenien treballs temporals durant el període d'estudis.

OCUPACIÓ A LA FPCEE	GENERAL	PSICOLOGIA	PSICOLOGIA CLÍNICA	PSICOLOGIA ORGANITZACIONS
Mostra	2.637	604 (22,9%)	486 (18,43%)	118 (4,47%)
Índex d'inserció	83,9 %	75,04 %	76,1%	74,24%
Continuació d'estudis	49,9 %	42,8 %	46,6%	30,8%
Treball durant la carrera	79,4 %	76,2 %	76,4%	74,9%

Taula 21. Taxes comparades de la inserció dels titulats a la FPCEE. Font: Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE. Elaboració pròpia.

A la taula 21 es comparen les dades d'ocupació de Psicologia amb les dades globals de la FPCEE i amb les dades dels dos itineraris d'estudi de Psicologia. S'observa que les taxes d'ocupació són semblants i que existeix més tendència a continuar estudis per part dels titulats de Psicologia Clínica que no estan treballant (42,8%) que per part dels titulats de Psicologia de les Organitzacions (30,8%). En termes generals, aquests últims solen incorporar-se més ràpidament al mercat laboral. El 74,9% d'aquest col·lectiu també havia realitzat algun tipus de feina durant els anys de la carrera.

Vies d'accés	AQU	UC3	FPCEE
Contactes personals	41,00	22,00	33,80
Enviament del cv	16,00	32,60	24,55
Pràcticum	9,00	7,60	12,22
Borsa de treball	-----	12,80	12,35
Altres	25,00	25,00	17,08

Taula 22. Vies d'accés al mercat laboral. Font: Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE. Elaboració pròpia.

Les vies d'accés al mercat laboral són molt variades (vegeu la taula 22). Els contactes personals o l'enviament del *curriculum vitae* constitueixen el 58,35% dels mecanismes utilitzats per inserir-se al mercat laboral, segons les respostes dels consultats. El 12,22% de la inserció s'ha produït a la mateixa organització on es realitzaren les pràctiques acadèmiques i el 12,35% gràcies a l'acció directa de la borsa de treball. Aquests percentatges són similars als d'altres fonts consultades⁸⁹ i no vulneren en cap cas l'impacte positiu que aquests espais tenen en la trajectòria professionalitzadora dels estudiants i graduats. A la pàgina web de la Universidad Carlos III, per exemple, es pot llegir que l'experiència professional aconseguida mitjançant les pràctiques i una recerca de feina activa i planificada, són factors determinant per accedir en bones condicions al món laboral.⁹⁰

2.2.2.3.1. Elements clau per a la professionalització del psicòleg. L'àrea organitzacional i dels RRHH com a espai professionalitzador dels psicòlegs

La Ley Orgánica de la Educación (LOE) determina que “el sistema educatiu espanyol s'orientarà, entre d'altres, a la consecució de la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals” (Capítol I del Títol preliminar, article 2, p. 2). Per altra banda i de manera complementària, l'exercici professional s'ha d'entendre com l'aplicació dels coneixements bàsics i, en el cas d'un professional de la psicologia, com la capacitat d'analitzar problemàtiques i situacions diverses de caràcter psicològic i psicosocial.

⁸⁹ Un 12,8% en el cas de la borsa de treball (SOPP) de la Universidad Carlos III.

⁹⁰ Disponible a: <http://www.fundacion.uc3m.es/sopp/Observatorio/Index.htm>.

La Declaració de Graz recomana “introduir el Suplement del Diploma de forma més extensa, i en els idiomes més utilitzats, com a mitjà de millorar la capacitat d'obtenir ocupació, difonent-lo àmpliament entre els empleadors i les organitzacions professionals.” (Declaració de Graz, 2003, 14, p. 2). El Suplement del Diploma sobre el reconeixement de les titulacions d'educació superior, que s'articulà a la Convenció de Lisboa (1997), deixa palès que la integració dels titulats al món professional representa l'objectiu final i fonamental de tot esforç educatiu. Així doncs, cal que l'aprenentatge vagi en paral·lel amb l'educació per a l'ocupació.

És freqüent, però, que les destreses o competències que es demanen als graduats en acabar els seus estudis no s'avinguin directament amb els coneixements o habilitats que hi figuren als plans d'estudi, malgrat l'augment important del nivell de formació experimentat durant els últims anys. Per exemple, l'esmentat projecte CHEERS revela que competències com ara la lleialtat i l'honestedat (entre altres trenta competències plantejades) són les més demandades als joves titulats per accedir als llocs de treball. L'assumpció de responsabilitats i la presa de decisions són les competències que hi figuren a continuació. Els graduats espanyols, segons el mateix estudi, també tenen carències importants en els coneixements informàtics, en la capacitat de treballar sota pressió i en les habilitats de negociació. De manera més específica pel que fa als llicenciats de Ciències de l'Educació, d'Humanitats i de Ciències Socials, la comunicació oral s'identifica com la competència més requerida a l'hora d'incorporar-se al mercat laboral. Amb aquestes referències volem visualitzar diferents paràmetres que afecten el disseny dels perfils professionals, on es situa un dels escenaris d'aquest treball.

L'altre escenari es situa al món acadèmic. Les matèries dels plans d'estudi difícilment possibiliten l'exercici d'algunes d'aquestes competències, paradoxalment d'aquelles que apareixen més demandades. Tampoc no és fàcil observar a les pràctiques docents universitàries la metodologia adient per adquirir-les. Els mateixos graduats perceben que tenen carències en la seva capacitat per planificar i per organitzar, entre d'altres; i, malauradament, observem que aquesta competència continua essent un dèficit en els nous dissenys del perfil de les titulacions. El perfil de formació de la titulació de Psicologia de l'AQU (2005) ens ha de servir de referent i de contrast per al nostre perfil diana (capítol 2.3).

Les habilitats socials, per exemple, que solen configurar un bloc de contingut de la majoria de consultes que es fan sobre les competències necessàries per a l'ocupació, fan referència a la importància de treballar en un determinat entorn, en cooperació amb altres persones (treball en equip, adaptabilitat, tolerància, capacitat per involucrar-se, etc.). Es pot argüir que aquestes competències s'exerciten amb la mateixa pràctica professional, però la mateixa Declaració de Graz també especifica al punt 14 que cal "continuar definint i promocionant al currículum les destreses que capacitin per obtenir una ocupació en sentit ampli, i assegurar-se que els programes de primer cicle [s'entén el futur primer cicle de grau] ofereixen l'opció d'accedir al mercat laboral" (Declaració de Graz, 2003, 14, p. 2).

Al seu estudi, García Montalvo i Mora (2000) comparen les competències professionals que tenien els titulats en el moment d'acabar els seus estudis, agrupades en quatre grups (competències especialitzades, metodològiques socials i participatives), i el nivell exigít sobre aquestes competències al lloc de treball que van ocupar posteriorment. Segons aquests autors, les dades recollides dels titulats espanyols ofereixen uns resultats iguals o lleugerament per sota d'altres estudis europeus i posen de manifest la importància de les diferents competències rebudes (acadèmiques), la importància de tenir sempre el referent de les competències requerides (professionals) i els dèficits formatius que els graduats tenen (objecte d'atenció per a l'adquisició i el desenvolupament de les competències).

L'estudi de l'AQU (2003), analitzat a l'apartat anterior, distingeix entre competències acadèmiques, instrumentals, interpersonals i cognitives. Ens detindrem en la valoració que fan els titulats de Ciències Socials sobre la formació rebuda en algunes d'aquestes competències. Alguns aspectes destacats en la seva valoració presenten un alt grau de confluència amb els components que configuren el perfil diana del nostre estudi.

- La formació en competències acadèmiques té dues dimensions: la teòrica i la pràctica. Els titulats de Ciències Socials constaten que la formació pràctica rebuda és inferior a la formació teòrica, tot i reconèixer que ambdues dimensions són molt útils. Els desajustos més pronunciats entre la formació i la pràctica es troben, per aquest ordre, en Ciències Polítiques, en Psicologia i en Ciències de la Comunicació, "a causa de l'existència en aquestes titulacions d'un nombre significatiu de graduats que no exerceixen pròpiament la seva

professió" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003, p. 95).

- La formació en competències instrumentals d'aquesta àrea està força valorada, tot i que existeix una desviació negativa en el cas de les titulacions de Dret, de Relacions Laborals i de Psicologia. La percepció d'utilitat d'aquestes competències també se situa per sota de l'àrea Tècnica.
- La formació en competències interpersonals és valorada en nivells d'utilitat semblants als de les altres àrees. Els resultats difereixen lleugerament entre les titulacions pel que fa a l'expressió oral i escrita, al treball en equip i al lideratge.
- La formació en competències cognitives també rep una valoració baixa per part dels titulats en Ciències Socials, tot i que són considerades de gran utilitat per a la feina. Les seves puntuacions són inferiors a les atorgades pels titulats de les àrees Tècnica i Experimental a la presa de decisions, per exemple. També és inferior la seva valoració a la que fan els titulats de l'àrea d'Humanitats en competències com ara el pensament crític, el raonament quotidià i la creativitat. Justament el nivell més fort de desajust entre la formació i la utilitat professional en aquest grup de competències cognitives es troba en la titulació de Psicologia, seguida de la de Dret i de la d'Econòmiques.

Una lectura sintètica d'aquestes dades permet observar que els titulats de Ciències Socials (en casos concrets, també els titulats de Psicologia) reconeixen la utilitat de les competències formulades per exercir la professió, però que, des de la seva percepció, existeix un desajust entre la formació rebuda en aquestes competències i el seu desplegament a l'exercici professional. La valoració global sobre la formació acadèmica que fan els psicòlegs dona xifres negatives en els quatre aspectes estudiats: nivell de formació teòrica, adequació de la formació teòrica, nivell de formació pràctica i adequació de la formació pràctica.

Les conclusions d'aquest i d'altres estudis consultats ens remeten al plantejament inicial i a les hipòtesis d'aquesta tesi doctoral: el nivell de competències dels graduats en finalitzar els estudis, en general, és inferior als requeriments de les organitzacions i als continguts descrits per als llocs de treball. Es constata també una altra coincidència als diferents estudis d'inserció consultats: el freqüent canvi d'ocupació als tres primers anys de vida professional per part dels joves titulats. L'anàlisi de les condicions laborals, de la qualitat i del context de la inserció, de la satisfacció laboral i d'altres factors personals i contractuals permetria una

aproximació a la causalitat d'aquest fenomen, la qual cosa ultrapassa les pretensions d'aquesta recerca. Si més no i al marge d'aquestes variables, els canvis que han succeït d'un temps ençà al mercat ocupacional dels titulats difícilment poden ser interpretats en clau de mobilitat internacional però sí en clau d'itineraris multiocupacionals per a la professió. Des del punt de vista laboral, les possibilitats de trobar feina poden ser més nombroses i variades, però això comporta també la dificultat inicial de trobar un lloc de treball satisfactori o relacionat directament amb el contingut dels estudis.

Malgrat els dèficits formatius, la inserció dels joves titulats es produeix en unes taxes notablement elevades, com hem vist. La inserció laboral i el començament d'una professió són termes que, en definitiva, no sempre van lligats. L'aproximació a la professió d'un titulat ve determinada, lògicament, per la possessió d'un títol universitari, però també per altres circumstàncies personals i del mercat. La pluralitat de condicions que es donen ens invita a introduir un nou concepte, que pot ajudar a valorar el grau de connexió entre les titulacions i la primera activitat desenvolupada, concepte que hem anomenat linealitat. La inserció del titulat en el sector professional per al qual s'ha estat formant, configura una situació de linealitat. Això vol dir que si un graduat en Magisteri s'ha inserit al mercat laboral com a mestre, l'elevat grau d'ajustament entre els continguts de la carrera i de la primera activitat professional permet afirmar un nivell alt de linealitat. D'altra banda, si un titulat en Psicologia, per exemple, s'ha inserit al mercat laboral fent activitats que, en sentit estricte, s'allunyen de la identitat professional que s'entén com a "fer de psicòleg", cal inferir que existeix una baixa linealitat entre la titulació i la professió. Els resultats d'un estudi nostre, centrat només en les dades del curs 2000-2001, confirmaven que en un 38,63% de les ofertes adreçades a llicenciats el lloc de treball no s'alinea directament amb una determinada titulació i permet ser cobert pel graduat d'una altra titulació (Chaves i Sallés, 2003).

L'anàlisi de les dades de la inserció laboral, com hem vist a l'apartat anterior, no revela diferències significatives entre la inserció dels psicòlegs d'una o altra especialitat de la titulació de Psicologia a la FPCEE. Això no obstant, podria fer-se una lectura diferent atenent a l'anàlisi de l'àmbit laboral on s'ha produït aquesta inserció o de la funció que s'està desenvolupant. Com volíem demostrar a un altre estudi previ referit a la inserció laboral de tres promocions consecutives, els titulats de Psicologia de les tres promocions consultades (graduats al 2000, 2001 i 2002)

tenen activitats laborals molt diverses. Malgrat que el 61,8% té una inserció laboral vinculada a l'entorn educatiu, organitzacional o clínic, no tots ells exerceixen en aquests àmbits com a psicòlegs (Chaves i Noguera, 2004).

A continuació s'analitzen aquests aspectes des d'una doble perspectiva: la resposta que ofereixen els mateixos consultats als estudis d'inserció sobre l'àrea d'activitat professional que els ha acollit (vegeu la taula 23) i l'anàlisi de les ofertes de treball que han arribat a la borsa de treball de la FPCEE, per tant la versió de l'altra part del mercat laboral, la dels empleadors (vegeu el gràfic 3). Aquesta perspectiva no solament aporta informació sobre les exigències del mercat, sinó que, a mitjà termini, és un referent per saber en quin grau els plans d'estudi contempnen les competències professionals que defineixen els empleadors. El lema de "*Practiquem les professions*" que figura a la pàgina web de la FPCEE⁹¹ inclouria aquest aspecte de diàleg i aproximació entre la universitat i les organitzacions.

ÀMBIT ON TREBALLA	PSICOLOGIA %	PSICOLOGIA CLÍNICA %	PSICOLOGIA ORGANITZACIONS %
Recursos Humans	22,0	11,5	63,5
Clínica	30,1	35,2	8,3
Pedagogia	1,1	1,4	0
Social	2,3	15,7	0
Esportiu	0,3	1,4	0
Educació	13,9	3,0	9,7
Logopèdia	1,4	0,5	1,4
Psicopedagogia	0,4	0,3	0
Recerca	0,4	0,5	0
Altres	28,1	30,6	17,1

Taula 23. Àmbit de treball dels psicòlegs de la FPCEE. Font: Gabinet de Promoció Professional. Elaboració pròpia.

Les dades aportades pel Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE (taula 23) a partir de la consulta als titulats sobre la seva inserció al mercat laboral (primera perspectiva de consulta), permeten arribar a les conclusions següents:

- La titulació de Psicologia ofereix una baixa linealitat.
- L'activitat laboral al moment de la consulta indica que els titulats en Psicologia de les cinc promocions consultades exercien funcions laborals molt diverses. Malgrat que el 61,8% treballa en un dels tres àmbits on tradicionalment s'ha

⁹¹ <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.inici>.

vinculat la psicologia (educatiu, organitzacional o clínic), no tots aquests titulats ho fan exercint, en sentit estricte, com a psicòlegs.

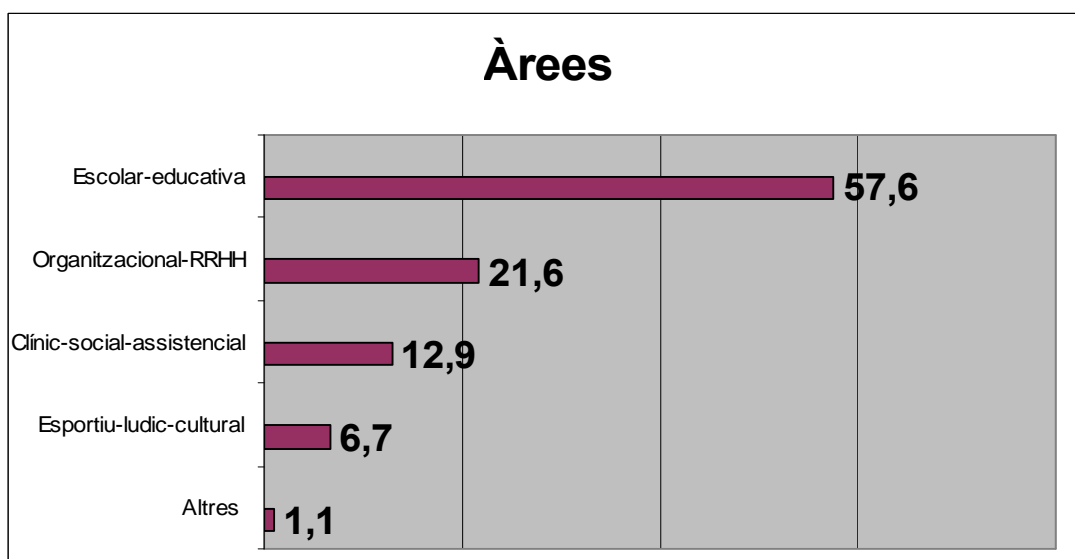
- Per altra banda, la categoria definida com “altres” revela que el 28,1% dels titulats treballa en sectors o àmbits funcionals allunyats de les tasques habituals exercides pels psicòlegs.

Cal observar que una gran part dels graduats en l'especialitat de Psicologia de les Organitzacions (el 63,5%) treballa en l'àmbit dels Recursos Humans, en contrast amb el 35,2% de l'especialitat de Psicologia Clínica que afirma treballar en l'àmbit clínic. Atès que les taxes d'inserció d'ambdues especialitats són molt semblants, cal pensar que la majoria dels titulats que han fet l'itinerari de Psicologia Clínica troben la seva primera feina en àmbits diferents a aquesta opció d'estudi. El fet que el 8,3% dels titulats que van escollir l'opció de Psicologia de les Organitzacions treballin a l'àrea clínic i que un 11,5% dels clínics treballin en Recursos Humans es podria interpretar com un signe que l'especialitat cursada no determina sempre el destí professional de la primera inserció.

Pel que fa a les funcions, un 39,5% de les funcions descrites podrien ser considerades com a properes a l'exercici professional que s'espera d'un titulat en Psicologia, però cal admetre que aquestes funcions (selecció, formació, altres polítiques de RR.HH, intervenció psicoterapèutica i assistència terapèutica, per exemple) avui no són exercides de manera exclusiva pels psicòlegs, sinó també per altres titulats, com ara pedagogs, advocats, logopedes, etc. Com fa notar Aguirre, “els llicenciats que treballen en departaments de RRHH pertanyen a Psicologia, Relacions Laborals, Dret, Econòmiques i Empresariales, Administració i Direcció d'Empreses, entre d'altres carreres, depenent del tipus d'empresa la prevalència dels titulats. Això ens dóna una idea clara que la figura del psicòleg organitzacional no és definida, com ja hem apuntat, en termes de “rol específic” en la gestió dels RRHH” (Aguirre, 1999, p. 30). El 60,5% de les funcions restants, a més de ser variades, tampoc no mantenen el caràcter lineal -segons la definició que hem establert del concepte- entre els continguts formatius i els continguts laborals. Considerant que el 76,2% d'aquests titulats compaginava els estudis amb la realització d'algun tipus de feina no relacionada amb els continguts de la carrera, la baixa linealitat de la titulació també quedaria confirmada en les feines ocasionals realitzades pels consultats durant la carrera, abans de graduar-se. Cal però aclarir que, malgrat que l'índex d'inserció dels psicòlegs és lleugerament inferior al de la

resta de titulacions de la FPCEE, no es pot afirmar que existeixi una correlació entre el grau de linealitat i l'índex d'inserció, ja que aquest índex està bàsicament condicionat per altres variables del mercat laboral.

La segona perspectiva per valorar l'adequació entre els estudis i l'activitat dels joves titulats prové de l'anàlisi de les 2.201 ofertes de treball rebudes a la borsa de treball de la FPCEE durant el mateix període del 2000 al 2004. El gràfic 3 mostra les principals àrees d'activitat laboral descrites en les ofertes de treball i a les quals poden optar els titulats com a candidats. Aquests i altres detalls del lloc de treball, especificats pels empleadors, identifiquen algunes competències clau com a elements professionalitzadors en la primera inserció laboral dels titulats.



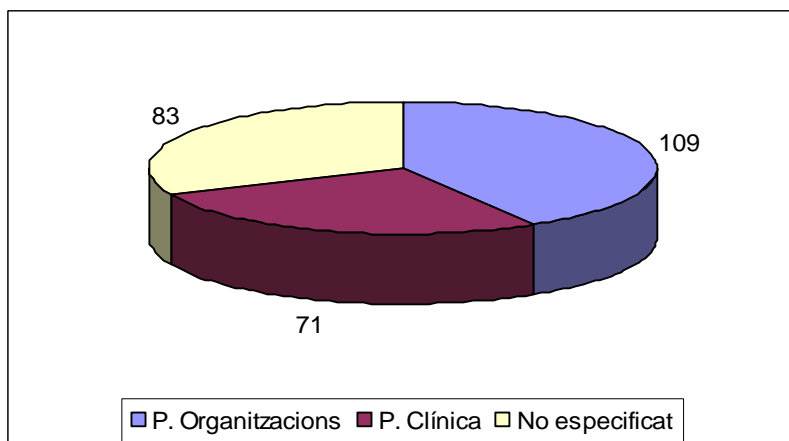
Gràfic 3. Àrees d'activitat més sol·licitades a la FPCEE pels empleadors durant el període 2000-2004. Font: Gabinet de Promoció Professional.

Donat el pes que la FPCEE té en el sector educatiu i el volum d'estudiants en les titulacions relacionades amb l'educació (Magisteri, Pedagogia, Psicopedagogia) s'entén que més de la meitat (el 57,6%) de les ofertes de treball vinguin adreçades a aquesta àrea, com s'observa al gràfic 3. Les dades referides a la resta d'àrees mereixen, però, una lectura més acurada. La Psicologia representava un 22,9% del total de consultats als estudis d'inserció (18,43% en Psicologia Clínica i 4,47% en Psicologia de les Organitzacions). En analitzar les ofertes de treball per àrees d'ocupació, s'observa una inversió de les proporcions: la segona de les àrees de les ofertes de treball és l'àrea organitzacional i de RRHH amb un 21,6%, ofertes destinades, en principi, a un col·lectiu escàs, els psicòlegs de les organitzacions.

Des d'aquesta perspectiva i en el marc argumental d'aquesta recerca, es poden avançar tres premisses:

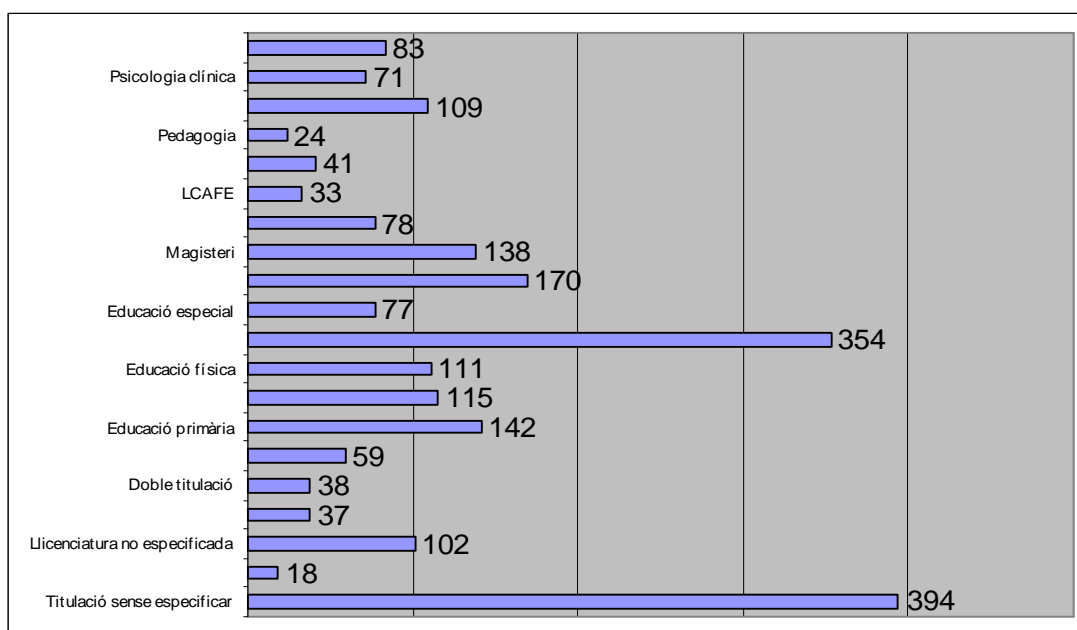
- la primera, que els empleadors de l'àrea organitzacional i de RRHH són el col·lectiu que més psicòlegs sol·licita a la FPCEE a efectes de primera inserció professional (professional i no solament laboral, en aquest cas, perquè connecta amb els continguts d'una de les especialitats)
- la segona, que la funció dels Recursos Humans no és una àrea on només actuen professionalment els psicòlegs de les organitzacions, sinó que està ocupada per titulats d'altres estudis
- i la tercera, que els psicòlegs clínics, *a priori* destinataris de només el 12,9% de les ofertes de treball, responen com a candidats a les ofertes de les altres àrees d'activitat professional sol·licitades (preferentment l'organitzacional i de RRHH per proximitat de continguts), ja que la seva taxa d'inserció és molt semblant a la dels psicòlegs de les organitzacions (taula 21).

També s'observa una disjunció entre l'expectativa professional que normalment s'atorga a l'especialitat durant la carrera i l'expectativa dels empleadors amb la lectura d'altres dades. De les 2.201 ofertes de treball analitzades, 263 (un 11,95% del total) demanen expressament la candidatura d'un titulat en Psicologia, segons la distribució següent: 109 especifiquen que han de ser cobertes per un psicòleg de les organitzacions, 71 per un psicòleg clínic i 83 per un psicòleg, sense importar la seva especialitat (vegeu el gràfic 4).



Gràfic 4. Distribució de les ofertes de treball adreçades a psicòlegs 2000-2004.
Font: Gabinet de Promoció Professional.

Segons la distribució anterior, els psicòlegs de les organitzacions tenen possibilitats més elevades d'inserció, però cal també fixar-se en les 83 sol·licituds de treball (un 3,56%) que no determinen l'especialitat. Això confirmaria la baixa linealitat de la titulació de Psicologia (fet que també pot constatar-se en altres titulacions), si ens atenim al volum d'ofertes de treball que gestiona la borsa de treball de la FPCEE que no especifiquen una titulació concreta (vegeu el gràfic 5). Aquest fet s'adiu també amb les dades aportades per Infoempleo 2005, segons les quals un 27% de les ofertes de treball no especifiquen la titulació requerida. Contràriament, el grau d'especificació creix quan es tracta de l'àrea funcional. Les organitzacions afinen molt més en les seves ofertes de treball quan es tracta de descriure les competències que s'han de desplegar en un determinat lloc de treball. Les àrees funcionals que generen llocs de treball revelen normalment una fortalesa o creixement de l'organització.



Gràfic 5. Especificació de la titulació en les ofertes de treball adreçades a la FPCEE.
Font: Gabinet de Promoció Professional.

Segons l'Infoempleo 2005, les ofertes que no especifiquen l'àrea funcional han minvat d'un 23% a només un 3%. D'acord amb la informació d'Infoempleo 2005, serien les carreres tècniques les que ofereixen una vinculació més accentuada entre els estudis i l'activitat desenvolupada professionalment. L'evolució descendent de la no especificació en l'àrea funcional i l'evolució ascendent de la no especificació de titulació permetria fer una primera lectura, no contrastada, segons la qual els empleadors han passat a donar més importància als continguts

funcionals de la seva pròpia activitat que als continguts que emmarquen les diferents titulacions. Aquesta podria ser una lectura gens amable per al món acadèmic, però, si més no, reforça un cop més la necessitat d'incorporar les competències com a referent fiable d'allò que s'espera dels titulats per establir-se en una determinada professió. En aquest sentit, crida l'atenció que l'àrea comercial generi el percentatge més elevat de la totalitat de l'oferta d'ocupació a Espanya i que les competències relacionades amb l'activitat comercial estiguin relativament menystingudes en els programes curriculars universitaris. (vegeu la taula 24).

	2003-2004	2004-2005
Comercial	31,94%	24,85%
Producción	25,94%	21,03%
Servicios Generales	13,02%	7,56%
Administración y Finanzas	5,99%	4,76%
Atención al Cliente	5,38%	3,99%
Informática	3,69%	2,42%
Dirección General	2,16%	3,32%
Marketing	2,03%	2,05%
Recursos Humanos	1,68%	2,30%
Calidad	1,17%	1,16%
Asesoría Jurídica	1,14%	0,93%
Organización	0,75%	0,30%
Compras	0,71%	0,85%
Exportación	0,57%	0,67%
Comunicación	0,45%	0,36%
Auditoría	0,35%	0,36%
Sin especificar	3,03%	23,09%

Taula 24. Evolució de l'especificació de la titulació requerida en les ofertes de treball.

Font: Infoempleo 2005.

Una altra lectura més ampla de les informacions presentades en aquest apartat permetria també afirmar que els factors professionalitzadors van més enllà de la simple possessió d'un determinat títol i que aquest resulta ser un element necessari però no suficient per a la inserció. Recuperem la distinció que s'establí al subapartat 2.1.2.1 entre la qualificació i la formació. L'obtenció d'un títol, d'un diploma o d'una certificació "qualifica" per exercir una professió (Galiano, 2001;

Bermejo i Morales, 2001, entre d'altres), perspectiva de caràcter estàtic que avui no sempre es veu materialitzada de manera lineal, com hem pogut veure. El concepte de competència, més dinàmic, pot estar en millor posició a l'hora d'aportar respostes més adequades als condicionaments i reptes esmentats. Així, les borses de treball de les universitats s'han de plantejar entre els seus objectius, no solament facilitar la inserció, sinó orientar i assessorar els estudiants al llarg del seu procés de formació sobre aquests aspectes i ajudar-los a identificar les seves competències, que els situaran també en millors condicions en el seu procés professional. Actualment no existeix una garantia total que una persona en possessió d'un títol pugui exercir competentment una professió, i encara menys si considerem els aspectes de linealitat / no linealitat entre les titulacions i les professions.

2.2.3. El seminari en la metodologia de formació universitària

2.2.3.1. El seminari com a modalitat formativa d'aprenentatge cooperatiu i experiencial

El concepte de seminari és molt ampli i té múltiples aplicacions. En el context d'aquest treball de recerca ens referirem exclusivament al seminari amb finalitat educativa, però caldrà fer un repàs breu sobre els orígens del terme. La definició de la Real Academia Española⁹² parteix del terme llatí *seminarius* per al·ludir al *semen*, a la *semilla*, al *semillero*, abans d'incidir en el significat que connecta amb la docència, com a reunió del professor i dels alumnes per realitzar treballs de recerca, com a espai on és possible sembrar idees.

L'accepció anglosaxona, *seminary*, ens remet a la formació teològica que rebien els estudiants, *seminarians*, en determinades institucions universitàries especialitzades. Aquesta accepció clàssica del terme, que posa l'accent en les institucions (generalment les institucions eclesiàstiques destinades a formar els joves que es preparen per al sacerdoci), es manté en la majoria de diccionaris a l'ús. Òbviament la nostra recerca no es refereix a aquest tipus de seminari, però l'aplicació secular del *seminary* fa que el terme evolucioni a contextos més amplis i que avui estigui associat en molts països a certes escoles de formació de mestres i de professors o associats a la formació específica de professionals al món

⁹² Diccionario de la Lengua Española (22ª edición) (2001).

organitzacional, assistencial i d'altres. Quan al segle XIX es van fundar als països nòrdics aquests seminaris per als mestres de l'escola primària, encara mantenien una disciplina rigorosa i exigien una conducta impecable als seus estudiants. Gradualment al llarg del segle XX, la formació d'aquests seminaris als països nòrdics es va anar incorporant a les universitats al mateix temps que prosperava l'exigència d'obtenir una titulació superior. Algunes d'aquestes institucions, com per exemple el Seminary of Jyväskylä, van constituir els fonaments de la creació d'universitats a Finlàndia.⁹³

No tractarem, com hem dit, del seminari en la concepció tradicional, ja sigui religiosa o secular. Mantindrem, però, la perspectiva educativa i formativa i ens recolzarem en les arrels universitàries que farceixen la significació del concepte. En sentit ampli, ens referirem al seminari de formació com un espai de reunió d'un grup reduït de membres per tractar o estudiar temes concrets que afecten a tots ells. A partir d'aquesta concepció formativa i grupal, a les pàgines que segueixen ens referirem explícitament a un espai formatiu concret, de caràcter universitari, utilitzat en la metodologia Blanquerna, que es converteix en l'espai on es realitza aquesta recerca. El primer projecte de la Facultat de Psicologia i Pedagogia, que data de 1989, ja contempla el seminari com un tret distintiu de l'estil educatiu que la Fundació Blanquerna volia desplegar als seus centres. És obligat, doncs, que siguin els documents interns de la pròpia institució els més adequats a l'hora d'emmarcar les característiques de l'aprenentatge experiencial i cooperatiu que es donen en el seminari.

El seminari per a la formació universitària ha de complir, en qualsevol cas, la demanda formativa que la Institució li encomana. El seminari formatiu en la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE), heretat de la històrica Escola de Mestres Blanquerna tenia dos objectius: un d'aprenentatge i un d'obertura als altres, de comunicació, d'intercanvi i discussió (M. A. Riera, 1998). L'Informe sobre l'Avaluació de la Qualitat dels estudis de Psicologia, ja citat a l'apartat anterior, en referir-se al seminari diu que "es tracta d'un espai de treball en grups reduïts (entre 10 i 15 alumnes amb un tutor) per tal d'estimular la seva formació professional i humana, on es potencia l'esperit crític i reflexiu, el qual permet aprendre, no només a fer de psicòleg, sinó a ser psicòleg" (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació, 1999, p. 9).

⁹³ Informació disponible a: <http://xn--university-of-jyvskyl-m2be.area51.ipupdater.com/>.

Aquesta modalitat formativa, que complementa tant el treball individual de l'estudiant com la dinàmica del grup gran a l'aula, gràcies a un aprenentatge de tipus cooperatiu, també s'adiu avui amb les propostes de models més anglosaxons, i s'insereix en l'estructura acadèmica amb una dedicació setmanal de sis hores a tots els cursos i estudis, prenent una identitat pròpia a nivell institucional. El 84% del professorat manifestava a l'esmentada avaluació de la titulació de Psicologia que aquest temps de sis hores era un temps suficient per assolir els objectius formatius, mentre que un 5% considerava que era un temps insuficient i un 11% que era un temps excessiu.

L'estudiant també rep una informació de primera mà sobre el seminari. A la Guia 2005-2006⁹⁴ es pot llegir que:

El seminari és l'espai de treball entre un professor/tutor i un grup reduït d'alumnes (.....) que pretén afavorir una formació professional, intel·lectual, humanística i cultural. Vol ser un espai germinador d'idees, d'estudis en comú, de recerca d'informació, de reflexió, discussió, contrast d'opinions, anàlisi, valoració, etc. al voltant d'aspectes relacionats amb la pròpia formació, amb l'escola, amb l'actualitat educativa i amb l'actualitat social i cultural en general (p. 46).

Revisant altres fonts internes i tornant a la terminologia, el també citat document sobre la identitat dels estudis de Psicologia (2000) recorda els significat que ja hem desplegat al començament d'aquest apartat i diu que:

Etimològicament el seminari significa "llavor i terra", la qual cosa dóna idea de ser un espai germinador d'idees, de realitzacions i d'estudis en comú, de treball en equip. Tot seminari permet un procés de construcció col·lectiva del coneixement que es realitza a partir de la interacció entre els membres d'un grup heterogeni en un pla d'igualtat, i amb un tutor que promou i facilita aquest procés (p. 35).

En la mateixa línia proposada per Woolfolk (1999) de crear ambients d'aprenentatge que facilitin la participació i la cooperació, J. Riera (2001) posa l'èmfasi en l'espai, en el grup i en els instruments, la qual cosa ens adreça a la metodologia del seminari i a la formació per competències al seminari, aspectes

⁹⁴ Vegeu la nota 61.

dels quals ens ocupem en capítols posteriors. D'acord amb Riera, al seminari es dóna un procés de construcció col·lectiva de coneixement i de negociació de significats que es realitza a partir de la interacció entre els membres d'un grup en un pla d'igualtat i amb un tutor que promou i facilita aquest procés. Atenent als principis enumerats als paràgrafs anteriors, també podríem afirmar, d'entrada, que les característiques del seminari s'adiuen amb una metodologia que permet l'adquisició de competències professionals.

Òbviament, es dóna una progressió instructiva i formativa al llarg dels cursos de cada carrera universitària. Els primers cursos (primer cicle actual) tenen un caràcter introductor i de construcció d'hàbits intel·lectuals. L'itinerari curricular condueix a la consolidació i aprofundiment de continguts al segon cicle. Paral·lelament, s'espera que el grau d'autonomia de cada estudiant vagi també progressant en el procés d'aprenentatge al llarg dels quatre cursos de la llicenciatura (tres cursos en el cas de les diplomatures a l'estructura actual).

Al seminari es facilita l'intercanvi d'experiències pràctiques i d'informació que potencia un aprofundiment dels continguts objecte d'estudi. És un espai propici per generar una riquesa d'idees i de coneixements, gràcies a l'intercanvi de les diverses experiències i opinions dels participants. Això té una doble repercussió, individual i grupal. Respecte a la primera, López (2005) afirma que "el diàleg a l'espai de seminari esdevé la clau per a la producció de pensament complex" (p.137). Però també permet els processos psicosocials derivats de la interacció directa entre els membres: "És remarcable, afirma J. Riera, la interacció grupal, com a marc de negociació i cooperació i relació social, a la recerca d'objectius comuns" (Riera, 2001, p. 30).

El caràcter holístic i professionalitzador que propugna J. Riera també està plasmat al Document d'Identitat dels Estudis de Psicologia (2000):

El seminari és, doncs, un espai d'aprenentatge, on es generen, es guien i es consoliden diversos estils de treball. Les activitats que s'hi treballen tenen una base de tipus interdisciplinari, en la mesura que la realitat dels objectes d'estudi que s'hi treballen són habitualment molt propers a la realitat, i aquesta és holística, transdisciplinària. La seva finalitat última és la d'afavorir una formació integral, humanística, en connexió amb la

realitat, per tal de col·laborar íntimament en la construcció del perfil professional (p. 35).

Segons aquestes perspectives, el seminari també oferiria –aventurem nosaltres- les condicions formatives i de recerca necessàries per desvetllar les potencialitats de persones que encara estan en una fase d'autodescobriment formatiu.

ESTRUCTURA DEL SEMINARI

Existeixen diferents opinions respecte al nombre ideal de participants del seminari, però totes elles coincideixen en què no pot ser inferior a tres persones i, preferiblement, no superar la quinzena de membres. Constituint normalment per un conjunt de deu a quinze estudiants més un professor (més endavant definirem el seu rol com a tutor de seminari), el seminari pot ser categoritzat taxonòmicament des d'una perspectiva de grup o des d'una perspectiva d'equip. Tot i que, a nivell pràctic, els dos termes s'utilitzin com a sinònims, creiem que estructuralment val la pena distingir-los.

El seminari, com a conjunt d'individus, pot articular un aprenentatge més individual o més grupal, atenent la modalitat metodològica que s'estigui implementant (subapartat 2.2.2.2) Les condicions de configuració d'un grup humà amb finalitats comunes diferiran segons la missió i els objectius que tinguin encomanats i segons l'àmbit d'actuació, però és *conditio sine qua non* l'existència d'interacció directa entre els membres. Segons Sunyer (2001), per constituir un grup de formació, per exemple, caldrà comptar amb les condicions següents: la funció convocant, la presència estable dels membres, unes normes mínimes de funcionament, l'ús de la paraula i un referent teòric. Cal precisar que la visió de Sunyer, vinculada a les activitats formatives, terapèutiques o socioculturals estaria més propera –al nostre entendre- a la concepció de grup que no pas a la concepció d'equip.

La concepció d'equip ha arrelat més al món esportiu i organitzacional, per exemple. Si bé els dos termes s'acaben emprant de manera indistinta, la formació d'un equip, en sentit gairebé bipolar respecte al que s'ha formulat per al grup, reclamaria unes condicions bàsiques diferents. Segons Borrell (1996), aquestes condicions es poden concretar en les següents: el tipus de professional participant i el tipus

d'activitat, la productivitat i la capacitat de treball dels membres, els requeriments externs, els recursos disponibles per fer front als requeriments externs, la cohesió entre els seus membres i la creativitat i corresponsabilitat que ells siguin capaços de desenvolupar.

Es pot observar amb facilitat que els aspectes personals i relacionals són més visibles en els primers (grups), mentre que els segons (equips) emfasitzen els aspectes que condueixen a la realització de tasques encomanades o exigides, bé sigui des de l'aportació de les capacitats individuals i de mitjans auxiliars o bé sigui com a conseqüència de la interacció i de la sinergia (conjunt de forces posades en comú i representades pel concepte de cohesió). En tots dos casos, però, es tracta d'un espai on la col·lectivitat és un element substancial i on la participació individual constitueix l'ingredient essencial per a la construcció del treball en comú.

La nostra perspectiva és que el seminari en el terreny educatiu integra algunes característiques del grup (hem posat l'exemple del grup formatiu) i de l'equip (esportiu o productiu), d'aquí ve la dificultat d'ubicar-lo en una o altra concepció: l'entorn i la finalitat formativa aporten la vessant conceptual més grupal, mentre que la necessitat d'elaborar productes i d'oferir uns resultats mesurables d'aprenentatge l'apropen a la concepció d'equip.⁹⁵ Una i l'altra concepció no s'exclouen mútuament, sinó que poden ser complementàries. Els aspectes personals i de relació constitueixen un factor d'aprenentatge i de desenvolupament individual i la realització de tasques formatives resulta inevitable per tal d'impulsar el progrés d'aquests aprenentatges. L'experiència personal també permet afirmar que el seminari amb finalitat formativa o educativa, bé sigui en l'àmbit de la formació permanent dels components de les organitzacions empresarials o bé sigui en l'àmbit de la formació reglada dels estudiants universitaris, es converteix en una eina eficaç gràcies a la multiplicitat de variables i components que promou per afavorir l'aprenentatge.

La funcionalitat del seminari estarà condicionada per les variables grupals ja identificades. S'hi pot reconèixer que:

⁹⁵ Més endavant, al subapartat 2.2.3.3, en parlar de la funció del tutor de seminari, es fa referència al tipus de conducció en un cicle acadèmic o altre. El tipus de conducció del tutor influiria en la tendència esperada que un grup de seminari al primer cicle es converteixi en un equip al segon cicle. (Chaves i Segura, 1997).

- Existeix una funció convocant, manifestada en les figures dels tutors i dels coordinadors que representen la institució.
- Existeix una presencialitat estable dels participants (és obligatori assistir a un mínim de sessions del 80% per aprovar).
- Existeixen unes normes mínimes de funcionament, a vegades simplement visibles des de la metodologia de treball, de les pautes de comportament social o del propi estil del tutor de seminari, que actua de model.
- S'hi facilita i propugna l'ús de la paraula com a vehicle d'interacció i d'aprenentatge.
- S'hi poden donar un o varis referents teòrics, en consonància amb els objectius assignats al seminari de completar aspectes teòrics de les assignatures de cada nivell acadèmic.

Considerant les variables que incideixen sobre els equips, el seminari permet:

- Visualitzar i definir el tipus de professional en què es convertirà l'estudiant i el tipus d'activitat que desenvoluparà després de la seva graduació.
- Contemplar el rendiment, la productivitat i la capacitat de treball com a elements indispensables en la dimensió professional.
- Plantejar uns requeriments externs, que vindran impulsats pels propis objectius i continguts de la tasca que hauran de realitzar els integrants del seminari.
- Dotar el seminari amb els recursos metodològics, un cert *know how* propi i els instruments pedagògics necessaris per fer front als anteriors requeriments.
- Facilitar la cohesió entre els seus membres, fruit de la interacció i de la sinergia que es genera realitzant tasques en comú.
- Implicar a cadascun dels seus integrants per tal que aportin la seva creativitat al conjunt i que el seu grau de corresponsabilitat assegurui la integració d'esforços en un resultat final, que gairebé sempre esdevindrà més ric que el resultat d'una actuació individual.

La realització de l'últim tram de la carrera universitària reclama una cura especial per la proximitat a la professió. Cada dia es fa més exigible la demostració de competències per exercir professionalment o per incorporar-se a les organitzacions. El seminari hauria de proporcionar l'adquisició de coneixements, habilitats i actituds que facilitin als estudiants una millor posició ocupacional i professional en finalitzar la carrera. En aquest sentit, la metodologia del seminari també ha de tenir present el segon bloc de condicions, que són bàsiques per a una altra mena d'equips

productius i que probablement quedarien al marge del currículum formatiu si només existís una metodologia magistral. Gràcies a aquestes característiques del grup i de l'equip que es donen en el seminari es pot abordar metodològicament una gran varietat de situacions. L'estructura de grup reduït d'estudiants amb un tutor afavoreix l'adquisició de coneixements, no solament mitjançant processos reflexius, comunicatius i de desplegament de destreses intel·lectuals, sinó també mitjançant l'acció. La formació basada en competències té en el seminari un recurs metodològic òptim per afrontar els reptes actuals plantejats a l'ensenyament universitari. Per aquesta raó, és un dels elements més significatius de la metodologia Blanquerna i mereixedor d'una atenció constant.

En resum, com a espai didàctic, el seminari assumeix les funcions següents:

1. Orientació i seguiment de l'estudiant.
2. Vivència d'un clima de treball i d'estímul intel·lectual.
3. Aportació a l'estudiant de l'experiència intel·lectual i professional del professor-tutor.
4. Promoció de la capacitat de síntesi interdisciplinària i d'aplicabilitat i transferibilitat dels coneixements a la pràctica professional.
5. Promoció de l'adquisició d'estratègies i tècniques per al treball autònom de l'estudiant en funció dels interessos personals i grupals.
6. Foment de les capacitats de diàleg, d'argumentació, de retòrica i de contrast d'opinions.
7. Promoció del treball en equip, amb interessos interdisciplinaris diversos.
8. Desenvolupar la capacitat d'avaluació i autoavaluació del propi procés d'aprenentatge.

Els continguts del seminari de formació universitària provenen en gran part, de les assignatures que s'imparteixen a cada estudi i a cada curs, d'aquí ve que, especialment als primers cursos de la carrera, encara tinguin un component teòric força important. Els darreres cursos (actual segon cicle) incorporen continguts més instrumentals, cosa que facilita l'adquisició de certes habilitats i destreses de la professió. El paper del tutor en aquesta dimensió professional resulta determinant per complir la quarta funció del seminari, enumerada a dalt: promocionar la capacitat de síntesi interdisciplinària i d'aplicabilitat i transferibilitat dels coneixements a la pràctica professional. Malgrat això, el caràcter intel·lectual que defineix aquesta funció no permet pensar que es doni un exercici real de

competències, sinó més aviat de la connexió entre l'àmbit dels coneixements i la seva aplicació posterior al món professional. Cal pensar en competències específiques i transversals (resolució de problemes, afrontament de conflictes, habilitats de negociació, etc.), avui ja definides també als *curricula* dels diferents estudis, que poden ser treballades en aquest espai formatiu.

OBJECTIUS DEL SEMINARI

Al voltant d'aquestes funcions i principis generals, el claustre de professors de cicle, de titulació, d'especialitat o de curs defineix objectius més específics, que permeten també identificar indicadors per a l'avaluació. Destaquem alguns aspectes que fan referència directa a la titulació de Psicologia, per a la qual s'enumeren els objectius següents:

1. Desenvolupar i aprofundir els coneixements bàsics de l'estudi.
2. Desenvolupar les actituds i els valors professionalitzadors.
3. Desenvolupar els procediments i tècniques específiques de la psicologia.
4. Desvetllar l'interès, la crítica i la reflexió creativa al voltant dels fenòmens humans.

Cal observar que els objectius incideixen en aspectes més enllà de l'adquisició de coneixements, més propis de la formació a l'aula, i emfasitzen l'aprofundiment i el desenvolupament d'altres aspectes de l'aprenentatge, com ara les actituds, els procediments i les tècniques. La Guia 2005-2006 marca la direcció a seguir quan explicita que "aquests objectius es configuren al voltant d'uns eixos identificables en cada curs. (.....) L'aprofundiment en dos eixos fonamentals: professionalització i recerca" (p. 71).

Aquest caràcter professionalitzador queda, fins i tot, més remarcant en els objectius del seminari del segon cicle, aspecte que entronca directament amb l'adquisició de competències. En aquest sentit, el Document d'Identitat dels Estudis de Psicologia (2000) formula els objectius següents:

1. Descobrir i valorar les competències professionals.
2. Planificar, realitzar i fer el seguiment i la valoració del procés de pràctiques.
3. Consolidar i ampliar coneixements teòrics i pràctics de la professió.
4. Analitzar i definir els àmbits professionals.
5. Desenvolupar habilitats en la recerca de feina.

6. Dissenyar projectes d'intervenció, avaluació i recerca (p. 38).

El mateix document insisteix més tard en la necessitat de que es programin objectius específics per a cada gran àrea i per a cada curs, amb els seus corresponents continguts (de conceptes, procediments i actituds i valors) i activitats tècniques a desenvolupar (jocs de rol, estudi de casos, simulacions, dinàmiques de grup, etc.). La formació basada en competències permet incorporar un ampli ventall de tasques i d'activitats formatives en la línia que marquen els objectius, tant els generals com els específics, dels seminaris de segon cicle i, particularment, per als seminaris de l'últim curs, atesa la significació que té la construcció final d'un perfil professional de sortida de la Facultat.

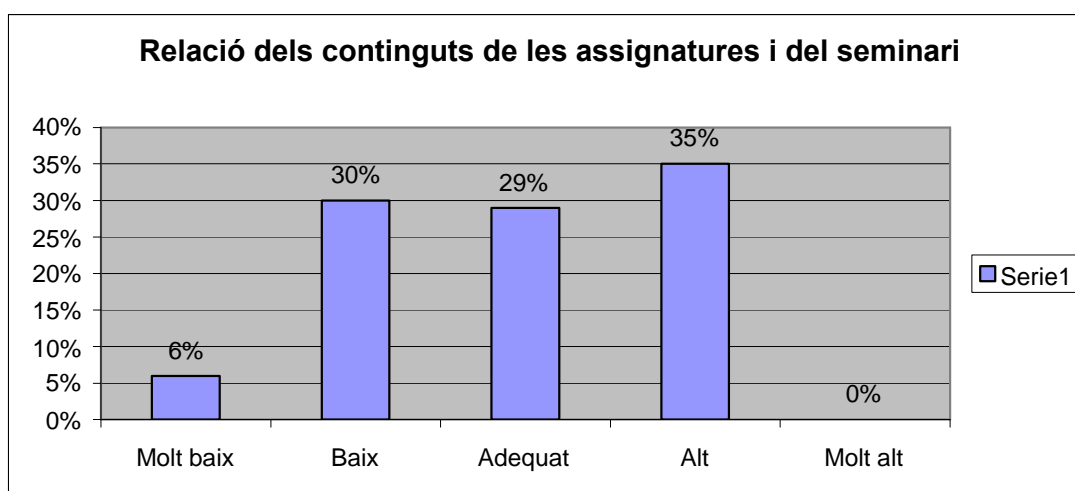
La filosofia on s'inspiren els models de formació per competències és molt propera també als principis que sustenten el pràcticum, com a instrument professionalitzador. El pràcticum té un suport metodològic en el seminari (subapartat 2.2.2.2) i queda definit al citat document amb les paraules següents:

Diferents tipus i modalitats d'activitats formatives que connecten l'estudiant universitari amb la realitat del seu futur camp professional (.....) amb la finalitat d'aprendre a relacionar el "saber" amb el "saber ser" i "el saber fer", viure la complexitat i els problemes de la realitat dels diferents camps professionals, desenvolupar habilitats i actituds socials i professionalitzadores. El pràcticum, per tant, inclou les sessions pràctiques que s'han d'introduir en un curs fonamentalment teòric: una part molt important del nostre espai de seminari és pràctica (pp. 39-40).

Aquesta perspectiva professional està recollida insistentment en gairebé la totalitat dels diferents documents interns consultats. Aquest mateix document d'identitat remarca explícitament que el seminari permet créixer com a futurs professionals. Gran part del professorat de Psicologia (el 91%) va valorar positivament l'adequació dels objectius del seminari a les exigències de la professió a la consulta sobre avaluació de la qualitat de la titulació, dient que és una via professionalitzadora, ja que permet el debat sobre la realitat professional i permet enfortir coneixements, actituds i destreses, sobre tot, al segon cicle. Això no obstant, una part del professorat (9%) manifesta que aquests objectius no sempre són clars o estan lluny de la realitat professional.

CONTINGUTS DEL SEMINARI

Els continguts dels seminaris tenen una relació directa amb els continguts de les assignatures i així ho manifesta majoritàriament el professorat a la mateixa consulta per avaluar la qualitat de la titulació. La relació que es dóna actualment entre les assignatures i els seminaris és valorada segons els resultats que es presenten al gràfic 6.



Gràfic 6. Relació dels continguts de les assignatures i del seminari. Font: Informe sobre l'Avaluació de la Qualitat dels Estudis de Psicologia.

D'acord amb Castelló i Morón (1994), el seminari és un espai privilegiat per desenvolupar determinats coneixements, tant de tipus conceptual com de caire procedimental i actitudinal. Aquests coneixements referents a procediments i actituds són molt sovint oblidats en l'àmbit universitari, tot i que esdevenen imprescindibles en una bona formació. Aquestes i d'altres opinions permeten pensar que el seminari està dotat per donar resposta a una gran part dels reptes que té plantejat l'EEES per als propers anys i es converteix en un marc adient per al desenvolupament de competències professionals.

En conseqüència, la programació de continguts formatius no solament ha de recollir material instructiu de les assignatures, sinó que ha d'incidir en tres àmbits de

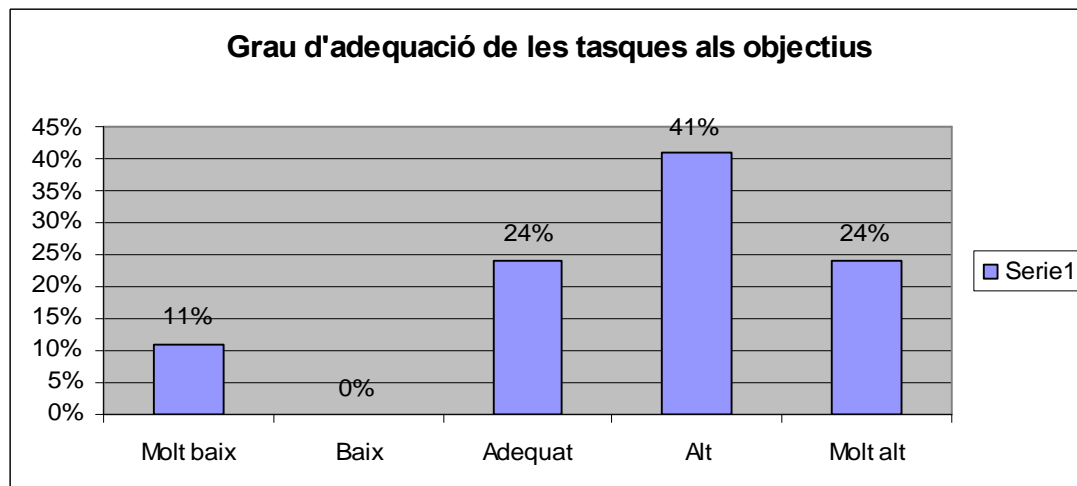
coneixement: intel·lectual, humanístic i professional. Aquest últim reclama l'adquisició de les competències bàsiques següents:

- Intercanviar experiències relacionades amb contextos professionals.
- Contrastar diferents models, escoles, paradigmes i buscar-ne els fonaments teòrics.
- Conèixer, elaborar, emprar i avaluar instruments de recerca.
- Analitzar les diferents variables que configuren cada situació com un sistema concret.
- Desenvolupar criteris per prendre decisions de forma justificada i d'acord amb una realitat professional determinada.
- Identificar i experimentar la resolució de conflictes, elaboració de projectes, etc. en un marc de treball interdisciplinari i interprofessional que superi la clàssica visió del treball en equip fonamentat només en un sumatori d'individualitats.

En relació amb els continguts, l'Informe sobre l'Avaluació de la Qualitat dels estudis de Psicologia (1999), recollint l'opinió dels professors, destaca que el seminari permet:

- Aprofundir els continguts de les assignatures.
- Introduir nous temes i estratègies.
- Aplicar situacions extremes de la pràctica.
- Integrar altres matèries.

També és valorat pel professorat de Psicologia el grau en què el conjunt de tasques del seminari contribueix a l'assoliment dels objectius que es formulen per al propi seminari. Els resultats de les seves respostes es poden veure al gràfic 7.



Gràfic 7. Grau d'adequació de les tasques del seminari als objectius programats.
Font: Informe sobre l'Avaluació de la Qualitat dels Estudis de Psicologia.

Pel que fa a la contribució del seminari a la formació global dels estudiants, el professorat afirma que és:

- Molt important i bàsica.
- Metodològicament diferenciadora.
- Permet acostar-se al món professional.

AVALUACIÓ DEL SEMINARI

L'avaluació consisteix en un conjunt d'accions encaminades a recollir una sèrie de dades sobre una persona, un fet, una situació o un fenomen, amb la finalitat d'emetre un judici valoratiu. Per a Herrero (1996), l'avaluació és un procés sistemàtic, continu i integral, encaminat a determinar el grau d'assoliment dels objectius educatius. Per a Cardinet (1987), l'avaluació és una activitat de comunicació i negociació a través de la qual els professors i els alumnes aproximen les seves representacions. Lafitte i Figueres (1993) apunten alguns aspectes que ens sembla oportú destacar:

L'avaluació és una activitat bàsica del procés d'ensenyament-aprenentatge, que moltes vegades se sol confondre amb el conjunt de tècniques i procediments que s'utilitzen per recollir informació sobre l'aprenentatge dels alumnes (exàmens, proves, etc.). Quan parlem d'avaluació, no ens referim a un fet puntual, sinó a un conjunt de passos que s'influeixen mútuament; és, per tant, un procés en què es recull i s'analiza informació de manera sistematitzada a fi de formular judici de

valor sobre l'actuació i aprenentatge dels alumnes a partir de criteris prèviament establerts (p. 91).

En aquest sentit, es converteix en una activitat sistemàtica integrada en el procés educatiu, però que té present la millora de l'alumne en tots els aspectes de la seva personalitat i que ofereix informació ajustada sobre el procés i sobre els factors personals i ambientals que incideixen en ell. Això és aplicable a l'avaluació universitària, que ha d'estar lligada als objectius terminals de les diferents àrees de coneixement, cobrint dues dimensions bàsiques, la referida al nivell formatiu de l'estudiant i la referida a l'acreditació o certificació institucional. D'aquesta manera queden identificats tres agents implicats en l'activitat avaluativa:

- l'estudiant, que podrà conèixer la seva evolució en el procés d'ensenyament-aprenentatge i de les seves necessitats i possibilitats de millora,
- el professor, que tindrà uns elements de judici i de decisió sobre el progrés dels seus alumnes i sobre els resultats dels elements que gestiona (programa de l'assignatura, material, metodologia emprada, etc.), i
- la institució, que podrà tenir indicadors per acreditar i per millorar la qualitat formativa ofertada.

Herrero (1996), citant Miller (1969), diu que la finalitat de l'avaluació és triple:

- Estimular els estudiants vers aprenentatges posteriors (vessant motivacional).
- Aportar informació al docent sobre les fites aconseguides o sobre els dèficits dels seus alumnes (vessant de revisió del procés d'ensenyament-aprenentatge).
- Determinar el grau de capacitació de l'estudiant, per assegurar que posseeix els coneixements esperats (vessant social o professional).

És evident que l'avaluació, fent ressò d'algunes de les concepcions anteriors, es relaciona amb la comunicació i, fins i tot, amb la negociació; però la mesura és un dels seus aspectes més importants i, a la vegada, més controvertit. Mesurar consisteix a recollir una informació i organitzar-la, tenint en compte un aspecte quantitatiu numèric, que haurà de proporcionar objectivitat a l'avaluació. La introducció de judicis de valor o d'altres aspectes de caire qualitatiu desemmarca, en principi, aquesta intenció objectiva de la informació obtinguda.

L'avaluació en el cas del seminari té dues aplicacions: una d'individual i una altra de col·lectiva. La primera, formal i acadèmica, quedarà reflectida en la qualificació que l'estudiant ha obtingut en aquesta modalitat formativa i en ella participen els tres agents identificats al principi d'aquest apartat, l'estudiant, la institució i el professor. La segona no és formal, no acaba necessàriament en qualificació de grup, però és la que reflecteix el grau d'aprofitament del *continuum* formatiu que es deriva de l'aprenentatge cooperatiu.

També té un doble caràcter: específic i general. L'avaluació específica és bàsicament una avaluació formativa, al voltant dels continguts de les activitats realitzades i dels procediments emprats en la seva realització. Considera aspectes de la tasca, com ara el nivell de qualitat en la seva realització, l'interès i el grau d'implicació individual, el nivell de participació i el nivell de cooperació. Està planificada i executada pel tutor de seminari en base als objectius d'aprenentatge formulats per a cada activitat, però pot introduir dues valoracions complementàries: l'autoavaluació de cada estudiant i l'avaluació dels altres membres (sistema avaluatiu aplicat per algunes organitzacions i conegut com avaluació de tres-cents seixanta graus). Com a resultat d'aquestes valoracions de caràcter sumatiu (tot i que no ha de ser a parts iguals), els estudiants disposen d'una nota individual al final de cada quadrimestre i n'estan assabentats prèviament d'aquest fet. Es estudiants poden llegir a la guia que reben cada any al començament del curs que al seminari "seran avaluats segons els avenços que han fet en cada un dels àmbits que defineixen els objectius generals, la qual cosa fa imprescindible que la seva assistència sigui regular. A efectes acadèmics, el seminari s'avaluarà com una assignatura més del currículum (Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, 2005, p. 71).

Es pot deduir fàcilment que els instruments i els procediments més fàcils d'aplicar vinguin de la sistemàtica tradicional. La tendència natural condueix a avaluar el grau de coneixements de l'individu, el saber. Existeixen al món educatiu una àmplia varietat de proves, basades en l'expressió (orals o escrites, de resposta oberta o tancada, etc.) que permeten avaluar els coneixements dels estudiants i algunes habilitats, sobretot de tipus intel·lectual. Altres proves psicomètriques, escales o tècniques (l'escala de Likert, l'escalograma de Guttman, el diferencial semàntic d'Osgood, etc.), s'han vingut utilitzant sovint per avaluar percepcions, opinions o actituds personals.

Els coneixements, junt amb les habilitats i les actituds, esdevenen imprescindibles en una formació sòlida. I, malgrat que la mesura obliga a separar-los, aquests tres nivells d'anàlisi no pertanyen a mons separats, sinó que interactuen i es complementen, particularment en l'acció. Les proves o instruments tradicionals, en general, tenen en comú que el subjecte avaluat s'expressa, no actua. En canvi, no són freqüents les proves a partir de l'acció, llevat d'alguns processos avaluatius utilitzats en la formació professional. Aquesta mancança també representa un estímul per incorporar-les a la metodologia del seminari i, de fet, aquest treball de recerca ja les incorpora, com a metodologia d'avaluació i com a metodologia de formació. Gairebé de manera inevitable, les proves que serveixen d'instruments metodològics (descrites més tard al disseny metodològic d'aquest treball) ens remeten al concepte de competències i no tant al de coneixements.

Les característiques funcionals i formals permeten distingir entre diferents tipus d'avaluació (diagnòstica, formativa, sumativa), mentre que l'objecte avaluat (docent, discent, procediments d'ensenyament, infraestructures, etc.) permet distingir l'àmbit global o concret on es situa el procés avaluat. Aquesta visió, però, es fonamenta en els coneixements d'una persona, que poden ser mesurats per referència als coneixements que tenen altres persones (avaluació per norma) o en relació al grau de coneixements que hauria de tenir sobre un tema o una situació determinada (avaluació per criteris). Amb independència del pes que tinguin aquests aspectes, un bon sistema avaluatiu hauria d'estimular l'estudiant a treballar al llarg de tot el curs, no solament en l'etapa prèvia als exàmens. I ens atrevim a dir que aquest defecte, tan usual als estudis universitaris, també és fruit de les avaluacions centrades en els coneixements. No és fàcil concebre com a habitual la situació d'estudiar "el dia abans" en una avaluació centrada en les competències.

Fins i tot des de la perspectiva d'una avaluació no centrada en l'acció, el procés d'ensenyament-aprenentatge en petit grup possibilita fer una valoració d'aquests tres nivells:

- El saber: el contingut i la forma dels treballs proposats.
- El saber fer: habilitat comunicativa, capacitat de síntesi, capacitat constructiva.
- El saber ser: iniciativa i participació, interacció, autonomia.

Altres fonts d'informació interna coincideixen en la gran diversitat de criteris i d'aspectes formatius que poden ser avaluats al seminari ja que, més enllà de l'adquisició de coneixements de l'estudiant, els seminaris aspiren a oferir una formació integral de la persona i una formació per a l'exercici professional. L'autonomia personal, la presa de decisions, la puntualitat, el grau de col·laboració i de relació amb els altres, la capacitat d'adaptació a situacions no planificades, la capacitat de planificar i executar les tasques encomanades, la capacitat per cercar informació significativa, l'habilitat per observar i reflexionar sobre la pràctica, per prendre iniciatives i per fer propostes, la utilització de recursos i el grau de domini en presentacions o exposicions orals o escrites, tant a nivell formal com de riquesa de continguts i d'originalitat de l'enfocament, etc. són paràmetres de difícil valoració, però en qualsevol cas, el seminari els incorpora amb unes condicions estructurals i metodològiques més favorables que les que ofereix l'aula tradicional universitària.

Hem vist les finalitats i els continguts de l'avaluació. En relació amb el *quan* de l'avaluació una informació *ad hoc* de les titulacions de Pedagogia i Psicopedagogia assenyalava aquests tres moments amb les particulars característiques de cadascun d'ells:

- una avaluació inicial, a partir d'un qüestionari per detectar idees prèvies i expectatives a nivell grupal i individual,
- una avaluació formativa, del procés grupal, que inclou les actituds dels components i l'aprenentatge realitzat
- i una avaluació final, basada en la valoració individual sobre l'actuació pròpia i la de la resta dels components del seminari.⁹⁶

L'avaluació formativa constitueix un factor de motivació extrínseca per als estudiants i un instrument essencial per conèixer el procés d'aprenentatge i les dificultats particulars de cadascú. El seminari proporciona múltiples recursos per a l'avaluació contínua i, en el cas de la metodologia de seminari Blanquerna, porta afegit un caràcter marcadament reflexiu, al voltant dels continguts i dels procediments que s'hi tracten. Aquest fet facilita, al nostre entendre, dues modalitats complementàries de l'avaluació: l'autoavaluació, on els alumnes aporten i justifiquen les seves

⁹⁶ L'avaluació **inicial** pretén determinar el nivell d'entrada, els coneixements previs i els interessos i permet considerar si cal modificar el programa de continguts o afegir-hi alguna informació complementària. L'avaluació **formativa**, al llarg de tot el curs permet conèixer els progressos de l'aprenentatge i poder regular-los. L'avaluació **sumativa final** pretén verificar els aprenentatges realitzats, considerant no solament els coneixements teòrics, sinó també l'aplicació dels procediments.

valoracions sobre l'aprenentatge i sobre l'aprofitament de les sessions de seminari; i l'avaluació sumativa a càrrec del professor-tutor, basada en les valoracions acumulades de totes les sessions.

Integrant les diferents dimensions exposades, López (2005), a partir de la proposta inicial d'Ivern i López (1999), presenta un model tridimensional "que contempla nou elements: tres grups de tres variables que actuen de forma interrelacionada:

- Saber, saber fer i saber ser (objectius de l'oferta formativa).
- Jo (el jo individual), grup (la relació interpersonal) i professional (la persona com a professional, la transferència a l'àmbit laboral).
- Inici, procés (construcció, temps intermedi) i sortida (estat final) (p. 144).

Tornarem sobre aquest model a l'apartat següent, després de considerar alguns aspectes sobre l'avaluació de les competències. Quan es tracta d'avaluar competències sorgeixen algunes dificultats inherents a la pròpia mesura, ja que, com fa notar Guittet (1994), les competències directament perceptibles en la realització d'una tasca no són res més que la part visible d'un iceberg. La part oculta està formada per les motivacions, les capacitats, les relacions amb els altres, el clima grupal, el moment, etc. Això obliga a considerar els diferents nivells d'anàlisi que són possibles a l'hora d'abordar l'avaluació d'una competència i acceptar que cadascun d'aquests nivells comporta un grau de dificultat diferent. El grau màxim de dificultat es troba en l'àmbit de les actituds. El mateix Guittet (1994) adverteix que la noció de *saber estar* es converteix en un terme inadequat, que sovint aporta més confusió i desil·lusions que solucions. L'avaluació de les competències, dirà aquest autor, ha de ser:

- Centrada en els resultats, sobre una apreciació dels fets observables i evitant el subjectivisme.
- Parcial, que solament té en compte els elements operacionals.
- Relativa, que només és vàlida en el context en el qual s'ha donat.
- Adaptada, que segueix l'evolució de la persona.
- Negociada, com a resultat d'una discussió entre les parts implicades (persona avaluada i persona que avalua).
- Formativa, que permeti la millora de l'actuació futura.
- Coavaluativa, on els resultats d'una persona són interdependents amb els resultats de les altres.

Avaluar suposa una observació d'un resultat i una valoració en referència a uns criteris determinats. De la mateixa manera que certes proves estandarditzades i contrastades avaluen els coneixements, les capacitats o les aptituds d'un individu, una competència no és realment verificable i objectivable si no és a partir de l'observació de l'activitat en una situació, normalment una situació laboral (apartat 2.1.2). Aquest condicionant invalidaria, d'entrada, tot intent d'avaluar competències en un espai formatiu. Malgrat tot, s'ha de precisar que també pot tractar-se d'explorar una manifestació de les capacitats en el transcurs d'una simulació, molt propera a les situacions reals. En l'acció, la persona expressa aquestes capacitats com una part de si mateixa i ho fa de manera diferent de com ho faria una altra persona. És aquesta manifestació visible la que permet valorar-la en unes determinades competències, com si d'una actuació laboral real es tractés, però no com un únic camí avaluatiu, sinó de forma complementària amb altres proves que aportin coherència i consistència a la valoració final.

La circularitat de la informació sobre l'avaluació trenca els antics esquemes unilaterals de l'ensenyament tradicional i permet el progrés de l'individu, que necessita conèixer si les seves actuacions i competències són reconegudes pels altres. Quan l'acció d'ells també és recíproca i es fa en un clima de cooperació, s'estableix un procés d'aprenentatge-acció que és a la vegada un aprenentatge cooperatiu. Això no serà possible si abans no s'han aclarit i negociat els objectius, els procediments, els límits i unes certes regles del joc formatiu. Els centres d'avaluació o *assessment centers* s'orienten en aquesta direcció: observar, analitzar i interpretar les diferents manifestacions de la persona per intentar concebre-la i valorar-la com un tot integrat.

2.2.3.2. Metodologia del seminari: adequació a la formació basada en competències

Atesa la seva importància per al desenvolupament de la recerca, destinem aquest subapartat a la metodologia del seminari i la seva relació amb la formació basada en competències. La metodologia fa referència a l'aplicació coherent d'un mètode; el mètode permet situar-se en l'acció; i l'acció, en virtut d'aquesta coherència, ens remet tant als principis i valors enumerats als paràgrafs anteriors com a la perspectiva de futur. Com indica Torralba, l'ideari d'una institució educativa, "es el conjunt d'horitzons de sentit" (Torralba, 2000, p. 20). Per aquest motiu, els ideals d'una institució educativa, continguts en el seu ideari de manera implícita o

explícita, estan en relació directa amb els objectius de formació i amb la metodologia.

Des de la perspectiva de l'ideari que ha promogut la Fundació Blanquerna als seus centres, la planificació educativa contempla la llibertat i la personalitat dels estudiants, com aspectes essencials en el seu procés de maduració com a persones i de construcció de futur, fent seus els postulats educatius llullians. Ramon Llull, seguint Torralba, considerava que l'educació ha de ser personalitzada, és a dir, que s'ha d'adaptar a les capacitats i característiques de l'educand, i que també ha de ser dialògica i integral. Ja n'hem parlat de l'educació personalitzada com un dels trets més característics de l'ideari i de la metodologia Blanquerna. El fet de tenir una metodologia i estil propis sembla quelcom més que una simple sensació col·lectiva, ja que està recollida en diferents testimoniatges escrits i orals. Al document d'identitat de la titulació de Psicologia es llegeix: "Optem per una metodologia i estil propis on la formació humanística, personalitzada i de rigor científic emmarca el disseny curricular de l'aprenentatge dels futurs professionals" (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, 2000, p. 5).

Creiem que, si realment aquest ideari vol convertir-se en el *know-how* de la institució, ha de potenciar i articular els mecanismes que facin visibles -i valorables quantitativament i qualitativa-, els resultats finals que se'n derivin d'aquests principis. La conjunció d'ambdues vessants, la dels ideals (de valoració més qualitativa) i la de les qualificacions i altres resultats quantificables, només pot fer-se possible gràcies a un procés metodològic atent, acurat i actualitzat permanentment. La metodologia es torna així en un element imprescindible en la conversió dels principis i de les idees en continguts formatius, al mateix temps que la conducció cap als objectius pren rellevància i es materialitza en resultats, en competències adquirides.

La metodologia, d'acord amb les estratègies d'aprenentatge, adquirirà una o varies d'aquestes tres modalitats: Centrada en el professor, centrada en el grup o centrada en la persona. Cada fase d'aprenentatge, cada grup de destinataris, cada estudi de manera específica, requerirà una adaptació tant dels continguts del programa com de les formes i mètodes d'implementació. Com assenyala J. Riera (2001), no hi ha resolucions radicals ni definitives. Cal tenir clares les finalitats i els continguts, d'acord amb uns principis "clau" (l'educació personalitzada basada en els principis

d'individualització, d'autonomia i de socialització, que hem vist a l'apartat 2.2.2) i, a partir d'aquí, sorgeixen solucions variades i policromes. Justament per aquest convenciment, conclou Riera, la institució ofereix com a tret diferencial la riquesa de saber trobar diverses solucions per als mateixos reptes.

En qualsevol cas, la responsabilitat del docent sobre l'aprenentatge dels alumnes resulta inqüestionable. No sempre resulta fàcil adherir-se, per exemple, a una formació en valors. Un dels criteris institucionals per a la revisió dels plans d'estudi consisteix a procurar cultivar els valors en tots els espais de formació (seminaris, atenció individual, etc.). Un altre criteri fa referència a la necessitat d'oferir una formació que contempli les exigències professionals i que respongui als requeriments del mercat. Per assolir aquests compromisos convé dotar-se de procediments i recursos adequats.

El procés de maduració dels estudiants, reforçat per l'acció tutorial que comporta l'atenció individualitzada, es fa força visible al llarg dels quatre anys de la llicenciatura. No es tracta solament d'un procés d'individuació en el qual es reafirma la personalitat de l'estudiant en aquests valors que es volen potenciar, sinó que el pes d'un altre principi fonamental, el de socialització, recau de manera especial en el seminari, com a espai col·lectiu i d'aprenentatge social. D'acord amb Del Cerro i Morón (1999), educar és educar en col·laboració. La col·laboració es basa sobre tot en la mútua comprensió i la sinceritat de les pròpies intencions. Per tal d'assolir aquesta entesa és precís educar en el diàleg.

La reflexió forma part indiscutible d'aquest procés educatiu, però la reflexió no és solament un procés cognitiu individual, sinó que comporta un "adonar-se'n" d'aquells que ens envolten (Lafitte, 1996). La dimensió interna de l'individu és essencial per afavorir l'aprenentatge social, però no es podria concretar si no fos gràcies al grup. Per la seva banda, el grup també facilita a l'individu una projecció externa, que es manifesta amb activitats precises, ja que l'individu no pot mantenir-se viu només amb ideals abstractes. Per aquest motiu, la col·laboració de cada membre és necessària tant per fer les activitats com per mantenir l'esperit que les orienta. "La col·laboració haurà arribat al seu punt culminant quan broti espontàniament i senzillament, sense necessitat d'estímul artificial i sense perill de resultar freda o artificial" (Torrallba, 1996, pp. 100-101).

L'acció forma part de l'aprenentatge (Habermas, 1989; Elliot, 1990; Schön, 1992, entre d'altres). A partir d'una concepció constructivista de la realitat (Perrenoud, 2005), les fonts consultades utilitzen diversos noms (*acció tutoritzada, aprendre fent, coneixement en l'acció, acció-reflexió*, etc.) per expressar una mateixa idea: més enllà d'unes determinades regles pedagògiques, s'aprèn alhora que s'actua i alhora que s'investiga per assajar noves formes i per plantejar noves hipòtesis. Es tracta, doncs, d'un procés circular.

El seminari dels centres Blanquerna es converteix, així, en un dels eixos d'instrumentalització més poderosos d'una metodologia basada en la dimensió individual alhora que social, reflexiva alhora que impulsora de l'acció. L'educació ha canviat de paradigma i, en paraules de Vila (1999), "l'atenció del professor es desplaça del programa a l'individu i al grup" (La Revista Blanquerna, 1999, 2, p. 6). Sintetitzem algunes de les opinions que el mateix Vila recollia en el seu article *Ensenyar a Aprendre* i que tenen a veure amb el seminari:

- Per a M. Castelló la personalització a l'ensenyament afavoreix que l'estudiant tingui l'oportunitat de prendre decisions, tant sobre el tipus d'aprofundiment que vol fer en cadascuna de les matèries, com en l'enfocament que vol donar a la seva formació.
- Per a C. Ginés el seminari és el vaixell insígnia de la didàctica personalitzada dels centres universitaris Blanquerna i és la via òptima i particular de la metodologia destinada a treballar el màxim els dos pilars de la personalització, que són l'ajust del procés d'ensenyament a les característiques personals de l'estudiant i el suport que tot mestre ha d'oferir a l'estudiant durant l'aprenentatge.
- Per a E. Comas, que ha viscut l'experiència formativa del seminari al llarg dels seus anys de carrera com a estudiant, el seminari és una oportunitat que no s'ha de desaproveitar, perquè és un espai a través del qual es pot relacionar el contingut teòric amb la pràctica del món professional. Per obtenir un bon rendiment al seminari, és necessari que hi hagi un nivell d'autoexigència molt alt, tant per part dels estudiants com per part del tutor (La Revista de Blanquerna, 2, pp. 5-8).

També Castelló (1999), des del punt de vista de la metodologia, assigna al seminari deu característiques:

1. Espai educatiu, d'ensenyament/aprenentatge.

2. Espai de reflexió, processos de pensament explícits.
3. Espai que ha de crear un alt nivell d'autoconsciència.
4. Amb mètodes que facin evident l'anàlisi de la presa de decisions.
5. Espai no "reduccionista", ha de promoure "soroll", inquietud.
6. Espai de construcció.
7. Espai de diversitat, no ha de ser uniforme.
8. Espai planificat des del respecte, la tolerància. Flexible però no atzarós.
9. Espai amb criteris d'avaluació explícits.
10. Espai amb un nivell d'exigència molt alt.

Posar en marxa un seminari a nivell metodològic consisteix, entre d'altres possibles propòsits més concrets, a ser conseqüent amb l'esperit de la personalització, que proclama l'ideari Blanquerna. A banda dels arguments exposats prèviament sobre els canvis que afecten l'educació superior en aquests moments i amb el propòsit d'introduir aspectes metodològics encaminats a una formació basada en competències, en el seminari es pot reconèixer la confluència de tres perspectives que van influenciar els inicis d'aquesta recerca:

1. La significació de l'aprenentatge gràcies a l'acció, és a dir, passar de l'absorció de coneixements a la posada en pràctica d'estratègies i d'habilitats.
2. La dimensió i profunditat que pot assolir l'aprenentatge individual gràcies a l'aprenentatge cooperatiu en l'adquisició de competències professionals.
3. L'evolució de l'aprenentatge a llarg d'un període formatiu gràcies a les activitats que la pròpia metodologia proposa, és a dir, el diferencial existent entre un estat inicial i un estat final.

Les tres perspectives s'adiuen amb els tres eixos del model tridimensional presentat per López (2005) i al qual hem al·ludit al subapartat anterior (vegeu la figura 9). A continuació s'analitzen aquestes les tres perspectives en relació als tres eixos del model tridimensional.

Pel que fa a la primera perspectiva, és a dir, el pas de l'absorció de coneixements a la posada en pràctica d'estratègies i d'habilitats que coincideix amb el primer eix del model tridimensional, caldria adreçar-se a l'enfrontament que s'ha pogut viure els darrers anys entre els plantejaments metodològics magistrals, que reforcen els aprenentatges memorístics, i els plantejaments metodològics holístics, integrals. Aquest enfrontament, segons J. Riera (2001), és un fals dilema superat per la

identitat metodològica Blanquerna. La metodologia ha de propiciar, des dels principis institucionals i pedagògics, l'assoliment dels objectius i finalitats proposades en els diferents programes. Els continguts desenvolupats a la classe amb gran grup no estan en conflicte amb els continguts desenvolupats en petit grup, o els despleats virtualment o adquirits al pràcticum o a l'atenció individualitzada, que són altres espais metodològics utilitzats a Blanquerna. De fet, el seminari es nodreix, com hem assenyalat abans, dels continguts de les diferents assignatures de la disciplina estudiada i combina aspectes molt variats del *saber* i del *saber fer* per tal que els aprenentatges finalment siguin significatius per a l'estudiant. Com ens recorden Ivern i López (1999), a diferència d'una classe habitual on predomina la comunicació unidireccional, aquest entorn d'ensenyament-aprenentatge facilita el tracte directe entre professor i estudiant i requereix la participació de tothom, esdevenint un espai de comunicació bidireccional i multidireccional. Hernández i Sánchez (2005), remarquen que, gràcies a la

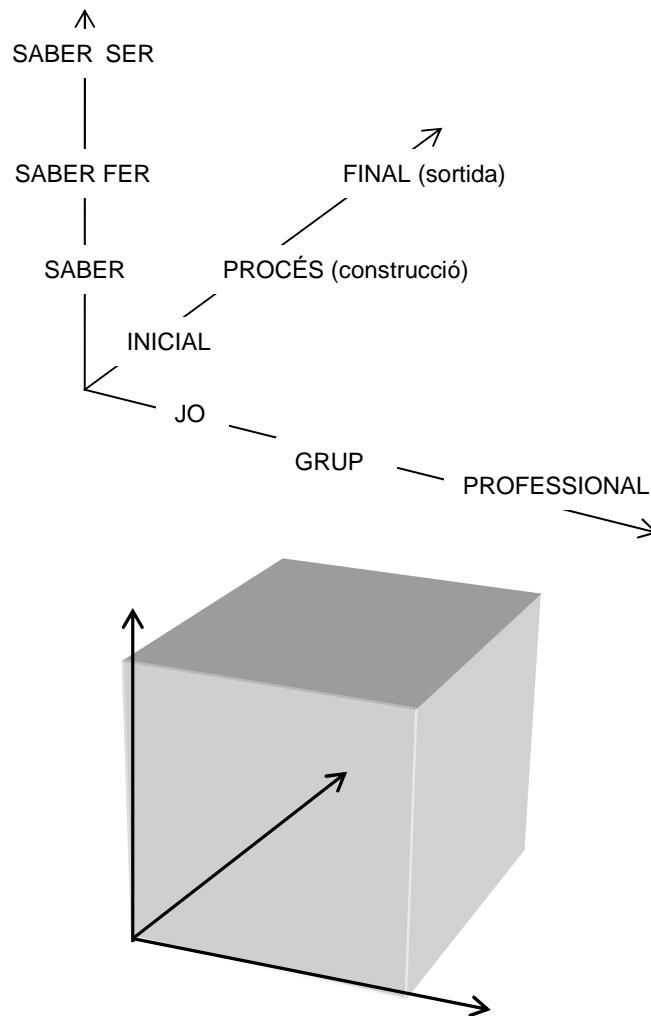


Figura 9: Model tridimensional del treball de seminari. Font: López, P. (2005).

integració de coneixements, la interdisciplinarietat, la construcció de pensament en equip i la reflexió crítica, es pretén oferir una visió generalista, holística, complementària a la visió especialista que es presenta des de les assignatures.

En resum, la combinació d'una metodologia centrada en el professor amb una metodologia centrada en el grup i alhora el pas d'un aprenentatge passiu a un aprenentatge basat en l'acció estarien garantits pels objectius de l'oferta formativa que contempla el primer eix del model tridimensional de López (2005). En conseqüència, el *saber*, el *saber fer* i el *saber ser* continguts en aquest eix avalaria la conveniència metodològica de l'acció, com a forma d'aconseguir una major significació i profunditat de l'aprenentatge.

La segona perspectiva, que fa referència al procés individu-grup, situa l'estudiant com a subjecte que va integrant els seus aprenentatges mitjançant diferents modalitats metodològiques. Així aprèn també a canalitzar les seves energies i esforços, en funció de les condicions i exigències que li presenta cada modalitat i cada etapa evolutiva de la seva formació. Alcover, Gil i Barrasa (2004) ens apropen al model de desenvolupament de l'aprenentatge proposat per Dechant, Marsick i Kasl (1993), que consta de quatre fases, a través de les quals el grup evoluciona. L'aprenentatge passa gradualment d'un aprenentatge individual a un aprenentatge cooperatiu, a un aprenentatge col·laboratiu i, finalment, a un aprenentatge continu, que enllaça amb la dimensió professional. Aquesta seqüència, que va de l'individu a la professió passant pel grup, confirmaria la nostra segona formulació que propugna l'aprenentatge cooperatiu com a estratègia per a un aprenentatge individual més significatiu i com a impulsor de l'adquisició de competències professionals. També s'adiu amb el segon eix del model tridimensional del treball de seminari: el jo individual, el grup i la persona com a professional (vegeu la figura 9). S'ha d'entendre, però, que el desenvolupament grupal no és sempre lineal i, per tant, l'evolució de les diferents formes d'aprenentatge enumerades no és del tot progressiva en termes absoluts. Cal comptar, més aviat, amb una gran diversitat de ritmes i d'activitats, en funció de la intervenció de múltiples variables que condicionen el propi procés. Amb això consisteix "la salsa" de la metodologia i l'estil del conductor de l'aprenentatge, del qual ens ocuparem al final d'aquest mateix capítol.

La creació d'un clima adequat que propiciï l'aprenentatge grupal es refereix tant als factors purament ambientals (disposició espacial, il·luminació, temperatura, recursos materials, etc.), en la línia defensada per Woolfolk (1999) i Perrenoud (2005), entre d'altres, com també a l'entorn afectiu del grup. Els membres del seminari perceben un clima favorable o desfavorable per a l'expressió d'idees o de vivències, l'intercanvi d'opinions, la manifestació de desacords, etc. i aquesta percepció individual determina el grau en què s'implicaran en els objectius i les tasques, amb la possibilitat d'influir en les operacions col·lectives (Kasl, Marsick i Dechant, 1997). El constructe proposat per Edmonson (1999, 2002), anomenat seguretat psicològica, es refereix també a la creença compartida pels membres d'un grup a propòsit de la seguretat sobre les relacions interpersonals que ofereix el mateix grup. Com diu Buber (1994), en el diàleg existeix una voluntat de relació. El clima grupal es nodreix de l'existència d'una confiança interpersonal i un respecte mutu, on els membres es troben confortablement i on desapareixen el sentiment d'aïllament i, en alguns casos, la sensació d'imptència que provenen de les limitacions individuals. Al mateix temps, la seguretat psicològica en un grup contribueix a incrementar no solament la confiança en els altres, sinó també en l'eficàcia del grup, cosa que influirà finalment sobre l'aprenentatge i sobre el rendiment.

L'esperit ideològic també ha d'estar dotat d'uns elements operatius per tal d'aconseguir una coherència amb la praxis del cos formatiu. Aquests elements operatius són nombrosos i han estat força contrastats (desenvolupament integral de la persona, comptar amb la llibertat i la personalitat de cada estudiant, educar en col·laboració i en el diàleg, revisió continua de l'estructura grupal, etc.). La qüestió és alimentar tots ells amb un caràcter marcadament pràctic, com postula el document d'identitat de la titulació, "en la mesura que trobin la implicació directa i activa dels estudiants, en processos de desenvolupament personal i professional, de caràcter interdisciplinari i de projecció clarament globalitzadora i d'apropament a la realitat d'intervenció professional" (Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, 2000, p. 41).

L'aprenentatge pràctic es materialitza amb el treball que realitzen els grups de seminari i que tenen una relació directa o indirecta amb el desenvolupament de competències professionals (anàlisi d'observacions, crítica, elaboració de propostes

i alternatives, dissenys d'intervenció, jocs de rols, simulacions, dramatitzacions, etc.) i, de forma externa, es contempla l'observació directa de diferents situacions o realitats i el treball de casos amb l'objectiu de desenvolupar competències professionals. J. Riera també insisteix en l'aspecte professionalitzador quan diu que "la seva finalitat última [del seminari] és la d'afavorir una formació integral, humanística, en connexió amb la realitat, per tal de col·laborar íntimament en la construcció del perfil professional" (Riera, 2001, p. 30).

Per altra banda, la complementarietat entre el seminari i el pràcticum, dos instruments centrals de la metodologia Blanquerna, fa possible, com reconeix el Document d'Identitat dels Estudis de Psicologia, que "l'estudiant conegui la diversitat i pluralitat dels models d'intervenció en els diferents àmbits, així com també aprendre a adaptar l'enfocament dels problemes a cada context. D'aquesta manera es potencia la capacitat d'observació i, sobretot, es desvetllen actituds d'autoanàlisi en un camp d'actuació concret" (p. 42).

L'acció complementària d'aquests dos instruments, el pràcticum i el seminari, potencia l'apropament real de la universitat als camps professionals, al temps que afavoreix un resultat doble: aconseguir una formació universitària de qualitat i aconseguir un nivell elevat d'ocupació. L'ocupació és un factor no solament important per als propis estudiants, sinó també per als seus pares, que sovint manifesten aquesta expectativa personal quan es posen en contacte amb els diferents serveis institucionals. Ja hem vist anteriorment les dades d'inserció i el paper que juga la borsa de treball universitària, com un tercer instrument d'aproximació entre la realitat acadèmica i la realitat laboral i professional. Aquest nexu no solament intervé en un camí d'anada, sinó que, en el camí de retorn, aporta també informació actualitzada sobre les professions, facilitant una orientació sobre les possibles estratègies per intervenir metodològicament. Amb aquest esperit que inspira alguns dels objectius de la borsa de treball, entre el quals hi figuren els següents:

- Informar i orientar els estudiants al llarg del seu procés de formació, especialment en finalitzar els estudis, per tal d'ajudar-los en la seva transició i inserció en el món professional.
- Col·laborar amb els tutors i els professors en la introducció de coneixements, habilitats i actituds professionals que facilitin la integració dels estudiants en el

mercat laboral i la recerca de respostes innovadores a les necessitats socials i econòmiques canviants del nostre entorn.

De fet, el concepte de competències no és nou entre els professors i tutors, ni resulta estrany en el context del seminari de diferents titulacions, ni es tracta d'un contingut exclusiu del segon cicle. Fins i tot, es troba present en les programacions del primer cicle, com demostra un document intern (coordinació del primer cicle, seminari IV de la FPCEE, de febrer de 2000), on es focalitzaven les competències professionals com un dels eixos de treball per al segon quadrimestre del curs 1999-2000. Els objectius específics que es formulaven per desenvolupar aquesta àrea temàtica parlaven concretament de traduir continguts i experiències acadèmiques en competències professionals.

És aquí on s'instal·la la tercera perspectiva plantejada més amunt, l'evolució de l'aprenentatge a llarg d'un període formatiu, que coincideix també amb el tercer dels eixos del model tridimensional de López (2005), l'evolució d'un estat inicial a un estat final, passant per un temps intermedi que constitueix el procés de construcció. Les fases d'inici, de procés i final esdevenen, doncs, una successió que es va repetint en cada període formatiu, bé sigui durant un quadrimestre (distribució acadèmica actual del estudis), durant un curs (període en què, per norma general, els estudiants canvien de tutor i de programa de seminari), o durant una carrera (considerada des del primer curs a l'últim curs).

Els estats inicial i final, que a la nostra recerca són anomenats perfil d'entrada i perfil de sortida respectivament, es constitueixen en moments clau per establir la mesura de les competències que es volen identificar i desenvolupar. El període intermedi (el transcurs de l'últim curs de la titulació, en el nostre cas) serveix per desplegar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Una formació basada en competències precisa d'aquest temps intermedi de construcció de l'aprenentatge, per tal que la metodologia pugui desplegar les activitats que permetin identificar i exercitar unes determinades habilitats i destreses. El diferencial entre els paràmetres mesurats a l'inici i al final aportarà indicadors per valorar tant el grau d'efectivitat de l'aprenentatge com del propi model formatiu.

Els estudiants de quart curs de la carrera, sotmesos encara a les obligacions acadèmiques derivades del procés d'ensenyament-aprenentatge, ja han fet una

primera immersió al món professional gràcies al pràcticum i ja comencen a familiaritzar-se amb alguns fenòmens organitzacionals gràcies a l'elaboració d'un projecte de recerca de caràcter obligatori al final dels estudis. En molts casos, la perspectiva professional determina el seu grau d'implicació en les activitats acadèmiques. La programació dels continguts del seminari no ha d'ignorar aquesta realitat i ha de dotar aquest espai d'instruments necessaris per al desenvolupament de competències professionals. Les particularitats que es donen en aquest període formatiu concret i altres característiques descrites anteriorment fan pensar que el seminari presenta les condicions adequades per adquirir-les i exercitar-les.

2.2.3.3. El perfil del tutor del seminari

Si la metodologia d'una sessió formativa és comparable al ritme d'una melodia, el tutor és comparable al director del grup musical, la persona encarregada d'imprimir ritme a la partitura. L'elecció i l'aplicació de la metodologia es converteixen així en elements fonamentals. El Document d'Identitat dels Estudis de Psicologia (2000) enumera les seves funcions principals:

1. La funció del professor-tutor en el seminari és la d'orientador-mediador, amb gran sentit de la professió, dels enfocaments interdisciplinaris i expert en la dinàmica de grups [s'han subratllat expressament els aspectes que comentarem més tard].
2. Afavoreix els processos metacognitius de l'estudiant: l'ajuda a prendre consciència del procés formatiu que està seguint, de les estratègies que fa servir, les que li afavoreixen i les que li dificulten la seva evolució.
3. Crea situacions que generen aprenentatge i promou el debat, la confrontació de criteris i opinions, tot orientant-lo per aconseguir els objectius referits als tres àmbits esmentats més amunt (intel·lectual, humanista i professional).
4. Afavoreix un clima de participació, de respecte, d'acollida i d'integració de tots els membres del grup, així com de les seves aportacions.
5. Ubica els estudiants en el marc de la universitat. Els ajuda a prendre consciència que com a futurs professionals seran uns intel·lectuals amb una visió àmplia, crítica, interdisciplinària..., i, per aquest motiu, s'han de formar i han d'exercir.
6. Junts, professors, tutors i estudiants, han d'aclarir i dimensionar el perfil de la seva professió, així com dels seus àmbits d'intervenció.

7. Obre camins per ampliar els interessos i les motivacions dels estudiants (p. 37).

Convé aprofundir sobre el contingut del primer punt, per considerar que conté aspectes necessaris per a la justificació metodològica. Tractarem a continuació tres d'aquests aspectes:

1. En primer lloc, farem algunes precisions sobre els conceptes associats de professor-tutor i d'orientador-mediador, que, segons l'esmentat document, defineixen la figura i les funcions del perfil.
2. En segon lloc i en estreta relació amb els binomis conceptuals anteriors, ens fixarem en el concepte d'expertesa en dinàmica de grups, per la seva significació en la conducció metodològica del seminari. Com hem dit en un paràgraf anterior, la metodologia també és ritme i, de manera semblant a la interpretació d'una obra musical, el conductor i els intèrprets configuren una simbiosi pràcticament inseparables gràcies al ritme de la conducció.
3. I en tercer lloc, destacarem l'experiència professional del tutor com un dels requisits exigits del seu perfil.

1. Professor-tutor; orientador-mediador:

En un sentit ampli i tradicional, podria considerar-se que el professor, com a transmissor de coneixements, es transforma en un mediador, un intermediari entre certs aspectes de la cultura i els estudiants. També es transforma en un orientador quan facilita als estudiants les estratègies o recursos perquè tinguin un millor accés a la informació i al coneixement.

En un sentit més restringit, el tutor de seminari exerceix un rol similar, però es concentra en l'atenció individual. El Diccionario de la Lengua Española⁹⁷ diu que el tutor (del llatí, *tutor*, *-oris*) és la persona que exerceix la tutela; però també és la persona encarregada d'orientar els alumnes d'un curs o assignatura. El paral·lelisme entre les dues accepcions pot resultar un tant arbitrari i pot interpretar-se també com l'existència d'una certa "sobrepotecció" educativa. Malgrat això, serveix per il·lustrar la cura amb la qual el tutor vetlla pels estudiants que li han estat encomanats i, si més no, s'adiu amb els principis de la formació integral i personalitzada que hem preconitzat als paràgrafs anteriors. Aquesta figura és més

⁹⁷ Vegeu la nota 92.

propera a la d'un "gestor" dels aprenentatges que a la d'un mediador o intermediari entre els coneixements i els estudiants, ja que no sempre farà de transmissor de coneixements, sinó de facilitador, És, per tant, un orientador en el sentit que guia en la selecció i l'estructuració dels coneixements, que condueix les necessitats i inquietuds dels estudiants vers uns resultats esperats, que negocia amb els estudiants aquesta gestió, gràcies a una autoritat reconeguda per ells, i que fa una avaluació formativa.

L'expressió doble de professor-tutor, que hem vist també al primer punt, obeeix a la necessitat de reflectir -al nostre entendre- una realitat segons la qual una gran part dels professors de la FPCEE que imparteixen assignatures tenen també assignat la gestió d'algun seminari. No es tracta, doncs, d'una confusió o barreja de rols, sinó d'una constatació de la realitat. De fet, els estudiants distingeixen fàcilment el rol de professor i el rol de tutor, com també distingeixen fàcilment entre una sessió de classe d'assignatura i una sessió de seminari. Així es pot veure en Chaves i Segura (1997) quan identifiquen alguns dels trets destacats del rol en qüestió:

- El tutor de seminari es diferencia dels altres professors perquè el seu mètode d'ensenyament no segueix el model clàssic de fer lliçons expositives o magistrals, sinó que, al seminari, són justament els estudiants qui passen a tenir un protagonisme sobre el propi aprenentatge, sota la guia d'aquest tutor i gràcies a la seva expertesa en les matèries objecte d'estudi.
- El tutor de seminari ha d'establir una xarxa de comunicació més horitzontal que la establerta normalment a l'aula i no ha de condicionar la visió del grup amb la seva visió d'expert.
- El tutor de seminari ha d'exercir un paper de dinamitzador i coordinador del grup.

2. *Expert en la dinàmica dels grups:*

Enllaçant l'últim punt del paràgraf anterior amb als aspectes subratllats del perfil, ens centrem en un segon nivell d'actuació del tutor: la funció de dinamitzador. La seva feina no solament s'orienta a la aprenentatge individual, sinó també al tractament col·lectiu d'aquest aprenentatge. Com a gestor d'un grup de treball, amb un rol i unes habilitats properes a las d'un responsable o coordinador del grup (equip), el tutor ha de permetre que el seminari evolucioni en el procés dinàmic de desenvolupament social i assoleixi les fites acceptades col·lectivament. Ha de

facilitar els mecanismes per configurar un equip, com un tot integrat per individualitats, i ell mateix ha de formar part d'aquest equip. Gràcies a la metodologia que és possible implementar al seminari, existeix la possibilitat de donar resposta de forma singular a la demanda social i laboral d'aprendre a treballar en equip. També els estudiants tenen en el seminari un magnífic espai per assolir aquest aprenentatge i les competències psicosocials que són inherents al treball en equip.

Ser dinamitzador de grups o d'equips comporta conèixer alguns fenòmens derivats de la dinàmica de grups. "La dinàmica de grups és l'anàlisi de les relacions i reaccions espontànies dels individus d'un grup" (Gómez, 2003, p. 101). El mateix autor postula que "la dinàmica de grups és una matèria que s'hauria d'ensenyar a les escoles, per aprendre a conviure" (Gómez, 2003, p. 21).

Un aspecte de la dinàmica de grups àmpliament estudiat és el lideratge. D'acord amb Gil i Alcover (1999), la major part de les descripcions sobre l'actuació del líder, amb una terminologia diferent i amb certes discrepàncies, podrien ser enquadrades en la formulació presentada per Wright (1996) i que es poden sintetitzar en els punts següents:

1. Interès per la tasca, fomenta alts nivells de productivitat, organitza i defineix les activitats del grup en funció dels objectius.
2. Interès per les persones, té cura de les necessitats, interessos, problemes, desenvolupament, etc. dels membres del grup.
3. Lideratge directiu, pren decisions estratègiques i estimula el seu compliment per part dels seus integrants.
4. Lideratge participatiu, comparteix la presa de decisions operatives o que afecten el funcionament del grup.

El procés instructiu atribueix al tutor de seminari un lideratge amb un rol doble: el rol formal, respecte a la funció que li ha estat encomanda en virtut d'unes capacitats i qualitats professionals i personals i el rol informal, que connecta interactivament la seva persona amb totes i cadascuna de les persones que integren el grup. La primera funció està reconeguda (i exigida) per la institució, mentre que la segona és reconeguda i acceptada (o no) pels integrants del seminari. A vegades el lideratge informal, és atorgat i exercit per un altre membre i en aquest cas el tutor mantindria només el seu paper de responsable formal. En qualsevol cas, haurà de fer-se

càrrec del procés educatiu, amb o sense la col·laboració dels membres del grup. La metodologia configura el conjunt d'eines que li ajuden a assolir les finalitats educatives proposades.

Des de la universitat pública, sensible també als processos d'innovació i de qualitat, també es contempla una visió que acull la mentalitat de client (estudiant) i la figura del tutor. Per a Rey (1998) el tutor és un “supervisor i animador del avenços en la gestió de l'equip. Persona amb autoritat compromesa amb la filosofia de servei al client i coneixedora de la metodologia” (p. 129). No es poden dir més coses en menys paraules, ja que la definició té en compte la connexió amb la institució i amb l'estudiant, la responsabilitat formal i informal, la competència metodològica i animadora i, fins i tot, la sensibilitat sobre la qualitat i la millora del servei al client.

El tutor de seminari, com a responsable formal, ha d'aconseguir impulsar les potencialitats intel·lectuals, socials i integrals de les persones al seu càrrec mitjançant sistemes variats i adequats, sistemes que poden variar segons la personalitat de cada tutor i la percepció que té de la pròpia missió com a responsable formal del grup. La seva actuació estaria en consonància amb els postulats definits per al líder transformacional. Aquest líder no es limita a dirigir o guiar, sinó que pretén inspirar i potenciar allò que hi ha de millor en els seus seguidors, tot incidint les seves aspiracions, ideals, motius i valors (Burns, 1978) i ajudant-los a descobrir el seu potencial intel·lectual i afectiu (Hunter, 2001; Cuadrado i Molero, 2002).

El principi d'individuació i la necessitat d'impulsar un desenvolupament autònom dels estudiants, ja al·ludits, atorga al tutor certes connotacions pròximes a les funcions formatives desenvolupades pel *coach* (entrenador) o pel *mentor*.⁹⁸ En termes generals, aquests rols faciliten els aprenentatges en la línia *de dins a fora*, perquè permeten que la persona tregui a la llum el seu potencial, per contrast amb la metodologia magistral que incideix en un procés de sentit contrari, *de fora a dins*. En conseqüència, la funció del tutor, que utilitza una metodologia no centrada en els

⁹⁸ Segons Naughton (2003) ser un *coach* o entrenador és, sobretot, una actitud i no implica necessàriament posseir un conjunt d'habilitats destacades. És una manera de situar-se en la realitat que li permet veure certes possibilitats i dimensions de la interacció grupal que altres no veuen. De manera similar, el *mentor* també es converteix en model i facilitador del desenvolupament dels tutoritzats, gràcies a un sistema organitzat de *feedback* que permet compartir experiències, recollir propostes i orientar demandes. Es tracta d'un procés de millora guiat i flexible per aconseguir el desenvolupament a llarg termini, preparant el participant en la comprensió de temes personals i organitzacionals que li afecten o li afectaran en el futur.

seus sabers, sinó en els sabers del grup, porta inherent la necessitat d'exercir com a dinamitzador del grup. La qual cosa significa que ha de ser conscient i actuar conforme a les fases evolutives del propi grup. A les primeres fases del seu desenvolupament es manifestarà preferentment de manera formal, fent que els encàrrecs institucionals i acadèmics siguin compresos i respectats i creant el marc objectivament necessari per definir els principis sobre els quals es consolidarà el procés educatiu; però necessàriament haurà de canviar d'actuació a mesura que, com és d'esperar, el grup evolucioni, seguint la pròpia *dynamis*⁹⁹ grupal, en paral·lel amb el creixement de les persones i de la mateixa relació interna entre els integrants del seminari.

Des d'aquesta perspectiva complexa, el procés grupal i de la dinàmica del grup demanen que el tutor assumeixi les funcions següents:

1. Organitzar, orientar envers la realització de la tasca, servir de guia perquè el grup pugui assolir els objectius definits. El tutor es qui normalment diu o proposa què s'ha de fer i com s'ha de fer, però permet també que el grup s'expressi sobre aquests objectius, particularment quan el grup és madur o es troba en les últimes fases del seu procés de desenvolupament. També ha de saber controlar la possible ansietat, individual o col·lectiva, que pot originar la realització de certes tasques. Aquesta funció actua a nivell dels continguts de la tasca (el primer dels punts apuntats abans per Gil i Alcover, 1999).
2. Estimular, animar les actuacions dels components del grup per afavorir una relació harmoniosa entre els components del seminari i reconduir les possibles tensions emocionals que provenen de la interacció. El clima grupal és el resultat d'aquesta harmonia entre el membres. Aquesta segona funció actua a nivell social-afectiu (segon punt enumerat per Gil i Alcover).
3. Aportar informació i experiència que permeti al grup realitzar la tasca i aconseguir el objectius. No solament és el conductor i organitzador com recorden els paràgrafs anteriors, sinó que es converteix en facilitador dels aprenentatges. És aquí on té sentit el concepte d'orientador-mediador identificat abans. Té la funció de reconduir i enriquir el debat, d'aportar coneixements i destreses que ajudin a fer una execució més qualificada, sense condicionar excessivament des de la seva posició de poder formal. L'obertura a diferents perspectives teòriques i als

⁹⁹ El terme grec *dynamis* indica l'existència de forces que estan en continua combinació i assimilació. En el grup, dóna idea de les forces que es desenvolupen en un punt de convergència, com a conseqüència de la interacció de les persones. (Sbandi, 1990).

enfocaments multidisciplinaris semblaria presentar-se com un requisit en l'exercici d'aquesta funció. Aquesta funció actua a nivell de procediments (tercer punt de Gil i Alcover).

4. Avaluar, paper molt present en la ment dels estudiants, que sovint pot condicionar la dinàmica del seminari. La relació entre el tutor i l'estudiant no pot obviar que existeix la obligació acadèmica de posar una qualificació individual segons la qualitat de la feina realitzada, però, sobre tot, deixa constància que l'avaluació és un indicador connectat al grau d'assoliment dels objectius. No es poden negar els fenòmens derivats del procés grupal, com ara la difuminació de l'esforç individual en la grupalitat, la influència del lideratge informal, las dificultats de valoració dels treballs cooperatius. Aquests i altres fenòmens, que són inherents de la dinàmica dels grups, revelen el grau de complexitat de l'avaluació del seminari, presentada als paràgrafs anteriors (quart punt de Gil i Alcover).

El grau de desenvolupament d'aquestes funcions vindrà determinat pel nivell del curs (del primer al quart curs en el cas de la llicenciatures), per l'estil del tutor i per les pròpies característiques del grup, sotmès als efectes de la seva pròpia dinàmica. En qualsevol cas, el tutor sempre actuarà en aquest doble rol: el formal i l'informal.

- Com hem dit, el paper formal fa referència al càrrec, a la responsabilitat que s'assigna a una persona des d'un estament superior per exercir una determinada funció. La institució encarrega al tutor que es responsabilitzi dels aprenentatges de tots i cadascú dels estudiants del seu seminari. Des d'aquesta concepció formal, el tutor és la persona que assumeix també una part del compromís de transmetre l'esperit de la institució, perquè s'instal·la estratègicament en un punt, el seminari, on es fa possible l'educació personalitzada, concepte ja argumentat en aquest mateix capítol i en torn al qual gira una part essencial de la metodologia de Blanquerna.
- Però difícilment es poden aconseguir els fruits esperats d'una educació personalitzada si el tutor no actua adequadament en el seu rol informal, que és exercit gràcies a la legitimació que el grup li atorga i, per tant, no és descendent, sinó que és el resultat de l'apropament entre el tutor i els estudiants. Les condicions d'horitzontalitat que concorren al seminari afavoreixen la qualitat i la significació del treball per les raons següents:

- Apropa l'individu a l'aprenentatge, en un espai més reduït i càlid que l'aula, afavorint els processos de formació de la seva identitat personal i de la seva individuació.
- Estimula l'activitat mitjançant una metodologia que abandona la fórmula magistral per centrar-se en l'actuació del grup.
- Facilita la socialització gràcies a la interacció permanent entre els membres, que constitueix l'essència mateixa de les metodologies centrades en el grup.

Es tracta, doncs, d'un procés d'ensenyament-aprenentatge, en el qual resulta transcendent el guiatge del tutor per estimular la motivació de l'alumne. La seva actuació té una doble vessant: l'orientació acadèmica (connectada al procés d'aprenentatge que segueix l'alumne) i l'orientació personal, vocacional i professional.

També té un nivell doble d'intervenció: individual, des del moment que guia el treball de l'estudiant i actua com a facilitador, provocador de processos i de reelaboració d'estratègies individuals i grupal, com a conseqüència de la dinàmica d'interacció que s'estableix. L'experiència personal i professional amb diferents grups humans ens revela que els processos d'individuació i de socialització van molt lligats, tot i que, en ocasions, puguin aparèixer com a diferents o contraris entre si. Cal afegir que aquests dos processos no es poden completar si no intervé la llibertat en un sentit doble: la llibertat per a la qual es vol educar, com a postulat educatiu, i la llibertat que el tutor és capaç de concedir quan està reclamada pel progrés de la maduresa individual i grupal. La identitat i la maduresa no poden prendre forma des de la imposició, com tampoc no poden prendre forma des de la inactivitat instructiva o des de l'anarquia. Una metodologia adequada (ritme) i una actuació equilibrada del tutor (direcció) ajuden a produir identitat i maduresa.

La Guia 2005-2006 també deixa constància d'aquest paper plurifuncional del tutor quan puntualitza que "tracta de dialogar i de conèixer l'estudiant, segueix el seu treball i l'orienta, afavoreix la dinàmica de treball en equip, li suggereix a l'estudiant tècniques, mètodes i iniciatives per treballar i, finalment, afronta els conflictes que puguin sorgir en el grup" (p. 76). Ignorar la incidència de la interacció personal seria tant com vulnerar els principis esmentats anteriorment i també minvar la capacitat d'aconseguir els objectius proposats de manera formal. Tot i que aquest treball no

contempla els aspectes informals del seminari com a variables de la investigació, no es pot negar l'existència dels fenòmens propis de la dinàmica de grups i la incidència que tenen en els progressos i en la vida del grup. Cada tutor aporta els seus sabers i la seva expertesa, però també la seva persona i la seva habilitat de relacionar-se.

En consonància amb aquesta dimensió relacional, López assenyala que:

L'exercici de la funció de tutor de seminari demana unes actituds i unes aptituds que definiran el seu perfil i estil d'actuació:

- Capacitat de diàleg i de relació
- Habilitats per a la dinamització de grups
- Capacitat de planificació i organització
- Aptituds per mantenir un bon clima de participació i de dinàmica de treball
- Capacitat de gestió de conflictes
- Coneixement dels àmbits laborals associats a l'estudi concret
- Experiència professional (López, 2005, p. 141).

3. Experiència professional:

L'última competència del tutor enumerada per López ens permet enllaçar amb el tercer i últim punt. L'experiència professional dona coherència a un model de formació que cerca el manteniment i l'enfortiment de la vinculació entre la universitat i el món professional. Recentment Lluís Font, director de la Fundació Blanquerna, recordant a la comunitat universitària que el 50% dels professors de Blanquerna són professionals, deia que "a Blanquerna la professionalització comença el mateix dia que l'estudiant entra per primera vegada a classe" (Fundació Blanquerna, 2006, p. 2).

L'experiència professional es presenta sovint com el factor que acaba integrant el rol formal i informal del tutor en una actuació coherent, però particularment es manifesta amb les aportacions de coneixements i d'experiències que emanen de la seva activitat professional no docent. Les contribucions que fa el tutor com a psicoterapeuta, com a mestre, com a formador a les organitzacions, etc. són reconegudes pels estudiants com un valor afegit del seu aprenentatge i acaben sent, definitivament un valor afegit per a la institució.

ESTIL DEL TUTOR I EVOLUCIÓ DEL PROCÉS METODOLÒGIC

Seguint aquestes pautes i el quàdruple paper simultani que hem dibuixat (formal – informal i individual - grupal), el tutor de seminari dirigeix el procés de desenvolupament dels estudiants i, com en tot procés de desenvolupament, va d'una situació inacabada a una situació nova més completa i perfecta, acompanyant-los en aquest recorregut des d'una certa incapacitat per ser autònoms fins a un estat en el qual les coses “surten espontàniament”. Això vol dir que farà un guiatge quan realment hi hagi una desorientació, però deixarà que els membres del seminari es vagin fent càrrec d'ells mateixos a mesura que van adquirint les competències necessàries per aconseguir l'autonomia. D'acord amb els principis esmentats, val la pena oferir als estudiants les condicions perquè facin la seva pròpia opció, informada i responsable.

Considerats els aspectes dinàmics del seminari i les múltiples variables que intervenen en l'aprenentatge, no té massa sentit parlar d'un estil concret del tutor de seminari. L'evolució dels participants a nivell de maduresa personal i de creixement intel·lectual, així com altres característiques accidentals que poden donar-se en un grup concret, permeten que les funcions del tutor tinguin una significació diferent en cada etapa formativa i en cada seminari. En el cas de l'últim curs de carrera, quan s'espera que els estudiants hagin adquirit un major grau de maduresa, una part d'aquestes funcions hauria de ser assumida pels mateixos membres del seminari. Això estaria en consonància amb els propòsits del nou paradigma de l'educació superior, segons el qual cal incidir directament en el procés d'autodirecció de l'aprenentatge individual. Nosaltres volem afegir que cal incidir també sobre l'autoregulació de l'aprenentatge cooperatiu.

Els grups passen per unes fases evolutives des del seu naixement fins a la seva desaparició com a grups. El seminari, malgrat el seu caràcter eminentment "ad hoc" i malgrat la temporalitat limitada a la durada del quadrimestre o del curs acadèmic, també passa per aquestes fases dinàmiques, similars a les d'altres grups. Al mateix temps, els estudiants van adquirint un aprenentatge sobre els fenòmens grupals a partir de les vivències i activitats del grup i de la seva participació en els seminaris anteriors. Com hem apuntat al subapartat 2.2.3.1, la tendència esperada és que un grup comenci des del primer cicle a adquirir unes habilitats que li permetin convertir-

se progressivament en un equip, sobretot al final del segon cicle. Alguns models teòrics sobre lideratge, com veurem després, postulen que l'evolució del grup està directament relacionada a l'estil de conducció del seu líder. D'aquesta manera, l'estil del tutor de seminari no pot ser estàtic i hauria de coevolucionar, passant d'un rol més directiu a un rol més afavoridor de l'autonomia de l'equip (Chaves i Segura, 1997).

La visió dinàmica i coevolutiva del líder i dels membres d'un grup resulta particularment atractiva en el model formulat per Hersey i Blanchard (1982), la teoria del lideratge situacional, segons la qual l'estil de conducció queda íntimament vinculat a l'evolució dels membres del grup (vegeu la figura 10). La seqüència cronològica invita a esperar que l'orientació aportada pel tutor al grup resulti imprescindible durant els primers anys de la carrera, en consonància amb les primeres fases de desenvolupament del grup. Segons els autors, els membre del grup es troben en un grau inicial de maduresa¹⁰⁰ (M1). Metodològicament, cal esperar una acció directiva, entenent com acció directiva un guiatge visible en les activitats del seminari. L'acció tutoritzada –en el sentit més pur del terme- i orientadora del tutor ofereix en aquest moment el marc, les directrius, els instruments i els criteris necessaris perquè els comportaments individuals cristal·litzin en un treball de conjunt. Acció directiva del tutor, doncs, des de la funció gestora, d'expert, de dinamitzador del grup. No cal confondre, en absolut, amb una acció impositora, autocràtica o autoritària Aquesta acció directiva i orientadora no està en contravenença amb els principis de l'ideari Blanquerna, on es propugna que “el principi d'autonomia i d'espontaneïtat exigeix una disciplina oberta, flexible, sàvia, estimulant i suggerent. I rebutja el tipus restringent, repressiu i tancat. Es tracta doncs, d'orientar més que de regular l'educand. (Torralba, 1996, p. 96).

La vessant orientadora del tutor deixa clar també que en el fet educatiu existeix un conjunt d'activitats que han de ser proposades i impulsades des de fora i que requereixen una direcció expressa. A la segona fase descrita per Hersey i Blanchard, s'imposa una necessitat de formar, més que de dirigir, ja que els

¹⁰⁰ El concepte de maduresa per a Hersey i Blanchard és la capacitat i la voluntat de les persones per assumir responsabilitat de guiar el seu comportament i es refereix tant a la maduresa laboral com a la maduresa psicològica. La maduresa laboral abasta els coneixements i les habilitats d'una persona, suposa la capacitat per realitzar les tasques sense la direcció o el guiatge d'un altre. La maduresa psicològica fa referència a la voluntat o la motivació per fer una determinada cosa (motivació intrínseca).

membres del grup ja han evolucionat a un grau superior de maduresa (M2). Per la seva focalització en aspectes de la tasca, tant a la fase primera com a la segona s'han de promoure conductes vers la consecució d'objectius. La competència del tutor encara té una certa unidireccionalitat *de fora a dins*, en el sentit d'ensenyar o d'instruir. Transferir coneixements i habilitats, crear hàbits en els estudiants, promoure actituds que seran fonamentals en etapes posteriors són, entre d'altres, algunes de les manifestacions del seu rol. En aquest sentit, resulta significatiu que al 1991 ja existís un registre on figuraven alguns d'aquests aspectes per ser treballats específicament al seminari dels primers cursos de carrera. Es tracta d'un document intern de la FPCEE¹⁰¹ que identifica els aspectes següents:

- Desenvolupament d'estratègies per al treball universitari.
- Adquisició de conceptes i mètodes de les diferents matèries.
- Foment de la reflexió crítica i de l'aprenentatge significatiu.
- Promoció de l'hàbit de lectura.
- Aprenentatge de tècniques d'estudi i de mètodes de treball intel·lectual.
- Ampliació i/o consolidació de coneixements.
- Treball entorn de tècniques i recursos pràctics necessaris per a l'exercici de la professió.
- Treball d'observació i d'intervenció en el camp de l'experiència pràctica.
- Foment de la capacitat investigadora.

Les guies de seminari i altres instruments pautats esdevenen normalment recursos metodològics molt adequats en les primeres fases, perquè estructurin la tasca i perfilen el marc de les activitats formatives. D'altra banda, els estudiants també solen percebre que aquests instruments són un marc necessari en el qual els seus esforços tenen una repercussió més guiada i segura sobre els resultats.

A mesura que evolucionen les persones i els grups, l'estil del tutor també ha d'evolucionar cap a posicions menys directives i més autònomes. Les activitats del seminari passen a estar menys normativitzades i la direcció formativa fa una inversió progressiva de l'eix *de dins a fora* per facilitar el ressorgiment i la manifestació de les potencialitats de tots i cadascun dels integrants en un treball individual i cooperatiu, en un marc menys segur aparentment, on la mateixa dinàmica interna es constitueix en un factor de progrés i d'aprenentatge.

¹⁰¹ FPCEE (1991). *Seminaris i assignatures: estructures i funcions, propostes de treball i avaluació*.

Sense abandonar l'arquitectura que ens aporta el model de Hersey i Blanchard, els membres del grup ja saben a què atènyer-se i comencen a tenir iniciativa i criteris propis, perquè han progressat a una maduresa superior (M3). En la dinàmica d'aquesta fase, el conflicte té cabuda com quelcom natural, com a part del procés grupal, la qual cosa requerirà del tutor una competència negociadora. Alonso i Berbel (1997), seguint el pensament de Bormann (1975) i d'Ayestarán (1994), fan notar que:

Els conflictes són inevitables en un procés natural de l'evolució dels grups. Poden resultar negatius per al desenvolupament del grup depenent del grau de tolerància del grup davant el conflicte, però sovint són positius, ja que permeten al grup redefinir els valors establerts, analitzar les relacions entre els seus membres, sobre tot les relacions de poder, facilitar la presa de decisions adequades a les necessitats grupals i afavorir la participació activa dels components" (p. 147).

Si el grup assoleix la maduresa prevista (M4), amb capacitat per superar els conflictes, per planificar i distribuir les tasques i, fins i tot, per intervenir en el procés avaluatiu, el creixement de l'autonomia s'hauria de fer visible. El tutor ha de crear l'espai per facilitar que aquesta autonomia es desenvolupi, en la línia de delegar que proposen Hersey i Blanchard. S'espera un grau de cohesió que faciliti la conversió del grup en qualsevol de les diverses modalitats que pot adquirir un equip.

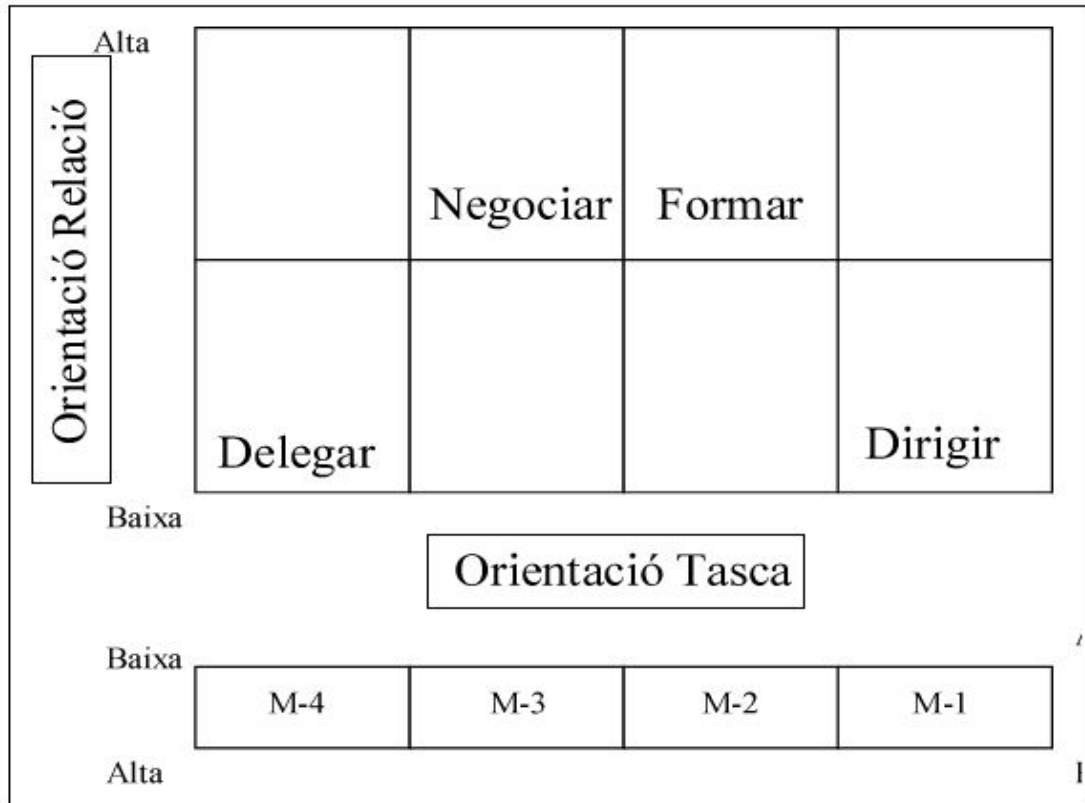


Figura 10. Model de lideratge situacional. Hersey i Blanchard (1982)

L'arquitectura coherent del model situacional de Hersey i Blanchard (1982) ens va motivar per esbrinar si existia algun paral·lelisme entre el cicle evolutiu del seminari al llarg dels quatre anys de la carrera de Psicologia i el cicle evolutiu dels quatre estils de lideratge que plantegen aquests autors (guiar, formar, negociar i delegar), en correspondència amb els quatre graus de maduresa evolutiva dels membres del grup (Chaves i Segura, 1997). Sense entrar aquí en els detalls metodològics de la investigació,¹⁰² algunes de les conclusions, ara vinculades al tema de la formació per competències, van confirmar que, efectivament, existeix un desplaçament de l'estil del tutor de seminaris des de posicions més directives a posicions menys directives al llarg dels quatre cursos estudiats, tot i que aquest desplaçament no és esglaonadament progressiu des del primer curs. Entre el segon i el tercer curs no es van trobar diferències significatives en la percepció que tenen els estudiants sobre l'estil directiu / no directiu del tutor, mentre que resulten altament significatius estadísticament els valors que es troben al quart curs (estil poc directiu del tutor de seminari), en consonància amb l'estil delegatiu que propugnen els esmentats autors

¹⁰² 134 subjectes consultats, pertanyents a 12 seminaris (3 seminaris de cada curs) i segons la distribució següent: 38 subjectes de primer curs, 35 subjectes de segon curs, 30 subjectes de tercer curs i 31 subjectes de quart curs, tots ells estudiants de Psicologia.

per a l'últim estadi de maduresa (M4), on s'espera que el grup de seminari estigui en condicions de convertir-se en un equip. En aquest estadi, les persones saben i volen fer les tasques. Això, òbviament, no elimina la figura del tutor, sinó que la situa evolutivament en un rol diferent.

En resum, els grups són sistemes complexes, amb límits temporals i psicològics, caracteritzats per la interacció i la interdependència de les persones que s'hi integren. Els seus components són conscients de la seva identitat individual, però també de la seva pertinença al grup, que condiciona el seu comportament (Arrow, McGrath i Berdahl, 2000; McGrath, 1984). Com a estructures vives, els grups coevolucionen amb els seus membres i adopten diferents modalitats.

El treball en equip s'ha convertit en el procediment bàsic per realitzar tasques complexes i multidisciplinàries. Malgrat la falta de consens sobre la diferència entre un grup i un equip, cal acceptar que per poder assolir els reptes que normalment assumeixen els equips han de ser presents unes condicions de maduresa i de cohesió en l'estructura i el procés grupal. Guzzo (1996) ofereix una síntesi de les característiques que conflueixen en els equips i que, amb diferent terminologia, són comunes en moltes classificacions.

Pel que fa a la tasca:

- Es tracta de subsistemes que formen part de sistemes més amplis (organitzacions).
- Realitzen tasques rellevants per aconseguir els objectius de la seva organització.
- El seu rendiment té conseqüències que afecten altres persones significativament.

Pel que fa a la relació:

- Estan compostats per individus que tenen rols en un elevat grau d'interdependència.
- La pertinença dels seus membres no solament és identificable pels integrants del grup, sinó també per altres persones alienes.

Aquestes exigències fan pensar que el seminari, si bé no reuneix probablement totes les condicions necessàries d'un equip (particularment les que es refereixen a

la dimensió tasca i la significació dels resultats per al conjunt de l'organització), presenta les condicions adequades per constituir-se en un grup de treball efectiu, sobretot quan el procés d'aprenentatge es dota d'activitats que permeten quantificar els esforços i els resultats.

Per a Borrell (1996) un equip funciona sobre una base objectiva d'unes demandes que rep i d'uns resultats que ofereix i sobre una base subjectiva, la interdependència i la confiança entre els seus membres. L'aprenentatge, com a procés que també es manifesta en uns resultats, reclamarà del tutor i dels participants del seminari que no abandonin aquesta doble perspectiva, objectiva i subjectiva.

Existeixen altres modalitats grupals (*team building, team development, etc.*) destinades a millorar l'eficàcia del propi grup en alguna àrea determinada; d'aquí ve la importància que han adquirit en el món organitzacional. Alguns autors els consideren més una modalitat metodològica que una categoria o modalitat grupal. Per exemple, Gil i García (1993), diuen que es tracta de diferents maneres d'intervenir sobre un grup, els membres del qual es reuneixen per aprendre, amb l'ajuda d'un facilitador o consultor, noves habilitats per a la seva feina i per millorar el seu funcionament com a tal equip. Definitivament, aquestes perspectives no s'allunyen de les característiques i condicions que hem identificat al seminari. Cal apostar, doncs, per una formació basada en competències que no renunciï a tots aquests ingredients i que estigui oberta a incorporar aspectes instrumentals que hagin demostrat la seva eficàcia en contextos organitzacionals.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

2.3. Les competències professionals del tècnic en Recursos Humans

“L’estratègia tradicional de les organitzacions centrada en els productes i exigències externes (mercat, usuaris, etc.) i en l’actuació de poques persones queda afectada per la capacitat de tots els membres, siguin o no directius, per orientar-se als canvis de l’entorn. Els recursos humans adquireixen així una gran importància qualitativa i quantitativa, i com a objectes i subjectes de l’estratègia organitzacional”
(Gairín i Armengol, 2003).

Al primer capítol (2.1) s’abordaven diferents definicions i significacions del concepte de competència i la seva repercussió al moment actual en diferents àmbits. L’àrea dels Recursos Humans també s’ha vist afectada amb una doble responsabilitat. Les persones que hi treballen són les encarregades d’implementar els canvis derivats del fenomen i també són destinatàries elles mateixes dels processos posats en marxa. En definitiva, les competències són els factors que possibiliten l’avaluació, la retroalimentació, el desenvolupament i la remuneració de les persones a les organitzacions (Hochanski, 1996).

Però també hem vist que les competències no solament remetent al passat i al present d’una persona en relació amb les seves capacitats i experiències, sinó també a les seves potencialitats i possibilitats de desenvolupament. Les competències fan referència a tot allò que la persona és capaç de fer, no a allò que ha fet en el passat (Holmes, 1992). Justament els aspectes educatius i formatius considerats al segon capítol (2.2) incideixen en aquesta dimensió de futur, ja que treballen sobre les potencialitats, intervenint en el diferencial existent entre una mesura inicial (abans de la formació) i una mesura final (després de la formació), per fixar-se finalment en l’adquisició i el desenvolupament de les competències que exigeix l’exercici professional. El procés metodològic de la recerca pràctica descansa sobre aquest hipotètic diferencial formatiu.

En aquest tercer capítol de la revisió conceptual, ens ocuparem de la configuració d’un determinat perfil de competències. Seguirem una seqüència semblant a la dels capítols anteriors, passant de realitats àmplies i generals (la funció dels Recursos Humans) a realitats més concretes i definides (el perfil del tècnic júnior en Recursos Humans per referència al perfil acadèmic del psicòleg de les organitzacions analitzat al capítol anterior).

2.3.1. La funció de Recursos Humans

Una aproximació basada en competències facilita que la organització pugui identificar i traduir formes importants de coneixement en fites per aconseguir l'èxit futur. Aquest és un procés important de programació, ja que el coneixement crític no es desenvolupa en el transcurs de les accions del dia a dia (Croos i Israelit, 2000). Ja s'han presentat al primer capítol diferents perspectives i apreciacions a l'hora de saber què és una persona competent i o què s'ha de mirar per valorar si pot exercir "competentment" una determinada professió. Resulta inevitable pensar en una llista que enumeri aquestes competències per a la funció dels Recursos Humans i que, presumiblement, serà diferent de la relació de competències necessàries per a una altra professió o ofici. Aquestes llistes són estàndards preestablerts, que intenten reduir la dificultat que suposaria referir-se a un nombre indeterminat de competències cada vegada i la dificultat de definir-les i de valorar-les. Ja s'ha dit que un estàndard és una norma, un tipus, un model i, en virtut d'aquesta intenció normativa, es pretén marcar una homogeneïtzació, una pauta a seguir posteriorment. Una norma estàndard de competència laboral descriu allò que un treballador és capaç de fer, la forma en què pot valorar-se si allò que ha fet està ben fet en el context laboral on s'espera que actuï. En conseqüència, aquests estàndards –o *référéntie métier* en terminologia de Guittet (1994)-, serveixen de referència per conèixer les competències necessàries per ocupar un lloc de treball determinat i normalment s'elaboren de manera concertada entre les persones que ocupen aquest lloc a partir de l'anàlisi de l'activitat.

Yeung (1996), recollint el pensament de Boyatzis (1996), fa notar que quan es tracta de nivells o categories diferents d'una mateixa professió o ofici, aquests estàndards variaran tant en la inclusió o exclusió de certes competències llistades com en els valors quantitativs i/o qualitativs en què aquestes competències seran exigides. Això justifica, per exemple, que els perfils d'un tècnic i d'un responsable de gestió siguin diferents i que s'hagin de mesurar amb paràmetres diferents o que, fins i tot, (com és el cas d'aquesta recerca) també siguin diferents els perfils d'un tècnic júnior i d'un tècnic sènior de Recursos Humans.

L'adequació de les persones a una funció determinada constitueix un dels temes recurrents de la Psicologia del Treball i de les polítiques de RRHH. Els professionals dels recursos humans, que s'encarreguen d'obtenir el màxim de

funcionalitat de les persones a les seves organitzacions, també són sensibles a les possibles inadaptacions de les persones en els seus propis departaments. L'intent d'establir un criteri uniforme que faciliti aquesta adequació funcional no resulta fàcil, considerant la varietat d'actuacions que un professional exercirà en un entorn laboral o en un altre (diferents països, diferents sectors econòmics, diferents organitzacions, diferents moments evolutius de l'empresa, diferents orientacions de la gestió en general o de la gestió específica del personal, etc.).

En virtut d'aquesta perspectiva complexa, cal preguntar-se si els estàndards de competències vàlids en un context determinat romanen estables o es modifiquen amb la presència de les variables que incideixen constantment en la dinàmica laboral. Els canvis tecnològics, socials i de mercat i fins i tot les expectatives canviants dels treballadors, fan que l'enumeració i la "calibració" d'unes determinades competències hagin de ser revisades en cada situació concreta. En conseqüència, els estàndards competencials passen a ser un referent útil, però no tancat.

Òbviament, això també és vàlid per als llocs de treball que pertanyen a la funció dels Recursos Humans. La majoria de fonts consultades sobre les competències d'aquesta àrea es refereixen a les competències dels directius i, bàsicament, es nodreixen de dos sistemes de recollida d'informació: les entrevistes a representants d'aquest alt nivell directiu i els sistemes que indaguen en un marc conceptual, derivat generalment d'una anàlisi funcional (Quintanilla, Sánchez-Runde i Cardona, 2004). Com exemple de la primera via es pot citar l'estudi de la Society of Human Resources Management Foundation dels Estats Units (Schoonover, 1998), que es basa en 300 entrevistes a directius de l'àrea i que identifica tres dominis de competències: les competències bàsiques (*core competencies*), les de cada nivell jeràrquic (*level competencies*) i les de cada funció específica (*role-specific competencies*). En un context més ampli, la Federació Mundial d'Associacions de Personal/RRHH,¹ fusionant parcialment els dos sistemes, va intentar elaborar una

¹ *Competencias y estándares profesionales para la dirección de personal/RRHH*. Madrid: Factor 4. Recerca liderada pel grup d'estudis de Brewster, Farndale, i Ommeren (2000) i elaborada per la Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal, WFPMA (World Federation of Personnel Management Associations). Fundada al 1975, la WFPMA representa més de 300.000 professionals dels recursos humans mitjançant 50 associacions de direcció del personal, amb la finalitat de millorar la qualitat i l'eficàcia de la gestió d'aquests professionals i de millorar la comunicació i l'intercanvi d'informació entre els seus membres. Disponible a: www.wfpma.com.

definició mundial de què és i què fa un professional de la gestió d'aquesta àrea, en termes d'un conjunt de competències clau. Per aconseguir aquest objectiu, a més de revisar la bibliografia existent sobre aquest tema, s'analitzaren un gran nombre de les pràctiques i activitats que porten a terme diferents organitzacions arreu del món gràcies a les respostes obtingudes d'una enquesta de consulta universal. Més tard analitzarem detingudament aquest estudi.

A nivell espanyol, l'Estudio de Towers Perrin (2002) analitza 50 empreses espanyoles per presentar l'evolució de la direcció dels RRHH. Entre les principals conclusions de l'estudi cal destacar que un 74% de les empreses consultades considera la importància de participar en els plans estratègics de l'organització, la qual cosa transmet –al nostre judici- la percepció de la falta de protagonisme que encara té la funció dels Recursos Humans en el conjunt de la vida empresarial.

Respectant les característiques peculiars de cada país i les diferències a les quals fem esment abans, en cap moment considerats com a elements estàtics, ens remetem sovint a aquests aspectes generals i estandarditzables de la professió, malgrat la inexistència d'un consens universal sobre quins són aquests aspectes i sobre quina ha de ser la qualificació formal requerida a una persona per a l'exercici d'aquesta funció o per poder-la considerar com a professional de l'àrea. A partir d'aquestes consideracions generals, que ens aporten els punts de referència ineludibles, la nostra intervenció s'ha de concentrar en un nivell més concret, en les competències adscrites a una categoria professional específica dins l'àrea dels Recursos Humans, la del tècnic júnior.

Un dels possibles criteris a l'hora de fer classificacions de competències en la funció dels Recursos Humans pot establir-se segons l'àmbit d'actuació de les organitzacions en matèria de personal. Cal precisar, però, que la divisió tradicional en dues grans àrees, l'Administració de Personal i la Direcció de Recursos Humans, no en té unes fronteres delimitades i obeeix, fonamentalment, a l'orientació que les organitzacions estableixen en matèria de personal i a les condicions derivades de la seva dimensió i estructura. Algunes organitzacions centren aquesta gestió en l'administració del personal, la primera de les accepcions, que es correspondria, en termes generals, amb una formació acadèmica en dret o en relacions laborals. D'altres en canvi, posen l'accent de la gestió en les capacitats i els comportaments de les persones al treball, la segona accepció, en relació més directa amb els

continguts que s'imparteixen en els estudis de Psicologia i en què incideix aquest estudi (vegeu la figura 11).

Sembla, però, que existeix una tendència creixent a considerar que la gestió estigui centrada en les persones i la seva integració en l'organització, més que en les maneres d'administrar la transacció laboral simplement (S. Del Cerro, 1999). Malgrat tot, encara persisteixen les dues formes per referir-se a la Direcció de RRHH i a la Direcció de Personal, i en alguns països, la utilització d'una o altra nomenclatura es redueix a una qüestió lingüística o de cultura empresarial. Només cal remarcar que progressivament ha anat guanyant força la primera, *gestió dels recursos humans*, i que, fins i tot i més enllà de la controvèrsia que el tema origina, es comença a parlar cada vegada més de la *gestió de persones* (Casado, 2003).

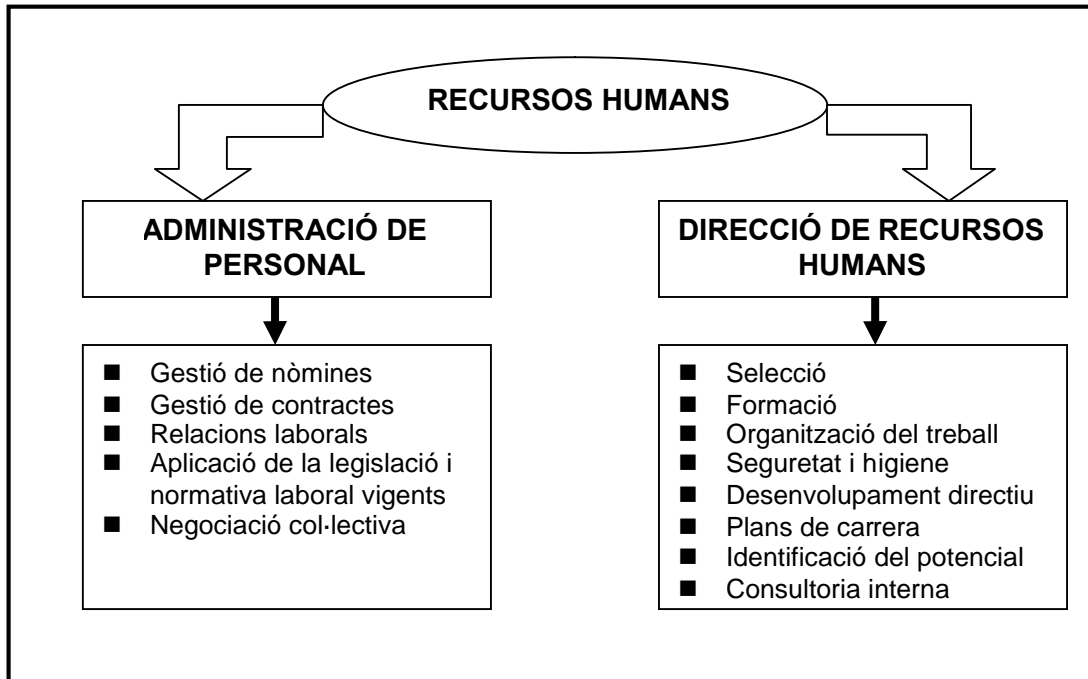


Figura 11. Àrees i polítiques en la gestió dels RRHH. Elaboració pròpia.

El departament de Recursos Humans de les empreses grans,² constituït generalment per les dues àrees esmentades, també ha experimentat una doble tendència: d'una banda, a diferenciar les dues àrees i, fins i tot, a separar-les com a àrees independents de gestió; i de l'altra, a externalitzar l'àrea d'Administració de

² Existeixen diferents criteris per classificar la dimensió de les empreses. La Federació Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal (WFPMA) considera que les empreses associades i que tenen un departament de recursos humans i que contesten l'enquesta citada solen tenir més de 2000 empleats.

Personal, particularment la gestió de les nòmines, per tal de potenciar l'acció estratègica interna de la gestió dels RRHH. Confirmant aquesta tendència, un estudi recent de la Universitat de Navarra (IRCO-IESE) sobre l'externalització i/o l'*outsourcing*³ d'aquestes funcions assegura que “moltes de les tasques del departament de Recursos Humans, com per exemple l'Administració de Personal i nòmines, es consideren fora del *core business* en moltes organitzacions i, per tant, el pronòstic és que la seva externalització sigui cada cop més freqüent” (Universitat de Navarra, 2004, p. 24). Les raons que presenta el mateix estudi per explicar aquest fenomen són tant de caràcter operatiu (cost, eficàcia, pèrdua de control, confidencialitat, etc.) com de caràcter estratègic (política d'empresa, estratègia del departament, servei a l'empleat, etc.). Destaquem a continuació algunes de les conclusions de l'estudi citat, que resulten reveladores per situar el marc de referències on pot actuar el tècnic en Recursos Humans, al qual es dedica l'apartat següent.

Més d'una tercera part de les empreses dedica més del 50% del temps de treball del departament de RRHH a l'Administració de Personal i a la gestió de nòmines, la qual cosa indica que, malgrat que es vulgui destacar a la literatura el nou paper estratègic dels RRHH, a la pràctica encara no sol ser així. La taula 25 ajuda a situar l'evolució a Espanya d'aquesta dedicació laboral al llarg dels últims anys.

Etapas	Teòricament posen l'accent en:	A la pràctica dediquen el seu temps a:
Fins als anys 80'	Administració de personal	Administració de personal
Dels anys 80' fins al 1995	Gestió	Administració i gestió
A partir del 1995	Estratègia	50% administració i 50% a gestió i estratègia

Taula, 25. Evolució dels departaments de Recursos Humans a Espanya. Font: IRCO-IESE. (2004) Universidad de Navarra. Quadre d'adaptació pròpia.

Quan al cost del departament de RRHH, la gestió de nòmines (el càlcul, la confecció, l'edició i la distribució de la nòmina) es constitueix com el més elevat (al voltant del 20% del total) i la seva externalització produeix un estalvi de costos a curt termini. Una altra conclusió de l'estudi revela que l'externalització d'aquesta

³ L'*outsourcing* és una forma d'externalització. La realització d'algunes de tasques per part d'una altra empresa s'acompanya aquí pel traspàs al *outsourcer* o proveïdor de mitjans o de persones que abans estaven adscrites a aquestes tasques en la pròpia organització.

àrea permet una major concentració en les competències estratègiques de l'àrea dels Recursos Humans. Així ho expressa el 70% de les empreses consultades.

Existeixen, però, alguns intents d'agermanar aquestes dues vessants de la gestió del factor humà en un sol perfil professional, atès que algunes organitzacions de dimensió petita o mitjana no poden crear dues àrees funcionals diferenciades o bé han optat per externalitzar només algunes funcions. "Si l'abordatge de les relacions laborals s'ha centrat en el marc sociolaboral i jurídic i el de la psicologia en el comportamental i de processos d'interacció humana, les noves organitzacions demanen, sota el paraigües de la Direcció de Recursos Humans, un perfil que complementi ambdós camps i els doni sentit" (Del Cerro, 1999, p. 43). A nivell acadèmic també es poden citar alguns exemples que intenten donar resposta a aquesta necessitat del mercat, amb la creació de titulacions pròpies amb continguts formatius de les dues àrees de coneixement,⁴ més polivalents, opció que és coherent amb les condicions de l'entorn pròxim, ja que aquestes empreses de dimensió reduïda són molt nombroses i constitueixen la base de la xarxa organitzacional del país.

El perfil acadèmic de sortida d'un psicòleg de les organitzacions, amb el qual treballarem en la nostra recerca, no ha rebut, òbviament, una formació específica en relacions laborals, la qual cosa ens obliga a visualitzar un perfil diana basat en les competències del tècnic júnior en Recursos Humans com un dels probables escenaris d'exercici professional immediat a l'acabament dels estudis. Aquest perfil, descrit més tard, inclou només les competències derivades de la segona àrea de coneixement, pròpia de la gestió dels RRHH, normalment ubicada en departaments de mitjanes-grans empreses (no és habitual que una petita empresa tingui aquesta gestió separada com a departament independent a la seva estructura, sinó que dependrà funcionalment de gerència o del departament administratiu). Almenys a França, segons Trouvé (1990), sembla clara "la correlació entre l'existència d'un departament específic de personal i, fins i tot, el lloc que aquest ocupa en els *staffs* de direcció i el nombre de treballadors de la plantilla. (.....) Amb un nombre inferior als 500 treballadors la definició de la funció segueix sent imprecisa i estarà inclosa en una funció més àmplia" (p. 14). A un punt semblant condueix un estudi fet amb 58 empreses de Tarragona i Barcelona sobre els dèficits en competències del seu

⁴ La FPCEE, per exemple, ofereix un itinerari formatiu que atorga una titulació doble (en Relacions Laborals i en Psicologia o Pedagogia) amb la denominació d'Expert en Recursos Humans.

personal. La primera de les seves conclusions afirma que a les empreses de grans dimensions el nombre total de treballadors incideix directament en la necessitat d'adquirir i de potenciar les competències psicolaborals (Boada, Tous, Pastor i Vigil, 1998).

L'apartat següent es destina a identificar les competències necessàries per al nivell de tècnic júnior, treballant en una organització amb un nombre de treballadors suficient com per acceptar l'existència d'un departament de Recursos Humans. Acceptant la separació de les dues àrees de gestió, cal precisar que aquest perfil està cada vegada més alliberat de les competències administratives, tradicionalment adscrites a l'administració de personal i actualment amb tendència creixent a ser externalitzades, com hem vist; és per això que el perfil que proposem no té el contingut administratiu que s'assigna a les competències tècniques en la majoria d'estàndards.

Algunes classificacions de competències no tenen en compte aquest criteri diferenciador o integrador de les àrees de la gestió del personal, sinó, per exemple, el marge temporal en què han d'actuar, és a dir, si les estratègies de la pròpia gestió són a curt, mitjà o llarg termini (Guittet, 1994).

- Una estratègia a curt termini demana que les competències siguin molt específiques sobre la tasca. En aquest cas, la formació de la competència pot fer-se al mateix lloc de treball i el grau de qualificació del personal sol ser baix.
- Una estratègia a termini mitjà requereix una recerca de potencial en les persones, que tinguin capacitat d'adaptació flexible i que assumeixin responsabilitats; el nivell de competències més elevat demana també un model de formació més obert i que permeti el desenvolupament d'aquest potencial.
- Quan l'estratègia és a llarg termini, el nivell competencial es fa més exigent. S'espera que les persones, a més de tenir una bona formació general, puguin ser fidelitzades i puguin evolucionar, manifestant el domini de les seves competències, farcides amb l'experiència de l'exercici professional i recolzades en una formació oberta i que estimuli una millora permanent.

Cap d'aquestes orientacions arriba a delimitar els diferents nivells d'actuació dels professionals en una determinada professió o categoria professional, però el fet que existeixin apreciacions contundents sobre aquests diferents nivells demostra en bona part que la formació per competències no pot ser un "calaix de sastre" on

càpiga tot, sinó que més aviat s'ha d'adequar a cada un dels nivells sense perdre de vista el context global de la funció de la qual emanen.

L'establiment d'estàndards professionals és útil perquè permet desenvolupar continguts formatius a més de facilitar la definició de criteris per a la capacitació dels professionals. El citat estudi sobre competències i estàndards professionals per a la Direcció de Personal/RRHH, WFPMA (2000) diu en les seves conclusions que "aquests estàndards han de tenir present el context en el qual s'hagin d'aplicar, vist que el conjunt de coneixements i habilitats que defineixen les competències dels professionals de RRHH varien molt, depenent del país, el sector i l'organització i del paper concret que desenvolupi aquesta funció" (p. 95). Revisions posteriors d'aquest projecte confirmen que els països participants a l'estudi han incrementat la utilització d'aquests estàndards de competències, tant per definir els llocs de treball Humans.⁵ Aquestes dues tendències, la d'acollir-se a uns estàndards de referència i la d'acomodar els perfils a cada situació, semblarien dibuixar un escenari on poden coexistir unes competències relativament fixes en el temps, típiques i comunes de la funció de RRHH, i unes competències flexibles, com a conseqüència dels inevitables processos adaptatius de les organitzacions.

En aquest sentit, cal insistir en què la descripció d'aquests estàndards o referents de la professió es realitza a partir de l'anàlisi de l'activitat i s'elabora de manera concertada entre les persones que ocupen el determinat lloc de treball o ofici. Tanmateix sempre serà més fàcil preveure el comportament d'una persona en una tasca repetitiva i fixa, on es fan visibles uns coneixements i unes habilitats tècniques, que no pas en tasques que requereixen processos cognitius o volitius complexos i que amaguen destreses variables d'un altre ordre. Dins el camp dels recursos humans resulta difícil aventurar-se a fer previsions fiables i estables sobre els dominis de l'activitat, ja que, per sobre de les actuacions de caire tècnic, la presa de decisions, la dinamització d'un equip de treball o la negociació de conflictes, entre d'altres, solen formar part de la feina que un professional dels recursos humans ha de saber dur a terme.

⁵ Analysis of world federation of personnel management association competencies project. WFPMA, 2004/5. Punt 4, p. 1. Disponible a: <http://wfpma.com>.

2.3.1.1. Factors que condicionen la definició de competències professionals en la funció de Recursos Humans

Convé plantejar-se, d'entrada, si la funció que anomenem Recursos Humans es pot considerar una professió o un ofici, si es poden establir uns estàndards o normes de competències que permetin a una persona exercir com a professional dels recursos humans. El concepte d'ofici pot ser concebut amb una doble significació. Descartada la primera accepció per referir-se a la professió d'una art manual, ens referim d'aquí en endavant a la segona accepció, que permet pensar en una activitat professional o ofici, d'acord amb Guittet (1994), com un conjunt de llocs de treball, d'ocupacions i d'activitats que presenten grans similituds en les competències utilitzades i que, en virtut d'aquests punts comuns, poden ser estudiats conjuntament. El concepte connecta, doncs, amb aspectes estructurals de les organitzacions, ja que diverses persones poden estar en el mateix ofici, amb una activitat laboral i amb un rang jeràrquic similar, però no necessàriament compartint una mateixa identitat professional.

En canvi, la professió es defineix al diccionari com "l'activitat permanent, que requereix un títol, que serveix com a mitjà de vida i que, a més, determina l'ingrés en un grup professional determinat" (Diccionari de la Llengua Catalana, 1994, p. 615). Sobre si la funció de Recursos Humans és o no una professió existeix una clara divisió d'opinions entre els estudiosos del tema. Per a Losey (1997), per exemple, la Direcció (o la funció) de Recursos Humans és una professió, mentre que per a Ulrich i Eichinger (1998), entre d'altres, no ho és. Segons aquest mateixos autors, la funció de Recursos Humans no és encara una professió, perquè no existeix un conjunt de coneixements ni d'estàndards de conducta acceptats i coneguts per tots que emmarquin la identitat professional. Així doncs, com s'arriba a aquesta identitat professional?

La identitat professional no és la identitat personal ni la identitat organitzacional, però està vinculada a elles en molt sentits. D'acord amb Torralba (2000), "quan preguntem quina és la identitat d'una persona o d'un poble ens estem preguntant quina és la seva naturalesa. En el fons, estem interrogant-nos per allò que és (*id quod est*, dirien els llatins), per allò que la singularitza en un conjunt i la fa diferent" (p. 12). S'identifica la identitat personal o organitzacional, dirà Torralba, amb un

nom, i les identitats són inequívocament biogràfiques, històriques i narratives; i això vol dir que es construeixen al llarg d'una sèrie d'esdeveniments i de fets.

Justament una de les pretensions del contingut d'aquest capítol consisteix a posar nom i relat històric i biogràfic a la funció dels Recursos Humans, a la cerca d'una identitat professional reconeguda, la qual cosa no resulta clara a la llum de les fonts consultades. Ja hem vist abans que, en referir-se a la gestió del personal o a la direcció de RRHH, la funció podia adquirir un nom o un altre segons es posés l'èmfasi en una determinada àrea d'activitat o una altra, i que la història té molts començaments, molts relats i, per tant, moltes imprecisions. Si més no, el concepte d'identitat té les seves arrels i la seva projecció en les idees, en la idea que hom construeix sobre una entitat. Per tant, la definició d'uns estàndards de competències és un pas que ens apropa a la idea, al constructe d'identitat professional en l'àmbit dels recursos humans. Així es configura un escenari que, en un *contínuum* circular (vegeu la figura 12), dóna també un substrat biogràfic a la "professió".

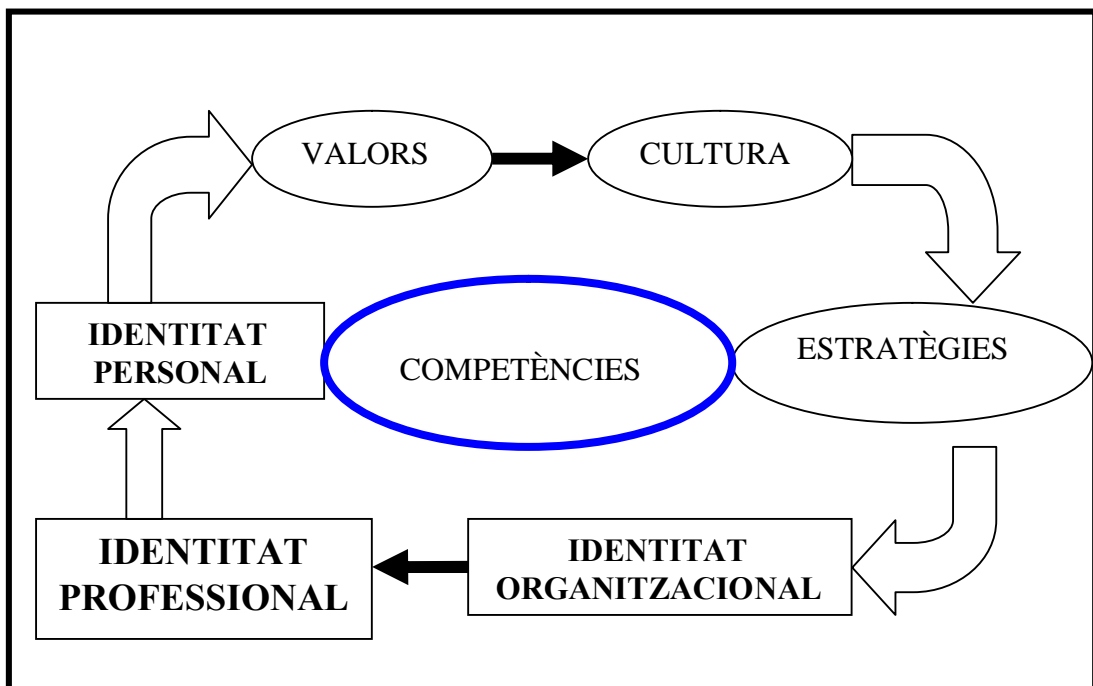


Figura 12: Configuració de la identitat professional. Elaboració pròpia.

La persona, com a factor estratègic de les accions pròpies i de les accions professionals, mitjançant els valors i la seva competència, és generadora d'identitat. No esdevé contradictori el fet que aquests estàndards, com hem indicat

anteriorment, puguin recollir competències genèriques o fixes en entorns molt amplis, i competències específiques o flexibles quan s'hagin d'implementar en situacions concretes.

Alguns autors, com Gibb (1994), reclamen la necessitat d'estar qualificat per a la pràctica d'una professió, a més de tenir un conjunt específic de coneixements i d'assumir un codi ètic de conducta determinat. Segons aquest plantejament, la funció de Recursos Humans tampoc no seria en l'actualitat una professió, ja que no existeix una reglamentació uniforme sobre els requisits que calen per a l'exercici professional en recursos humans. En canvi, per a altres autors (Walker, 1988, Boyatzis, 1996, Pajo i Cleland, 1997), assignar la categoria de professió a l'exercici en l'àmbit dels recursos humans no és un tema important, ja que la funció del "professional", en aquest cas, consisteix a contribuir a l'optimització del personal de l'organització, sense importar les condicions que aporten un sentiment col·lectiu de professió.

Sense portar aquesta discussió més enllà dels límits que es proposa aquest estudi, a partir d'ella trobem una certa llicència per utilitzar indistintament els termes de professió i de professional sense les restriccions tancades a què obligaria una reglamentació professional reconeguda o oficial. Més enllà d'aquestes restriccions, la definició de les competències professionals i la seva transcripció en un inventari o una llista de competències resulta útil per visualitzar certs paràmetres identificadors i valoratius de qualsevol activitat professional i s'adiu amb la instrumentalització que utilitzem a la part pràctica d'aquest treball. Això es fa encara més necessari atès que la titulació de Psicologia, com a tal titulació, situa els seus continguts temàtics en diferents camps professionals, alguns propers i altres molt distants de la funció de Recursos Humans. En altres paraules, la titulació de Psicologia no està alineada estrictament a la funció de Recursos Humans ni prepara expressament per a exercir-la professionalment. Podríem qüestionar, fins i tot, si una formació específica de tercer cicle en la modalitat actual de màster o de postgrau capacita realment per a un exercici que no sigui reconegut com a professió en els termes que hem expressat.

Un dels criteris que marca el sentit de "professió" és el de la permanència en una determinada funció durant un temps, permanència que, en molts casos, ve determinada per la connexió directa i lineal entre la titulació obtinguda i l'exercici.

Hem parlat de la baixa linealitat dels estudis de Psicologia al subapartat 2.2.2.3. Si tenim en compte també que a Europa tres de cada deu persones que treballen en l'àmbit dels recursos humans en nivells directius provenen de camps professionals diferents de la Psicologia i que a Espanya, segons la citada enquesta de la WFPMA (2000), és més freqüent que aquestes persones tinguin la titulació de dret, el concepte de professió sembla cada vegada més allunyat dels subjectes de l'estudi (no així de les taxes d'ocupació, com hem vist al mateix apartat). És per aquestes i d'altres raons que ens acollim al concepte de professionalitat més que al concepte de professió (ens remetem també als arguments aportats al capítol 2.2). De fet, seria poc apropiat aplicar les propietats d'una "professió" als subjectes d'aquest estudi, que encara no tenen la titulació (estudiants de l'últim curs de carrera) i que no tenen, per tant, un sentiment de pertinença a cap professió. Sí que es poden considerar, en canvi, com a subjectes que estan en un període d'aprenentatge professionalitzador.

La professionalitat reclama, d'entrada, la possessió d'uns coneixements, habilitats i actituds que, en molts casos, resulten ser específics per a un determinat exercici professional. Identificar-los permet arribar a un estàndard unificat en aquell àmbit concret. La professió aniria una mica més enllà, puix que es fonamenta sovint en unes acreditacions oficials i en un codi únic de conducta, atorgant una identitat pròpia, de la qual parlàvem abans, a un col·lectiu. En absència dels elements que defineixen la professió, les persones que treballin en la gestió de RRHH haurien de tenir un nivell de professionalitat, i les competències en són un instrument per poder delimitar-la. Aquests elements de professionalitat són comuns als diferents nivells o categories professionals i poden estar ja definits a l'inici de la trajectòria laboral, des de la mateixa titulació de procedència (aquesta seria una de les finalitats del disseny curricular seguint un model *output* segons s'explica al subapartat 2.2.1.3). A grans trets, s'haurien de recollir:

1. Un conjunt de coneixements bàsics, requerits per a l'exercici professional.
2. Un conjunt d'aspectes personals, que, en la majoria de casos, han de ser prescrits *ad hoc*.

Quan aquests elements de professionalitat són fruit d'experiència o requereixen una formació específica més enllà dels coneixements que ofereix la llicenciatura, com és el cas de certes habilitats, actituds i maneres de fer, augmenta la dificultat d'identificar-los. D'aquí ve l'existència de nombroses llistes disponibles (a vegades

massa llargues i poc aplicables a la pràctica) que es poden trobar a les diferents fonts d'informació. Tanmateix, la majoria d'elles arriben a ser coincidents en certes competències clau, que enumerem tot seguit:

- Personals (comunicació, presa de decisions, capacitat de gestionar les relacions, adaptabilitat, esperit empresarial i de servei).
- Organitzatives i de gestió (capacitat d'anàlisi i de síntesi, capacitat de planificar i d'assessorar, capacitat per innovar i gestionar el canvi, orientació a la qualitat).
- Funcionals (recollir informació, identificar tendències i desenvolupar processos i activitats específiques de les diferents polítiques de l'àrea dels RRHH, com ara analitzar i descriure llocs de treball, gestionar les relacions laborals o els aspectes relacionats amb la salut, la seguretat i el benestar del personal, etc.).

Atesa la importància reconeguda i creixent de tenir una titulació universitària que porti uns fonaments per desenvolupar el ventall de competències necessàries per exercir la gestió dels RRHH⁶ una gran part de països han posat en marxa disposicions i normatives encaminades a establir una formació per competències per a la funció, ja que les organitzacions i els mateixos professionals reclamen un nivell competencial, certificat o no, i un desenvolupament professional permanent. Els programes formatius haurien de ser suficientment flexibles per poder ser incorporats a qualsevol dels sistemes educatius en vigor i per cobrir les necessitats concretes de cada país. Un recurs molt utilitzat a tots els països d'Europa per fer minvar les deficiències formatives dels professionals consisteix en la realització de cursos i seminaris de curta durada que permetin assolir un nivell competencial suficient per exercir la funció. Vuit de cada deu professionals passen per aquests cursos o realitzen algun projecte relacionat amb el desenvolupament del lloc de treball.

En general, l'augment de la tecnologia i de la innovació durant les dues últimes dècades, al qual s'afegeix el fenomen de la globalització i de la internacionalització, visualitzen un panorama on s'exigirà al professional dels recursos humans que presenti resultats quantificables i que, en definitiva, sigui més eficaç i competitiu, fet que obliga també a la creació d'un nou perfil (Fernández, Jauli i Reig, 2003).

⁶ Al 1992 només una quarta part dels gestors de RRHH d'alt nivell tenia una qualificació específica en RRHH (Enquesta de la xarxa Granet (1999), sobre 22 països, que coordina el Centre for European HRM, de la Cranfield School of Management).

Darrerament la funció dels Recursos Humans està canviant radicalment en altres aspectes més humans també, tot reclamant la figura de professionals més orientats als valors, a les estratègies i als clients que a l'operativitat i a la funció (Reynoso, 2002). Recollim alguns dels factors que, segons aquest autor, determinen aquest canvi:

- la descentralització dels processos en recursos humans,
- el pas d'una organització funcional a una organització sistèmica,
- el pas d'un rol operatiu a un accelerador d'estratègies,
- el canvi de la unitat d'anàlisi que ha passat del lloc de treball al perfil de competències,
- el pas d'una avaluació per rendiment a una avaluació per competències,
- la creació d'una cultura basada en la visió compartida i els valors,
- la recerca i la retenció del personal de talent,
- la gestió del clima laboral, de la satisfacció i de la lleialtat dels empleats,
- el pas de la mesura de la gestió quantitativa dels RRHH a la mesura de l'impacte de la gestió, i
- la utilització de mètodes virtuals per a la cooperació i el treball en equip.

S'ha d'acceptar, dirà Reynoso, que el món és diferent i que només amb una actitud de cercar allò que funciona millor en cada moment s'aconseguirà que es torni a creure que les persones són veritablement l'actiu principal de l'organització.

La gestió dels RRHH per competències intenta donar una resposta coherent a les necessitats canviant de l'entorn i dels mercats. Seguint una orientació tradicional, el treball s'organitzava a partir de la descripció del lloc de treball, basat en les tasques. Actualment, la tendència és descriure les funcions derivades dels objectius generals de l'organització i específics de l'àrea. Aquest fet, afegit al canvi d'orientació de les organitzacions al mercat, augmenta la complexitat de la gestió, ja que el mercat exigeix simultàniament qualitat, servei al client, innovació del producte i reducció de costos (Mertens, 2002). Això provoca que la gestió hagi d'atendre, per una banda, les situacions imprevistes en detriment de les accions rutinàries o predeterminades i, per altra banda, les expectatives de les persones per millorar la seva condició laboral i econòmica. La dificultat augmenta quan es consideren també les conseqüències derivades dels fluxos de la població treballadora: les previsions indiquen que al 2030 més d'un 20% de la població tindrà més de 65 anys, i això obligarà a repensar els sistemes d'incorporació, d'adequació

i de jubilació que hauran de gestionar els professionals dels recursos humans (Czenter, 2002).

En síntesi l'exercici de la funció de Recursos Humans requereix un conjunt de competències professionals pròpies, però no immutables ni estàtiques. A falta d'uns estàndards de competències clarament definits, formulats i acceptats per a la funció general de Recursos Humans, cada organització marca unes línies directrius sobre les habilitats i els coneixements que cobreixen el conjunt d'activitats relacionades amb la seva gestió de personal. Les competències són un conjunt d'habilitats tècniques i culturals (Brockbank, 1997), però també inclouen altres aspectes, com ara el coneixement de l'empresa (Ulrich, Brockbank, Yeung, i Lake 1995), requisit que no pot aplicar-se a totes les situacions ni en totes les polítiques de RRHH. Això passa, per exemple, en processos externs de selecció per competències o en processos de formació per competències a l'àmbit universitari, ja que els candidats o participants en aquests processos no estan obligats a conèixer prèviament l'organització per estar encara en un període preocupacional.

De totes maneres, el caràcter ampli i general d'aquestes línies directrius demana alguns tipus de delimitació sobre les activitats pròpies de la funció. Això permet també aïllar les que connecten més directament amb un nivell o altre de la gestió. Coincidint amb gran part dels autors citats, les competències varien segons el nivell al qual s'apliquen, el nivell del lloc de treball o el de la categoria professional. En el cas d'aquest estudi, se centren en el nivell més baix d'entrada a l'àrea de RRHH, que correspon al nivell d'un tècnic júnior, i que servirà de punt de referència i de possible horitzó professional al perfil de sortida d'un graduat en Psicologia de les Organitzacions. L'inici de la professió s'efectua normalment en llocs de treball que encara no tenen una exigència de qualificació gaire elevada i la preparació per a la professió es trobaria en un nivell d'exigència similar. Per a Butteris (2001) no importa tant el grau en què s'ha de posseir una determinada competència, sinó l'àrea funcional concreta on ha de ser implementada. Segons aquest autor, entre les funcions destacades de l'àrea de Recursos Humans d'una organització es troben les de contractar i traslladar personal, mantenir informes i administrar salaris i beneficis. Segons aquesta visió, molt centrada en una de les dues àrees identificades anteriorment, l'administració de personal, un departament de RRHH podria estar configurat simplement per dues subàrees d'actuació: reclutament de personal i selecció. Altres autors, Tyson i Fell (1986), per exemple, amplien aquesta

perspectiva i distingeixen amb claredat entre les funcions que requereix l'administració de personal, les que requereix la gestió de contractació o de selecció i les que són necessàries per a l'arquitectura o el desenvolupament organitzacionals.

Delimitant una mica el variat escenari on es desenvolupa la gestió de RRHH, al nostre entorn empresarial hom distingeix fàcilment entre l'activitat funcional que es realitza en grans departaments de personal (RRHH) o l'activitat desenvolupada per consultores externes. Llevat d'algunes excepcions, els joves titulats que s'incorporen a departaments de grans d'organitzacions, multinacionals en molts casos, o a consultores de gran dimensió, s'especialitzen en unes tasques concretes, a vegades repetitives, que determinen també l'existència d'unes competències específiques. D'altra banda, existeixen al teixit empresarial del nostre entorn gran nombre d'organitzacions de dimensió mitjana que han creat una àrea de personal reduïda i polivalent. Als joves titulats que comencen la seva experiència professional en aquestes empreses se'ls demana que facin tasques variades i complementàries entre si. Les seves competències seran, doncs, les d'un generalista que s'ocupa de diferents polítiques del departament i, probablement, estarà destinat a créixer professionalment en la mesura que li ho permeti el creixement de l'activitat o de la pròpia àrea que gestiona el personal (subapartat 2.2.2.3).

Quan les organitzacions són de dimensions més reduïdes encara (de fet, ho són la majoria de les empreses del nostre entorn), la funció de personal pot estar externalitzada o exercida per persones d'altres departaments, generalment propers a la direcció o a la gerència. En aquests casos, parlar de les competències pròpies de la funció de Recursos Humans té encara un significat més ambigu i limitat. Això ha pogut contribuir a l'arrelament d'una certa percepció generalitzada, segons la qual la funció de personal pot ser exercida per qualsevol persona i, per tant, no cal identificar ni desenvolupar unes competències adscrites i específiques per a la funció.

Ben al contrari, si les competències són la capacitat que afegeix valor a l'empresa (Ulrich et al.,1995), les organitzacions hauran de concentrar esforços a cercar i tenir cura d'aquest valor afegit. Les pràctiques i polítiques de RRHH són justament les encarregades de crear i mantenir la capacitat que tenen les persones de donar

valor a l'organització a la qual pertanyen. També Butteris (2001), més enllà de la seva visió molt alineada amb l'administració de personal, assigna a aquesta àrea la funció d'identificar i desenvolupar les competències clau de la resta de l'organització per obtenir el màxim d'eficàcia, tot donant suport a les accions de la direcció. En conseqüència, existeix una implicació de la funció de Recursos Humans en la gestió empresarial. Els professionals dels recursos humans, si volen romandre professionalment en aquest camp d'activitat, han d'exercitar també habilitats generals de gestió (S. Del Cerro, 1999; A. Fernández, 1990; J. Fernández, 2002; Kressler, 1995; Puchol, 1997; Sánchez, 2006, entre d'altres). Però no tots els llocs de treball les requereixen en la mateixa mesura. El nivell de tècnic, lògicament, tindrà un nivell d'implicació inferior o inexistent. Les habilitats de gestió són més producte d'un coneixement empíric i d'un exercici continuat i progressiu que d'un coneixement teòric. En comparar les competències del perfil acadèmic i del perfil professional, caldria esperar d'aquest estudi algunes conclusions en relació amb les exigències sobre la gestió.

Això ens adreça un cop més a la necessitat d'enumerar i de diferenciar les competències clau per a la funció, per tal de poder també dissenyar i implementar models formatius adequats que responguin a la seva adquisició. Són nombrosos els intents d'enumeració i diferenciació que s'han fet a l'àmbit dels recursos humans, en la doble orientació que segueixen els estudis: bé sigui recollint les aportacions dels professionals en exercici actual (orientació objectiva), o bé sigui analitzant les variables funcionals en un marc conceptual (orientació subjectiva). Ens adherim a totes dues orientacions, com veurem més tard, tot intentant mantenir un equilibri entre l'una i l'altra.

Seguint les posicions teòriques de Schoonover 1998, Csoka i Hackett 1998, Heneman, Metzler, Roosevelt i Donohue 1998, Laabs 1996, Lawson i Limbrick 1996, i Walker 1998, entre d'altres, l'enquesta estudi de la WFPMA (2000) conclou que existeixen quatre grans blocs de competències, classificades en funció de les principals manifestacions professionals que tenen les persones que treballen en departaments de personal i de RRHH: estil individual, implicació organitzativa, lideratge i activitats tècniques (vegeu la taula 26). A l'annex 8 es reproduïx el mateix quadre amb una segona columna adossada on pot observar-se la correspondència d'aquestes competències amb les competències del perfil diana que proposarem.

<p style="text-align: center;">1. ESTIL</p> <p>1.1 Credibilitat personal 1.2 Complexitat i rapidesa cognitiva 1.3 Assertivitat 1.4 Eficàcia en relacions interpersonals 1.5 Autogestió 1.6 Orientació a les relacions 1.7 Aprenentatge continuat 1.8 Tolerància a l'estrès/canvi/ambigüitat 1.9 Adaptació al canvi 1.10 Enfocament creatiu-analític-resolutiu de problemes 1.11 Motivació empresarial 1.12 Adaptabilitat 1.13 Orientació als resultats 1.14 Compromís amb un equip</p>	<p style="text-align: center;">2. IMPLICACIÓ ORGANITZATIVA</p> <p>2.1 Coneixement empresarial i orientació/ coneixement del mercat 2.2 Gestió del canvi/cultura 2.3 Agent de canvi 2.4 Lideratge 2.5 Consciència de l'organització 2.6 Capacitat de valorar l'impacte de l'empresa 2.7 Perspectiva empresarial estratègica – elaboració d'estratègies empresarials 2.8 Planificació i implantació empresarial – vincular els RRHH als processos 2.9 Disseny i gestió de processos empresarials 2.10 Comunicació i influència 2.11 Desenvolupament d'una organització d'aprenentatge</p>
<p style="text-align: center;">3. LIDERATGE</p> <p>3.1 Facilitació/creació de relacions amb gestors, empleats, sindicats 3.2 Gestió de projectes 3.3 Gestió del talent 3.4 Facilitador de les relacions grupals 3.5 Gestió de la informació 3.6 Resposta als agents afectats 3.7 Foment de la innovació 3.8 Planificació d'accions 3.9 Gestió d'actius i control de costos 3.10 Gestió de l'expansió 3.11 Orientació cap a la qualitat 3.12 Creació de valor en els consumidors 3.13 Desenvolupament de la diversitat cultural i la sensibilitat entre cultures 3.14 Anàlisi de l'entorn 3.15 Autorització de gestors per a la GRH</p>	<p style="text-align: center;">4. TÈCNQUES</p> <p>4.1 Coneixements i pràctiques de la GRH tradicional: remuneració, relacions laborals, formació i desenvolupament, disseny/eficàcia organitzativa, contractació i retenció, gestió del rendiment, comunicació, aprenentatge organitzatiu, salut i seguretat, sistemes d'informació, gestió de queixes i disciplina. 4.2 Aplicació i explotació de tecnologies de la informació 4.3 Tasques administratives 4.4 Habilitats per a l'avaluació 4.5 Compliment amb la legislació vigent 4.6 Formació, consultoria i desenvolupament de les persones 4.7 Contractació estratègica 4.8 Flexibilitat funcional 4.9 Establiment clar d'objectius 4.10 Responsabilitat en RRHH</p>

Taula 26. Perfil de competències del directiu de RRHH. Font: Enquesta estudi elaborada per la Federació Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal, WFPMA (2000).

Convé fer una breu distinció del contingut d'aquests quatre blocs de competències.

1. L'estil és el resultat de l'experiència en les competències de RRHH inclosos els coneixements acadèmics, que ofereixen la base teòrica, i l'eficàcia en les relacions interpersonals. També s'inclouen en aquesta categoria la tolerància a l'estrès, al canvi i a l'ambigüitat, la creativitat i la capacitat analítica per resoldre problemes.
2. La implicació organitzativa fa referència a l'esperit empresarial i a l'orientació al mercat, a la capacitat per vincular estratègicament la gestió dels RRHH als processos empresarials i per organitzar l'aprenentatge.

3. La capacitat per crear i gestionar relacions i la capacitat per gestionar el talent, entre d'altres qualitats, formen part del tercer bloc de competències, les de lideratge.
4. Les competències tècniques inclouen el coneixement i la pràctica per a la gestió tradicional del personal (remuneració, relacions laborals, contractació, legislació laboral, normativa disciplinària, etc.) Això comporta que moltes d'aquestes competències tinguin un caràcter marcadament administratiu.

A la llum d'aquesta classificació aportada per la WFPMA, s'esperaria que les competències de les tres primeres àrees, que poden ser catalogades com a competències estratègiques i competències de *management*, siguin exigides als nivells més alts de la funció, encarregats de la direcció estratègica dels RRHH i no als que s'incorporen per primera vegada a la funció, en llocs de treball que exigeixen les competències enumerades al quart bloc, les de caràcter tècnic. Seria aparentment lògic adscriure el paper del tècnic en Recursos Humans als continguts del quart bloc per reconèixer en ell el seu estàndard de competències i per establir les bases del perfil que s'estudia en aquesta investigació. S'espera que un titulat que s'incorpori a la funció també presenti competències concretes dels altres tres blocs, no tant perquè s'hagi d'involucrar en activitats estratègiques o de direcció, sinó per la perspectiva holística que actualment han adquirit els departaments de RRHH. Com es reconeix a les conclusions del mateix estudi, als Estats Units, per exemple, les organitzacions incorporen sense dificultat personal tècnic amb les competències tècniques que recull el quart bloc, però també concentren molts esforços a trobar persones amb competències estratègiques (dels altres tres blocs), ja que l'adquisició d'aquestes competències resulta més delicada i complexa.

Les competències tècniques llistades, com hem dit, tenen un component administratiu molt elevat i, en conseqüència s'avenen millor amb el perfil d'un titulat en dret o en relacions laborals que amb el perfil del psicòleg. Sortosament, la gestió dels RRHH ha permès el creixement progressiu d'altres àrees, com ara la formació i el desenvolupament, el disseny organitzatiu, l'avaluació del rendiment, la comunicació, les tecnologies de la informació, etc. que, juntament amb la política clàssica de selecció, ofereixen la possibilitat a molts psicòlegs de desplegar competències tècniques i d'introduir-se al món de les organitzacions i, més concretament, a la funció de Recursos Humans.

Resulta inevitable reconèixer que aquesta primera classificació de les competències clau de l'àrea conté aspectes molt contrastats i que, en general, aporta pistes molt valuoses i necessàries per treballar les competències en l'àmbit dels recursos humans. Però no deixa de ser una classificació, amb la quota d'arbitrarietat que pot tenir qualsevol inventari de competències. Cada demanda estipula les competències que s'adscriuen a un lloc de treball determinat, en funció de les circumstàncies i condicions que concorren en cada cas. No són iguals les competències requerides per al reclutament de personal als Estats Units, per exemple, que als països on la mobilitat de personal no és tan acusada. És un fet també que en aquells països on l'organització del treball està molt formalitzada i normalitzada, els professionals dels recursos humans no es consideren tant uns agents de canvi (visió que ens agrada particularment) i per tant, la seva implicació amb l'organització està més connectada a d'altres factors (personals, econòmics, socials, de promoció a l'organització, etc.).

Aquestes circumstàncies fan que, en termes generals, el nostre estudi no encaixi en el model. La justificació d'aquest fet pot concretar-se en els punts següents:

1. La taxonomia de competències està pensada per al nivell de Direcció de Personal i de Recursos Humans, no per als nivells més baixos de la funció.
2. El component d'administració de personal, que té molt pes en la majoria d'organitzacions, com hem vist, no s'adiu amb les característiques dels possibles candidats a la funció, que seran psicòlegs i no advocats o graduats en relacions laborals.
3. El caràcter universal i genèric a l'hora de llistar i estandarditzar les competències acaba oferint un escenari "macro" (com és lògic, perquè es tracta d'un estudi a escala mundial), però s'allunya molt del nivell "micro" que aquí s'investiga.

L'abast que tingui la funció de Recursos Humans en un context local, nacional o internacional, juntament amb el sector i el moment del cicle econòmic, són els factors que finalment determinen les competències exigides, entenent que la legislació, la cultura, la situació econòmica i el grau de desenvolupament d'un país o d'un altre són molt diferents i afecten significativament el tipus de gestió. A grans trets, podria afirmar-se que a més homogeneïtat⁷ entre de les organitzacions, més

⁷ L'homogeneïtat aquí s'ha d'entendre com la coincidència de certes característiques de les organitzacions, no de la totalitat de trets que les defineixen.

similitud en les competències demanades. Al nostre entorn, la demanda d'un tècnic en Recursos Humans per part de les organitzacions té característiques peculiars. Per una banda, no quedaria plenament satisfeta amb les competències estrictament tècniques que marca l'estàndard, en la línia que hem vist. Per altra banda, no exigeix un nivell de competències estratègiques i de lideratge tan elevat com, a vegades, tendeixen a dibuixar els *curricula* acadèmics. Tot això avala la necessitat d'elaborar perfils *ad hoc*, més coherents amb el moment i les condicions de cada entorn concret. Ens n'ocupem als apartats que segueixen.

2.3.2. Competències professionals del tècnic en Recursos Humans i relació amb el perfil del psicòleg de les organitzacions

Els directors o responsables d'un departament de Recursos Humans no solen passar per alt que les persones al seu càrrec han de tenir un cert nivell en les competències enumerades als estàndards de la funció. Competències personals i psicosocials (anomenades competències d'estil a l'estàndard de la WFPMA) com, per exemple, l'autogestió, l'orientació a les relacions, l'aprenentatge continuat, l'enfocament creatiu-analític-resolutiu de problemes, l'adaptabilitat o el compromís amb un equip; o competències d'implicació organitzativa, com per exemple la de tenir consciència de l'organització o la de vincular la gestió del factor humà a la resta de processos que tinguin relació amb el grau de responsabilitat o d'implicació a l'organització; o certes competències incloses a l'apartat de lideratge, com ara les de facilitar les relacions grupals o les de fomentar la innovació.

Passant al perfil acadèmic, s'espera que l'adquisició d'aquestes competències durant el període de formació s'hagi vist més afavorida en unes carreres que en d'altres. És de rigor reconèixer que els llicenciats en Psicologia, particularment els que s'acaben de graduar, demostren grans dèficits en alguns àmbits de coneixement que reclama la gestió, més connectats amb els continguts de disciplines com les ciències empresarials, l'economia o el dret (un argument més per identificar i desenvolupar competències que permetin la incorporació de coneixements nous i el maneig de realitats diferents de les que són pròpies als estudis de Psicologia). Malgrat això, les opcions perquè els titulats en Psicologia puguin fer la seva carrera professional en la funció de Recursos Humans estan molt lluny de ser negatives. Ben al contrari, entre les persones amb titulació que treballen en aquesta àrea, no necessàriament en càrrecs directius, els psicòlegs

ocupen el segon lloc, després dels llicenciats en empresarials i per sobre dels advocats (WFPMA, 2000). Les dades presentades al capítol anterior sobre la inserció dels psicòlegs i sobre el volum d'ofertes de treball relacionades amb els recursos humans vindrien a confirmar aquest panorama favorable als titulats en Psicologia.

Tot i que l'experiència demostrada en un camp professional específic continua essent una garantia per ser admès en molts processos de selecció, hi ha indicis suficients per pensar que la titulació és actualment un factor decisiu. L'oferta d'ocupació a Espanya va créixer al 2005 un 22,6% respecte a l'any anterior i Catalunya ocupa el primer lloc de l'oferta d'ocupació per Comunitats Autònomes durant el període 2004-2005 (Infoempleo, 2005). El mateix informe estableix una vinculació molt positiva entre la possessió d'una formació universitària i el grau d'ocupació, subratllant que la titulació constitueix un element bàsic de la ocupació en les primeres fases de la carrera professional (subapartat 2.2.2.3). Algunes organitzacions, esperonades per aquest creixement, han incorporat personal jove sense experiència professional, però amb titulació universitària, assumint que haurien d'invertir en la seva formació específica i complementària, conscients que d'aquesta manera ja disposaven, en principi, del potencial necessari. Com veurem més endavant, la capacitat d'aprenentatge es converteix en una competència reclamada als joves.

2.3.2.1. Competències tècniques i competències estratègiques

En un sentit ampli, els psicòlegs poden ocupar diferents llocs de treball (tècnic, especialista, adjunt, consultor, responsable, directiu), emmarcats en distintes categories professionals o rangs jeràrquics en funció de les variables que concorrin en la seva persona i en l'organització. Com hem dit abans, no existeix un mateix nivell d'exigència sobre el perfil d'entrada per a una determinada funció. Amb una formació específica de tercer cicle o només amb una llicenciatura, la formació acadèmica pot resultar suficient o insuficient, segons cada cas, per assolir el perfil d'un tècnic júnior en Recursos Humans, fins i tot, quan aquest perfil no inclou competències estratègiques. En qualsevol cas, és d'esperar que aquest perfil d'entrada estigui en correspondència amb una categoria de base. Com ens deien els adults quan nosaltres érem petits, "s'ha de començar des de baix".

Le Boterf (2000) estableix tres nivells de professionalitat que s'apliquen a gran part de les situacions: principiant, professional confirmat i expert. En un sentit més restringit, Tyson i Fell (1986) identifiquen també tres nivells de categories professionals per a la funció de Recursos Humans: administrador de treballs (que es correspon amb la de principiant) gestor de contractes (que anomenarem especialista) i directiu. Obviant les connotacions poc afortunades de les denominacions, que no sempre s'ajusten a la realitat actual de les estructures organitzatives, poden facilitar la comprensió del pes funcional que assoleix cadascuna d'elles. Per aquests autors, l'administrador de treballs, la primera, feia les operacions diàries de la vessant administrativa o de recolzament.

1. L'administrador de treballs es correspon amb una posició de personal de base. A grans trets, les operacions purament administratives o de suport solen estar a càrrec dels diplomats en Relacions Laborals, quan el pes de les tasques recau en l'àrea d'Administració de Personal (Bohlander, Snell i Sherman, 2002); però la figura del psicòleg i d'altres titulats es fa present també –i, fins i tot, pot ser necessària- en aquesta primera categoria professional, quan s'han externalitzat les tasques d'aquella àrea (com hem argumentat a l'apartat anterior) o quan les polítiques de gestió dels RRHH han esdevingut predominants al departament.

Superant la limitació semàntica que comporta el terme “administrador”, l'abast d'aquesta categoria queda ampliat i demana la incorporació de competències tècniques, ja que faciliten la realització de tasques concretes, com per exemple, el reclutament de personal, la gestió de permisos, els procediments d'incentivació, el desenvolupament dels treballadors, etc. En principi, les competències tècniques són més fàcils d'adquirir que les competències estratègiques si es contextualitzen només a l'àmbit dels coneixements tècnics d'una professió; però, situades en el marc ampli de les competències, descriuen també destreses, actituds i valors personals que denoten una exigència de professionalitat ineludible actualment. Aquests trets de professionalitat es podrien concretar en:

- Uns coneixements propis de la funció, ja sigui en el terreny de l'administració de personal o de la instrumentalització de processos, i els coneixements pràctics sobre les tecnologies de la informació i sobre les tasques administratives.
- Unes habilitats en el terreny de l'avaluació, de la formació i de l'assessorament d'altres persones.

- Una actitud favorable a la visió estratègica, a la flexibilitat funcional, a l'establiment d'objectius i a la responsabilitat.

2. A la segona categoria, la del professional especialista, corresponen les funcions que fan operatives les polítiques i els procediments propis de la gestió dels RRHH. Sense que es pugui negar el component relacional existent en la categoria anterior, la d'administrador de treballs, el tracte amb persones és un requisit inherent de la funció de l'especialista i, per tant, la seva competència professional remet ineludiblement a la necessitat de millorar la xarxa relacional de tots els components de l'organització i a la necessitat d'optimitzar el seu grau d'implicació. Resultaria coherent situar també aquí la figura del psicòleg de les organitzacions, ja que la seva formació de base pressuposa una sensibilització envers els processos de comunicació i de motivació.

Com a especialistes, els tècnics de Recursos Humans poden desenvolupar, entre d'altres les activitats següents:

- Entrevistar / seleccionar nous empleats.
- Desenvolupar sistemes d'informació sobre la gestió de personal
- Impartir formació.
- Implantar programes per a la incorporació de nous empleats.
- Realitzar avaluacions del rendiment.
- Assessorar altres funcions sobre legislació laboral.
- Administrar sistemes d'avaluació dels llocs de treball.
- Prendre decisions sobre activitats i mètodes de formació.
- Donar suport al benestar del personal.

Acceptant que algunes de les activitats enumerades també poden tenir un caràcter administratiu en alguns contextos o poden connectar en algun moment amb actuacions de l'àrea d'Administració de Personal, d'altres tenen una importància rellevant en el paper que desenvolupen els psicòlegs com a tècnics de l'altra àrea, la de gestió dels RRHH. Especialment, les polítiques de selecció i de formació de les persones tenen una gran significació en la trajectòria laboral dels psicòlegs de les organitzacions (subapartat 2.2.2.3).

3. Finalment, a la tercera categoria, la de gestor d'alt nivell o directiu, cal situar la figura del professional amb experiència, responsable de dissenyar i planificar

aquestes polítiques, coordinant normalment les activitats d'altres membres del departament. En paraules de Czenter (2002), hi haurà una importància creixent del paper estratègic dels recursos humans, en detriment del paper administratiu tradicional. Els professionals dels recursos humans, dirà l'autora, seran les persones responsables de conduir el canvi. A més de tenir noves competències referents al domini d'idiomes o la capacitat de comunicar amb interlocutors de diferents cultures, hauran de desenvolupar una funció d'assessorament i hauran de tenir permanentment les estratègies de l'organització com a punt de referència, cosa que modificarà també els paràmetres pels quals s'incorporen i es retenen les persones més competents.

Conscients d'aquest fet, les mateixes organitzacions reclamen cada dia més que els candidats que s'incorporen per primera vegada a la funció de Recursos Humans presentin un perfil tècnic amb alguns aspectes de les altres tres àrees, no només les tècniques o administratives. Aquests trets són, en molts casos, una carta de garantia per poder assolir més tard responsabilitats estratègiques en alguna de les subàrees del departament, segons la seqüència de promoció que s'explica més tard.

De l'anàlisi d'aquestes tres categories professionals en recursos humans i de la seva relació amb la classificació de competències professionals aportada per la WFPMA i comentada a l'apartat anterior, es desprenen les dues conclusions següents:

1. Que una determinada categoria professional reclama competències de més d'un rang de classificació, més enllà de les competències que es podrien assignar a aquesta categoria. Així, al perfil d'administratiu o d'especialista hi conflueixen les competències tècniques i també algunes competències no tècniques.
2. Que un determinat grup de competències s'aplica a l'exercici de més d'una funció o àrea i, per tant, és exigible a diferents perfils. Així, el graduat en relacions laborals, l'advocat o el psicòleg de les organitzacions hauran de demostrar un nivell de competència tècnica en un moment concret de la seva evolució professional, però en la mesura que el seu perfil personal i professional presenti relleus destacats en altres competències (d'estil, de lideratge, o d'implicació organitzacional) adquiriran significat les funcions

que desenvolupa i potenciarà les seves opcions d'ubicar-se en una o altra categoria professional.

En conseqüència, al marge de les competències que es llistin en cada estàndard o inventari, per a cada categoria o càrrec funcional, resulta imprescindible valorar-les segons el grau en què són exigides en un o altre nivell professional, en consonància amb la responsabilitat assignada.

2.3.2.2. El rol del psicòleg de les organitzacions com a tècnic en Recursos Humans.

Referents per a la definició d'un perfil de competències

Independentment de si són els psicòlegs de les organitzacions els titulats que més s'adeqüen a l'exercici de les funcions de tècnic en Recursos Humans, què s'espera que sàpiguen o siguin capaços de fer aquests professionals? Ofereixen les universitats perfils de sortida dels titulats que donin resposta a allò que s'espera d'ells en la seva primera incorporació al món professional? És possible oferir una capacitació concentrada en els estàndards competencials de la professió o d'una determinada categoria professional? En aquest apartat intentem oferir algunes respostes a aquestes preguntes.

El titulat en Psicologia és candidat a realitzar activitats diverses en el camp professional dels recursos humans, com hem argumentat a l'apartat anterior. S'espera que les posicions jeràrquiques més elevades siguin ocupades per les persones que, al marge de la seva procedència acadèmica, hagin demostrat una competència a nivell estratègic i que sovint acreditin experiència prèvia i una formació específica en l'àrea. La legítima aspiració per part dels psicòlegs de les organitzacions a desenvolupar funcions d'aquest tercer nivell propugna també la necessitat d'incorporar a la seva formació l'adquisició de competències d'ordre estratègic. No desenvolupar aquestes competències seria tant com admetre, indirectament, que la titulació només capacita per als treballs tècnics, en l'àmbit de l'especialitat, deixant de banda un conjunt de capacitats (creatives, decisòries, relacionals i de lideratge, entre d'altres) que pot assumir el perfil professional.

En aquest sentit, a les organitzacions de dimensions reduïdes o a les consultores externes, també s'espera del tècnic en Recursos Humans una actuació total o parcial sobre l'administració dels diferents processos o, si més no, sobre algunes

decisions estratègiques que comporten aquests processos. Totes aquestes exigències i opcions professionals subratllen la necessitat de dotar el psicòleg de les organitzacions, com a candidat d'una o altra categoria professional de l'àrea, d'una qualificació formativa en les diferents competències requerides.

Recordarem que el terme de competències professionals es refereix al conjunt de coneixements, habilitats i actituds per desenvolupar una funció (Boyatzis, 1982; Cardona i Chinchilla, 1999; Desaulniers, 2001; Ibarra, 2000; Jiménez, 2000; Lévy-Leboyer, 1997; Mertens, 1996; Navio, 2001, entre d'altres). La gestió dels RRHH (GRH)⁸ es regeix per principis relacionats amb la conducta laboral i que constitueixen els factors sobre els quals ha de treballar el professional de la funció. Aquests factors tenen a veure amb la motivació, l'aprenentatge, la dinamització d'equips, la cultura organitzativa, la gestió del canvi, etc. Els contextos organitzacional, sectorial o nacional modifiquen la intensitat i la seva significació en la GRH d'una organització concreta, però caldria acceptar, com a punt de partida, que tots ells tenen alguns tipus de significació en la gestió del factor humà i que, com assenyala Ros (2003), "qualsevol abordatge de les competències –formació, avaluació, etc.- requereix un perfil competencial com a punt de partida" (p. 29).

Algunes polítiques de RRHH, com per exemple l'avaluació del rendiment, la remuneració o el desenvolupament professional, requereixen un seguit de coneixements complementaris a la gestió administrativa del personal, on el psicòleg de les organitzacions juga també un paper destacat. Altres línies d'actuació del psicòleg són les de la comunicació interna, les d'orientació i assessorament professionals i les de suport al benestar dels empleats. Pot responsabilitzar-se de desenvolupar sistemes i instruments de difusió i d'informació, a nivell intern o amb l'entorn de l'organització, participar en el disseny o el control de les polítiques de salut, de prevenció de riscos o de seguretat laboral, en la implantació de programes de canvi cultural, en el desenvolupament de la política de relacions amb els empleats o de la política de tractament de queixes o de casos disciplinaris i pot també participar, en ocasions, en les negociacions amb representants del personal o de la direcció (Fernández, 1990).

⁸ També sol trobar-se en la bibliografia l'abreviació GIRH per referir-se a la Gestió Integrada dels Recursos Humans.

Tanmateix, és mitjançant les intervencions en els processos de selecció com tradicionalment els psicòlegs han recalat a la funció dels Recursos Humans. Ja hem vist el pes que tenia la selecció de personal en el conjunt de polítiques de RRHH per una banda (2.3.1), i la rellevància en les taxes de la primera inserció dels joves psicòlegs, per una altra (2.2.2.3). En aquest sentit, una gran part dels psicòlegs de les organitzacions comença la seva activitat professional a l'àrea de selecció del personal. Un 56% de les ofertes de treball gestionades per la borsa de treball de la FPCEE i adreçades específicament als psicòlegs durant els cinc darrers anys es referien a un lloc com a tècnic de selecció (vegeu la taula 27). Aquest fet coincideix amb la tendència descrita per l'enquesta de la FWFPMA (2000), segons la qual el reclutament i la selecció són els camps que les organitzacions identifiquen en primer lloc quan han d'enumerar les habilitats i els coneixements que es requereixen a les persones que treballen a la funció de personal i RRHH. Aquest camp de la selecció del personal també ocupa, segons el mateix estudi, el primer lloc dels continguts formatius a les diferents ofertes de cursos i el primer lloc dels continguts sobre línies directrius per a la conducta ètica.

Llocs de treball per als quals es sol·licita específicament un psicòleg de les organitzacions		Percentatge
1	Tècnic de selecció	56,0
2	Responsable de selecció	5,5
3	Tècnic de RRHH	20,2
4	Formador directe	1,8
5	Gestor de la formació (programació i coordinació)	5,5
6	Assessor de formació (promoció i prospecció)	0,9
7	Orientador (per a la inserció sociolaboral)	3,7
8	Responsable de RRHH	0,9
9	Tècnic en RRLL	0,9
10	Investigador de mercats	0,9
11	Intervenció psicològica	0,9
12	Comercial	1,8
13	Administratiu	0,9
	Total	100,0

Taula 27. Llocs de treball del psicòleg de les organitzacions. Font: Gabinet de Promoció Professional. Estudi del contingut de les ofertes de la borsa de treball de la FPCEE (2000-2004).

La realització d'entrevistes, per exemple, conjuntament amb la revisió del *curriculum vitae*, la implementació i la correcció de tests psicomètrics, o la redacció d'informes, constitueixen el cos operatiu de la política de selecció del personal i continuen reclamant habitualment la intervenció del psicòleg, com a persona familiaritzada amb els instruments que permeten definir la personalitat del candidat i valorar les seves capacitats i, per tant, el seu grau d'adequació a una determinada funció.

Pel que fa a la política de formació, ha estat particularment permeable durant els darrers anys a la participació activa dels psicòlegs, encarregats de funcions com ara la detecció de les necessitats formatives dels empleats, del disseny de programes, de l'elaboració i redacció de plans de formació, de l'administració, coordinació i avaluació de programes formatius diversos, i en molts casos, de la mateixa implementació d'aquestes accions formatives, quan els continguts eren propers als coneixements propis de la disciplina (comunicació, motivació, comportament organitzacional, desenvolupament d'equips, lideratge, etc.) (Fernández, 2002).

És cert que una bona part d'aquestes activitats no són exclusives dels psicòlegs. El disseny o la coordinació de cursos de formació solen ser activitats exercides també per titulats d'altres carreres (particularment pedagogs o psicopedagogs), però la inclusió de les competències en la gestió de persones està fent que aquesta política esdevingui cada cop més estretament lligada a la resta de processos avaluatius i de polítiques de RRHH amb una participació també creixent dels titulats en Psicologia. Una de les utilitats d'establir estàndards professionals, a més de la de definir criteris per a la capacitat dels professionals, consisteix a desenvolupar continguts formatius. Per a això s'haurà de tenir en compte el context en el qual s'hagin d'aplicar. Així mateix, la formació per competències, que obliga a identificar-les i definir-les prèviament, dimensiona d'alguna manera el perfil del tècnic en Recursos Humans i respon així a una de les expectatives que amb més freqüència solen manifestar els joves titulats en Psicologia als seus tutors-orientadors, la de tenir un paper més actiu en la formació i el desenvolupament de les persones a l'organització, amb la intenció manifesta d'anar abandonant l'adscripció tradicional del psicòleg a la política de selecció.

Si el grau de coneixements adquirits a la formació universitària fos l'únic indicador per iniciar una carrera professional, l'itinerari plausible per al nou titulat com a psicòleg de les organitzacions seria el següent:

1. Inici en un primer nivell administratiu, on el pes dels coneixements pot ser molt destacat.
2. Posteriorment, assoliment progressiu del nivell d'especialista, gràcies a l'exercici diari d'habilitats pròpies de la funció, que complementen els coneixements inicials i posteriors.
3. Finalment, si es donessin diverses circumstàncies favorables que no val la pena enumerar, aquesta trajectòria professional podria donar entrada a l'assoliment d'algunes responsabilitats en la dimensió estratègica.

Val a dir que un psicòleg de les organitzacions no necessàriament ha d'assumir, exclusivament i en la seva totalitat, les funcions descrites per a un nivell o categoria professional; tampoc no té assegurat que, amb el temps, tindrà garantida la seva promoció als esglaons superiors. La necessitat d'estratificar els nivells estructurals, les categories professionals i les fases de promoció acaba finalment obeint a una qüestió d'asèpsia cognitiva més que a una traducció de la realitat i per aquest motiu es deixa constància de les diferents classificacions i categories. La dinàmica actual de les organitzacions li permetrà probablement desplaçar-se funcionalment de manera transversal per diferents nivells, segons el seu bagatge de competències. Traduït això al cas d'un nou psicòleg de les organitzacions (perfil acadèmic de sortida), significa que en una primera ocupació com a tècnic júnior en Recursos Humans (perfil professional d'entrada) la seva activitat bàsica estarà identificada en el primer nivell, però participarà en activitats dels altres dos nivells, perquè gestionarà processos i no solament tasques. Aquí és on prenen un significat ple les competències.

Així doncs, més que els nivells professionals són les competències les que donen sentit a un determinat perfil. Pel que fa al perfil del tècnic en Recursos Humans es situarà bàsicament en les funcions d'especialista (segon nivell), tot incorporant algunes tasques administratives (primer nivell) i la perspectiva d'intervenir puntualment en actuacions estratègiques limitades i concretes (tercer nivell). S'espera que el contingut, l'estructura i la metodologia que donen cos als estudis de Psicologia, com s'ha argumentat a l'apartat 2.2.2, aportin la base de les competències necessàries per a l'inici de la funció, sobre tot a partir de les matèries

que s'estudien a l'itinerari de Psicologia de les Organitzacions al segon cicle i, de manera més aplicada, als diferents programes de formació específica en matèria de recursos humans al tercer cicle.

Fent referència al cas d'Espanya, amb un teixit molt ampli de petites i mitjanes empreses i que ha viscut un procés molt ràpid de desenvolupament econòmic, cal fer esment que algunes d'aquestes activitats de recursos humans són gestionades externament per consultores o agències especialitzades. La proliferació d'aquestes empreses dinàmiques i amb plantilles reduïdes és innegable, com demostra el volum d'anuncis a les pàgines laborals dels diaris o el moviment d'informació de les *job sites* que circula a internet. Ja ens hem referit abans al fenomen creixent de l'externalització i de l'*outsourcing* per a les activitats d'Administració de Personal, especialment en la gestió de nòmines. Ara ens referim a l'espai d'activitat professional que ocupen els psicòlegs en aquestes consultores de recursos humans com a tècnics, realitzant tasques relacionades amb la selecció i la formació generalment. Les empreses de treball temporal (ETT), en un procés paral·lel al d'expansió econòmica, han anat progressivament exercint activitats pròpies de les consultores de selecció i formació i han jugat també un paper important a l'hora d'incorporar psicòlegs, particularment aquell que s'acaben de titular, a unes plantilles de personal en què els diplomats en Relacions Laborals eren la figura central.

Al marge del fet que els llocs de treball dels tècnics de Recursos Humans de les organitzacions siguin ocupats per uns o altres titulats i que les activitats del departament siguin realitzades de manera separada o compartida, el creixement dels negocis internacionals, per exemple, ha fet que les organitzacions confiïn en què els especialistes de recursos humans esdevinguin facilitadors del treball més enllà de les fronteres i integradors de diferents cultures, de les quals, òbviament, hauran d'estar informats (Czenter, 2002). Les previsions ja apuntaven que els canvis globals produïrien aquestes i altres exigències a la funció dels Recursos Humans. Beck (1998) anunciava que la globalització requeriria que l'organització augmentés la seva capacitat per manejar la diversitat, la complexitat i l'ambigüitat. Per tant, els professionals d'aquesta àrea d'activitat seran els encarregats no només de valorar les persones en la línia tradicional apuntada als paràgrafs anteriors, sinó que hauran de fer-ho d'acord amb aquestes noves exigències (activitats de selecció i d'avaluació) i encarregar-se de dinamitzar els processos

d'adquisició i desenvolupament de les competències que permetin a d'altres persones de l'organització ubicar-se en aquest escenari multicultural (activitats de formació i de desenvolupament del personal).

Convé, però, insistir que les competències no ho expliquen tot. Les competències són característiques subjacents de l'individu que porten o donen lloc a un rendiment superior o eficaç (Boyatzis, 1982). Malgrat tot, no tenen prou entitat per entendre totes les variables del rendiment; expliquen i descriuen *de quina forma* rendeixen les persones, no *per què* rendeixen o deixen de rendir en algunes ocasions. Per entendre i explicar l'eficàcia i el rendiment d'una persona, diu Boyatzis, s'hauria d'entendre el seu compromís amb el treball i la seva compatibilitat amb l'organització. I per entendre el compromís individual i la compatibilitat amb l'organització, s'han de comprendre els seus valors i la seva manera de pensar. Al mateix temps, els valors i la "filosofia personal" determinaran, en gran part, quines facultats o actuacions es posaran en marxa per donar forma a les competències més favorables en cada situació. En aquest mateix sentit s'expressa Guittet (1994) quan diu que comprendre les competències d'un individu o d'una organització significa també analitzar en quina lògica social i afectiva es troben implicats.

Una formació per al desenvolupament de competències, pel seu caràcter complex (esfera individual, organitzacional, nacional i intercultural), ha de tenir, per tant, la doble vessant al·ludida anteriorment: uns estàndards que deriven de l'arquitectura de cada funció organitzacional i unes variables que permetin l'adaptació a cada context. En conseqüència, els estàndards competencials passen a ser un referent útil però no tancat ni definitiu en la formació de competències i en l'estructuració dels diferents perfils professionals.

Dins el camp dels recursos humans resulta difícil aventurar-se a fer previsions fiables si ens qüestionem la validesa dels estàndards de competències a llarg termini. L'anàlisi de l'activitat permet identificar i qualificar els punts estratègics i reparar en aquells punts que requereixen una transformació a curt o mitjà termini. D'aquesta manera, els estàndards de competències situen el marc i les condicions desitjables per a un lloc de treball o categoria professional (apartats 2.1.2, 2.3.1 i 2.3.2). En canvi, el balanç professional o inventari de competències s'interessa més particularment per la persona, observant les seves capacitats, els interessos i les

motivacions individuals (l'avaluació de competències dels subjectes d'aquest estudi, analitzades a la segona part, cobreix aquesta vessant).

En la definició d'un perfil per a la funció hem fet intervenir ambdues perspectives: la primera per saber de quin nivell de la funció estem parlant i la segona per assegurar el disseny d'una formació sobre les competències concretes que requereixen els llocs de treball, la funció o la categoria professional en qüestió. Com a resultat, obtindrem un referent, per descriure les tasques que s'han d'executar en aquell nivell professional (referent de l'activitat), per descriure les competències necessàries a l'activitat (referent de competències) o per descriure el conjunt de *sabers* i de *sabers-fer* necessaris per tal d'assolir o desenvolupar les competències requerides (referent de formació). La figura 13 ajuda a visualitzar el procés.

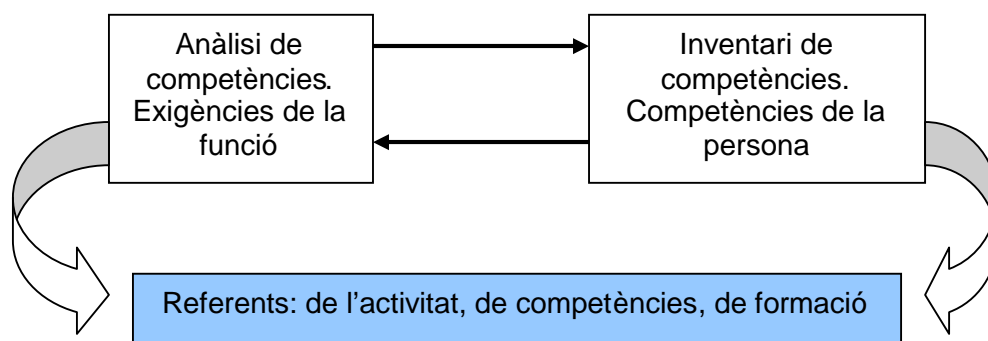


Figura 13. Relació entre les competències de la funció i de la persona. Elaboració pròpia.

La comparació entre ambdues realitats, la de la funció i la de la persona, permet saber si existeix una adequació entre el perfil de la persona i el perfil del lloc que ocupa o ha d'ocupar. En el cas que hi hagi un diferencial, caldria reduir-lo mitjançant les accions pertinents. D'aquesta manera, l'anàlisi de competències es converteix en un instrument útil per estudiar el context de l'acció i el balanç o inventari de competències possibilita a les persones una anticipació de diferents escenaris professionals, tot superant la demarcació estricta d'una única realitat professional.

Veiem com aquestes variables ens condueixen a la definició del perfil diana amb el qual hem de treballar:

- Referent de l'activitat: Una activitat es concreta a partir de les condicions de realització, dels instruments emprats i de les exigències d'actuació i per això es defineix, bàsicament, amb substantius. Les persones en contacte amb l'activitat poden posar nom als requeriments necessaris, a les condicions que conflueixen per poder actuar en aquell nivell concret. Aquesta és la finalitat de la consulta a experts per consensuar les exigències típiques de l'activitat del tècnic júnior en Recursos Humans.
- Referent de les competències: Per la seva part, les competències es defineixen a partir de l'observació de com es realitza l'activitat i s'expressen, per tant, en termes verbals que posen de manifest els comportaments concrets i observables.⁹
- Referent de formació: Un cop aclarides les competències, generals i/o específiques, és possible analitzar els *sabers* i els *sabers-fer* que constitueixen el referent de formació.

Els referents de l'activitat i de les competències configuren el camp professional i els referents de formació configuren el camp acadèmic. El perfil diana, que presentem a l'apartat següent, intenta recollir aspectes dels dos camps i plasmar ambdues realitats. Per aquesta raó, el perfil queda expressat, tan fidelment com permeten les paraules, en forma de definició, de descripció i de conductes criteri o conductes observables. No sempre es poden definir o descriure adequadament les competències, ja que poden abastar una pluralitat d'aprenentatges previs i incloure diverses operacions mentals que es posen en joc en unes determinades situacions i semblen amagades en d'altres.

Òbviament, sempre serà més fàcil observar i preveure el comportament d'una persona en una tasca repetitiva i fixa, la d'un lloc de treball amb un contingut de treball manual, per exemple. L'observació de coneixements i habilitats tècniques es fa més visible en aquests llocs de treball de caràcter mecanicista (Newell, 2002). Quan les persones han d'actuar en un context dinàmic i flexible, com el que ofereixen els entorns organitzacionals actuals, l'observació de competències resulta més complicada i, fins i tot, resulta difícil descriure uns continguts fixos al lloc de

⁹ Les competències es descriuen amb una forma verbal en infinitiu quan es tracta de competències generals (vendre, conduir, etc.) i amb una forma verbal més un complement o objecte directe, derivat de la naturalesa de la mateixa acció, quan es tracta d'una competència específica (vendre tal producte, conduir tal màquina, etc.).

treball. Per posar un exemple, en la presa de decisions hi convergeixen diversos processos cognitius i volitius, que exigeixen competències de difícil avaluació.

Malgrat aquestes dificultats, continua essent vàlid i necessari l'intent d'identificar i de formalitzar unes competències comunes, per tal de fer front amb més garanties als reptes presents i futurs que la funció dels Recursos Humans té plantejats, amb independència que el seu abast sigui a escala individual, organitzacional, nacional o internacional. Els models de formació basats en competències, recollint el màxim d'aspectes enumerats, haurien de contemplar també diverses perspectives, a partir de les condicions de l'activitat (estàndards) i de les competències adquirides pels subjectes (inventaris) (figura 14).

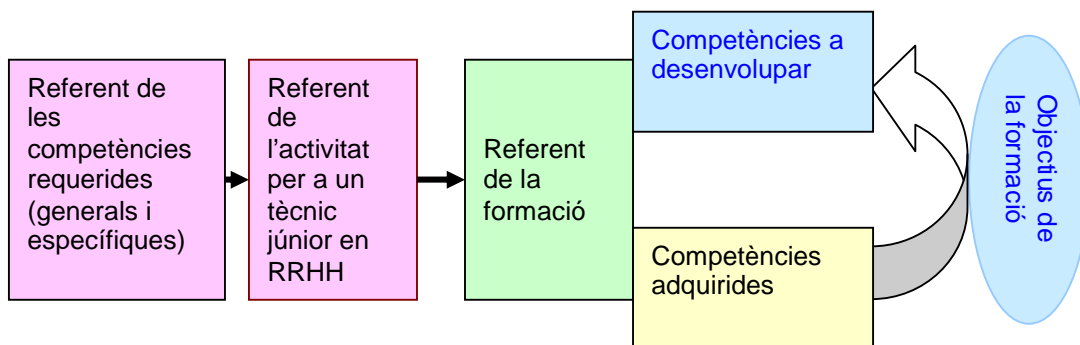


Figura 14. Model de formació basada en competències. Elaboració pròpia.

D'aquesta manera, arribem a dissenyar un perfil (que anomenem expressament perfil diana per la seva condició de fixar un punt en un entorn canviant) sobre la base dels referents del camp professional (en color rosa a la figura 14) i del camp acadèmic (en color verd). L'inici de la formació per competències actua sobre la base de les capacitats i competències adquirides anteriorment (en groc). El diferencial existent entre aquest nivell real i el nivell d'exigència que marca el referent de competències constitueix el conjunt de coneixements i d'habilitats que s'han d'adquirir i que determinen els objectius i els continguts de la formació per competències (en blau). El propòsit final és facilitar que les persones identifiquin i desenvolupin les competències necessàries per a la professió que han escollit.

2.3.2.2.1. Identificació de les competències del perfil

Per facilitar que les persones siguin competents en la professió que han escollit, la formació que han rebut ha de ser sòlida i adequada. En consonància amb les hipòtesis d'aquest estudi, el tema subjacent és saber el grau en què la qualificació de les persones s'ajusta als requisits dels llocs de treball o de la funció que han de desenvolupar professionalment. Revisant els aspectes de la formació acadèmica previs a l'exercici professional, al capítol 2.2 s'apuntaven diferents orientacions per a l'anàlisi d'aquesta adequació. La Joint Quality Initiative (JQI)¹⁰ (2004), per exemple, enumerava un seguit de descriptors que han de ser compartits arreu d'Europa i que remeten a les competències que ha de tenir un graduat. Entre d'altres, es concretava que la persona ha de demostrar coneixements i comprensió en un àmbit d'estudi, que es construeix sobre la seva educació, general i secundària. També ha de poder aplicar el seu coneixement i comprensió de manera professional a la seva feina i tenir competències demostrables per desenvolupar arguments propis i sòlids per a la solució de problemes en el seu àmbit de treball.

Al mateix capítol presentàvem el perfil professional de psicologia, definit per la CNAP.¹¹ Entre les competències enumerades a la seva proposta hi ha les de diagnosticar, planificar, desenvolupar i avaluar diversos processos i programes en les àrees de psicologia (educativa, de les organitzacions, clínica i altres camps); definir, planificar i avaluar estratègies d'intervenció per atendre necessitats preventives, terapèutiques i de desenvolupament de la conducta en individus, grups i organitzacions, a partir d'una base teòrica sòlida. També ens hem referit als estàndards mínims proposats per als psicòlegs de les organitzacions, l'estàndard de l'European Curriculum in W&O Psychology de l'ENOP,¹² per exemple, i s'establien referents de competències basats en els models de l'AQU (2005) i de Roe (2003).¹³ A la vessant del perfil professional, als apartats precedents d'aquest capítol, hem seguit de prop les competències elaborades per la Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal, WFPMA (2000) per a la funció de Recursos Humans i hem presentat els nostres propis arguments respecte al grau d'encaix d'aquests dos perfils, l'acadèmic i el professional. Ara cal veure quines són les

¹⁰ Vegeu la nota 31 del capítol 2.2.

¹¹ Vegeu la nota 38 del capítol 2.2.

¹² Vegeu el subapartat 2.2.1.3.

¹³ Vegeu els annexos 5 i 6, respectivament.

competències necessàries i els elements que conflueixen en l'elaboració del perfil de la nostra proposta.

Existeix la possibilitat d'adherir-se a unes competències "universals" que puguin servir de referència per a la construcció de perfils professionals. En aquest sentit, alguns autors recorren a inventaris genèrics per il·lustrar els seus models de competències. Lévy-Leboyer (1997), entre d'altres, cita el model competencial de McCauley, Lombardo i Usher (1989), conegut com model de les setze competències referencials de McCauley i que reproduïm a la taula 28.¹⁴

LES SETZE COMPETÈNCIES DE REFERÈNCIA DE McCAULEY
1. Ser una persona amb molts recursos: saber adaptar-se als canvis i situacions ambigües, ser capaç de pensar estratègicament i poder prendre decisions correctes en situacions de molta pressió; liderar sistemes de treball complexos i adoptar conductes flexibles en la solució de problemes; capacitat de treball amb els seus superiors per tractar problemes de gestió complexos.
2. Fer allò que ha de fer: persistir i estar concentrat davant els obstacles, assumir responsabilitats, ser capaç de treballar sol i amb altres persones quan sigui necessari.
3. Aprendre amb rapidesa: dominar ràpidament nous coneixements i tecnologies.
4. Tenir esperit de decisió: actuar amb rapidesa i de manera aproximativa, abans que lentament i de manera precisa en situacions de direcció.
5. Administrar o dirigir altres persones: delegar eficaçment, ampliar les seves oportunitats i actuar de manera justa amb elles.
6. Crear un clima propici per al desenvolupament: ampliar els reptes i oportunitats adequats per tal d'afavorir el desenvolupament del seu equip.
7. Saber afrontar els problemes dels seus col·laboradors: actuar amb decisió i equitat quan es presenten problemes amb els seus col·laboradors.
8. Estar orientat al treball en equip: realitzar el seu treball i dirigir el treball dels altres.
9. Fomar un equip de persones amb talent: identificar elements de desenvolupament del potencial humà.
10. Establir bones relacions amb les persones: saber mantenir bones relacions amb persones i grups, interns i externs, negociar i regular els problemes laborals, comprendre els altres i ser capaç d'aconseguir la seva cooperació.
11. Tenir sensibilitat: demostrar interès pels altres i mostrar-se sensible a les seves necessitats.
12. Afrontar els desafiaments amb serenitat: tenir una actitud de fermesa, confiar en les opinions basades en fets, evitar la censura dels errors aliens i ser capaç de sortir-se'n de situacions difícils.
13. Mantenir un equilibri entre el treball i la vida personal: ser capaç d'establir prioritats entre la vida personal i professional de manera que es pugui harmonitzar la cura d'una i l'altra.
14. Conèixer-se: tenir una idea exacta dels seus punts forts i febles i estar disposat a millorar aquests últims.
15. Facilitar les bones relacions: ser agradable i mostrar un bon sentit de l'humor.
16. Actuar amb flexibilitat: adoptar comportaments que sovint es consideren oposats, exercir lideratge i permetre als altres que liderin.

Taula 28. Les setze competències de McCauley (1989).

¹⁴ L'annex 9 reproduïx el mateix quadre amb una segona columna incorporada on s'observa la correspondència d'aquestes competències amb les competències del perfil diana que proposem.

Abordant el tema des d'una altra perspectiva, Goleman, Boyatzis i McKee (2002) identifiquen dues grans dimensions de la intel·ligència emocional: la competència personal (autoconcepte, control emocional, autoconfiança, adaptabilitat, iniciativa, optimisme) i la competència social (capacitat per gestionar les relacions socials, empatia, orientació a l'organització i al servei, col·laboració, influència). Seguint el pensament d'aquests autors, Bolívar (2002) presenta les competències professionals agrupades en tres dimensions:

- Competències de coneixement i de domini personal (motivació per aconseguir reptes personals, coneixement d'un mateix, iniciativa, optimisme, autorrealització, autoconfiança i flexibilitat).
- Competències de gestió de les relacions (empatia, lideratge, coneixement organitzacional, gestió del conflicte, treball en equip i desenvolupament dels altres, sensibilitat intercultural i comunicació presencial).
- Competències cognitives i de raonament (pensament analític, pensament sistemàtic, reconeixement de models, expertesa tècnica o professional, anàlisi quantitativa i comunicació escrita).

Altres autors elaboren classificacions de competències professionals de característiques molt similars. Per exemple, el mateix Lévy-Leboyer (1997), basant-se en Lafargue-Copper (1995), distingeix tres grups de competències: les personals, les de relació i les de comportament a l'organització. Per la seva banda, Bunk (1994) distingeix entre quatre àrees o dimensions de competències (supracompetències en terminologia de Dulewicz, 1989):

- la dimensió tècnica (coneixements, destreses i actituds),
- la dimensió metodològica (procediments),
- la dimensió social (formes de comportament individuals i interpersonals), i
- la dimensió participativa (formes d'organització).

Una persona, dirà Bunk, té competència professional quan disposa dels coneixements, destreses i aptituds necessaris per exercir una professió, quan pot resoldre els problemes professionals de forma autònoma i flexible i està capacitada per col·laborar al seu entorn professional. Tanmateix, les organitzacions tenen la necessitat d'establir un marc de referència sobre les competències involucrades en les diferents àrees de treball. Les competències tècniques i de gestió estarien més

relacionades amb aquest àmbit, ja que responen a la necessitat d'operativitzar adequadament les respectives activitats funcionals.

També existeix una tendència creixent a identificar, a més de les competències tècniques i corporatives, un conjunt de valors, *core values*, que es consideren importants per al desenvolupament de la vida laboral diària. La integritat, el professionalisme o el respecte a la diversitat formen part d'aquest *core values*. La Secretaria General de les Nacions Unides (1999) distingeix entre aquests valors i les competències centrals, o *core competencies*, definides com un seguit d'habilitats, atributs i conductes que es consideren essencials per al personal amb responsabilitats de gestió o de supervisió. Creiem que totes elles tenen una gran significació a l'hora d'identificar les competències del tècnic en Recursos Humans i de descriure'n el perfil. A la taula 29 s'enumeren les competències centrals i tècniques d'aquesta classificació i a l'annex 10 es reproduïx el mateix quadre amb una segona columna on pot observar-se la correspondència d'aquestes competències amb les competències del perfil diana proposat.

Competències centrals
1. Comunicació (<i>Communication</i>)
2. Capacitat de planificar i d'organitzar (<i>Planning & organizing</i>)
3. Treball en equip (<i>Team work</i>)
4. Responsabilitat o capacitat de respondre (<i>Accountability</i>)
5. Creativitat (<i>Creativity</i>)
6. Orientació al client (<i>Client orientation</i>)
Competències tècniques i de gestió
7. Compromís amb l'aprenentatge continu (<i>Commitment to continuous learning</i>)
8. Interès tecnològic (<i>Technological awareness</i>)
9. Lideratge (<i>Leadership</i>)
10. Visió (<i>Vision</i>)
11. Capacitat per delegar i per fer créixer els altres (<i>Empowering others</i>)
12. Capacitat de generar confiança (<i>Building trust</i>)
13. Capacitat de gestionar el rendiment i l'assoliment d'objectius (<i>Managing performance</i>)
14. Capacitat de judici i de presa de decisions (<i>Judgement/Decision-making</i>)

Taula 29. Competències centrals i tècniques. Font: United Nations (1999). *Competencies for the future*.

La dificultat radica a arribar a un consens únic sobre quines són les competències necessàries i en quina mesura s'han de tenir per exercir la professió. De la mateixa manera que cal reconèixer la impossibilitat d'arribar a un acord sobre el significat del concepte de competència (Grootings, 1994), cal també acceptar la impossibilitat de confeccionar una llista única. Sense pretendre aportar cap solució, caldria pensar en la varietat i flexibilitat que recau sobre els continguts de les competències

tècniques, específiques per a cada professió i per a cada categoria professional. Tanmateix, les competències metodològiques, socials i participatives tenen continguts molt comuns en gran part dels llistats consultats i una elevada coincidència amb les demandes que emanen de les teories d'organització empresarial i dels nous reptes que hem vingut plantejant. En aquest sentit s'expressa Rojo (1994), detectant que les empreses demanen cada cop més persones amb iniciativa, amb capacitat d'organització, de realització i de treball en equip, amb dinamisme i capacitat per ser polivalents, responsables i motivades.

També els col·legis professionals, les universitats i altres entitats educatives han formulat les seves propostes, intentant adequar els seus plans d'estudi i d'exigències al marc general i específic on s'instal·len les competències (subapartats 2.2.1.3 i 2.2.2.1). La Universitat de Deusto, en una línia molt propera al Projecte *Tuning*, del qual és impulsora i coordinadora, ha seleccionat també unes competències genèriques, classificades en instrumentals, interpersonals i sistèmiques¹⁵ (vegeu l'annex 11).¹⁶

En un terreny més concret i també més proper a les característiques del nostre perfil, Aguirre (1999), recollint la proposta d'Argenté i Manteca (1999), presenta un perfil del psicòleg d'empresa amb tres dimensions:

- Competències tècniques (coneixements empresarials, de psicologia a l'empresa, de recursos humans, d'organització dels llocs de treball, dels sistemes salarials, de les polítiques de selecció i formació, de les relacions laborals, dels sistemes de comunicació i del clima i cultura corporativa).
- Competències de gestió (capacitat per administrar recursos diversos, orientació a processos i a resultats, creativitat i flexibilitat, i pensament analític).
- Competències de relació i d'influència (sensibilitat vers les persones i els processos interculturals, habilitat per comunicar-se i convèncer, capacitat per motivar i dirigir equips de treball, capacitat de negociació i capacitat de lideratge).

¹⁵ Un sistema és un conjunt d'elements dinàmicament interrelacionats que desenvolupen una activitat (amb dades, energia o materials) per aconseguir un determinat objectiu o propòsit (Chiavenato, 1994).

¹⁶ Competències de la Universitat de Deusto Font: M. Poblete (2003). *Las competencias, un enfoque paradigmático de la gestión de los recursos humanos*. Disponible a: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIAIISIMPOSIOLOPO.htm>

Com es pot observar, existeix una gran proliferació i varietat de models de gestió segons els quals s'elaboren llistes de competències, generals i també específiques per a la funció de Recursos Humans. Resultaria interminable, doncs, fer referència a tots els continguts que cristal·litzen en les diferents llistes elaborades (González i Wagenar, 2003; Lunt, Bartram, Döpping, Georgas, Jern, Job, Lecuyer, Newstead, Nieminen, Odland, Peiró, Poortinga, Roe, Wilpert i Herman (2001a); APA, 2000 i British Psychological Society, 2003, entre d'altres). Gairebé a totes elles, amb nomenclatura molt similar, es parla de la capacitat d'influir sobre altres persones per motivar-les o per ajudar-les a desenvolupar-se, de les capacitats per analitzar i prendre decisions, de les habilitats de comunicació i de relació interpersonal, de planificar i d'organitzar, d'adaptació i flexibilitat, de motivació i de compromís, de domini tècnic propi de l'àrea o de comprensió de l'organització i de l'entorn. La principal dificultat dels estudis a l'hora de trobar un cert grau de representativitat radica en part en la idea de que les competències són pròpies de cada empresa (Quintanilla, Sánchez-Runde i Cardona, 2004). Lévy-Leboyer (1997) ens dona un cop de mà quan afirma que "en aquestes circumstàncies, es comprèn que els gestors dels recursos humans, a la recerca d'un sistema de referència de les competències, s'hagin vist obligats a construir-lo ells mateixos" (p. 50).

En la mateixa línia apunta el pensament de Czenter (2002) en afirmar que es va cap a un model descentralitzat de gestió dels RRHH que permeti acomodar les persones en diferents llocs de treball, moltes vegades en ubicacions virtuals, i trobar noves maneres de gestionar la cultura corporativa, la socialització i l'orientació professional dels treballadors. Això significa que les persones que treballin al departament de Recursos Humans hauran de saber actuar com a experts de l'organització tant com a experts del comportament. En concret, l'autora assigna al tècnic en Recursos Humans el paper i la responsabilitat d'ocupar-se amb eficàcia dels canvis, fet que inclou la capacitat de ser flexible, de prendre decisions amb rapidesa, de comunicar-se i de treballar cooperativament, de planificar estratègicament, de tenir confiança en si mateix i d'orientar-se al client.

En resum, l'anàlisi i la comparació de les diferents fonts consultades ens permeten establir les conclusions següents:

1. Que existeix una notable coincidència en el contingut de les competències identificades als diferents inventaris, al marge de l'orientació que les inspira (centrades en el lloc de treball, en la persona o en ambdós a la vegada) i al

marge de les diferents maneres com s'anomenen i han estat definides en cada cas.

2. Que, davant les dificultats que presenta l'anàlisi de competències, existeix una tendència a esmicolar-les en subcompetències d'una mateixa "família competencial" per facilitar-ne una identificació més clara. Aquesta subdivisió acaba provocant unes llistes massa llargues i poc operatives a l'hora d'avaluar persones, ja que posen de manifest repetitivament capacitats molt properes i de difícil discriminació entre si.
3. Que un perfil professional estarà finalment constituït no solament per unes determinades competències, sinó també per la graduació que s'estableix per a cadascuna d'elles, és a dir, pel valor en el que una competència és exigida en una activitat o el grau en el que la persona demostra que la posseeix.

Ateses aquestes raons i les coincidències notables en les diferents llistes editades, continua existint la necessitat d'obtenir una visió menys subjectiva en l'elaboració de perfils. El concepte ens remet a la necessitat de fixar uns determinats paràmetres. Els perfils professionals són conjunts de competències, integrades per aptituds, capacitats, trets de personalitat, actituds, etc., que són necessàries per realitzar les tasques o funcions d'un determinat lloc de treball o professió, normalment per referència a una organització concreta. Bàsicament, els perfils són diferents entre si perquè canvia la configuració dels seus paràmetres i canvia la graduació d'exigència d'aquests paràmetres per a una categoria professional o una altra. Per aquesta raó, la descripció del lloc de treball (quan existeix prèviament) és el recurs més utilitzat a l'hora de fixar aquests paràmetres. El concepte de perfil, per tant, és força concret i es basa en les condicions del lloc de treball en una organització concreta i en un moment concret de la seva evolució, malgrat que els llocs de treball no són estàtics i poden modificar el seu contingut a mesura que evoluciona l'organització i es modifiquen alguns aspectes de l'activitat.

Així doncs, sembla coherent que la recerca s'articuli sobre un "perfil diana", que no correspon a un lloc de treball concret, sinó que vol representar el punt de confluència entre una categoria professional i un moment concret de l'exercici professional, el de l'inici de l'activitat laboral com a tècnic júnior en la funció de Recursos Humans. En aquest sentit, s'han obviat del perfil els factors que fan referència específica als valors o a la cultura organitzacional, que habitualment formen part d'alguna de les dimensions competencials. Això no obstant, s'haurien

de reconèixer representades al perfil diana la majoria d'exigències dels llocs de treball d'aquesta categoria professional, fet que s'ha de corroborar amb la consulta externa a les persones en contacte amb aquest nivell.

Tant si l'orientació conceptual es centra en els requisits per exercir la funció, com si es centra en les qualitats de la persona, finalment el perfil haurà d'expressar-se en termes de característiques psicològiques. En una primera aproximació a la figura del tècnic júnior en Recursos Humans, es podria fer una descripció general del seu perfil com segueix: es tracta d'una persona jove, motivada a l'inici de la seva primera experiència professional i, per tant, que vol guanyar-se una credibilitat personal gràcies a la seva responsabilitat en les feines encomanades. S'adapta fàcilment a les situacions noves i pot prendre decisions d'un nivell no gaire complex, com ara escollir les proves més adients o elegir entre diferents candidats en un procés de selecció. Executa les decisions pròpies i les decisions d'altres persones estructurant el procés i prioritant les fases i les tasques de manera lògica i coherent. Analitza i comprèn els problemes propis de la funció. Amb uns nivells adequats de motivació i d'estabilitat emocional, també pot proposar i/o arribar a solucions innovadores sobre els problemes operatius que normalment presenta l'activitat diària. Desenvolupa idees per incrementar l'eficàcia i és sensible a les necessitats i demandes del seu voltant, tant dels clients interns com externs. Normalment estarà integrat en un equip de treball i demostrarà habilitats de comunicació i capacitat de relacionar-se amb altres persones. En ocasions, ell mateix podrà coordinar altres persones, per la qual cosa també ha de tenir facilitat per afrontar situacions de conflicte, per comprendre-les empàticament, per convèncer-les o persuadir-les, o fins i tot, per negociar amb diferents interlocutors.

Aquesta pot ser una visió, real o ideal, que emana de les fonts bibliogràfiques consultades, però també del sentit lògic de les coses. Calia, però, arribar a una concreció sobre aquest perfil de tècnic júnior en Recursos Humans i un grup de professionals, constituït en plafó d'experts,¹⁷ permet incorporar al procés, a més de la seva experiència en avaluació de competències i en aplicació de *l'assessment center*, una informació privilegiada (i confidencial) d'algunes organitzacions on habitualment despleguen la seva activitat com a consultors. En aquest sentit, fem referència als documents interns següents:

¹⁷ S'utilitza com a mètode d'identificació del perfil el "plafó d'experts" (apartat 2.1.2). El grup d'experts pertany a Rehuton & Bosch, S. L. i és l'encarregat també d'implementar l'avaluació externa en el dos moments d'intervenció contemplats al disseny metodològic (subapartat 3.3.4.2).

- “Perfil de exigencias de Volkswagen Coaching GmbH. Factores de Éxito para Managers Júnior”.
- “Qualification Standards in the VW Group. Volkswagen Coaching GmbH”.¹⁸
- “Perfil de exigencias para la selección de candidatos juniors adscritos al Departamento de RR.HH” (Winterthur Seguros).
- “Perfil júnior para el Àrea de RRHH. Perfil de exigencias para nuevas contrataciones y personal de *training*” (SEAT, S.A. Departamento SG – Personal Directivo y Extraconvenio).
- “Factores del Perfil SEAT y Competencias de la Entrevista de Desarrollo” (SEAT, S.A. Departamento de Estrategia, Desarrollo Gerencial y Staff).

Com a resultat del consens obligat per la pròpia metodologia del plafó d'experts, es va elaborar un perfil base, configurat per setze competències, agrupades en quatre dimensions (vegeu la taula 30).

I PERSONALITAT – IMPULS INTERN
1. Capacitat de decidir – Iniciativa
2. Capacitat d'innovació – Creativitat
3. Estabilitat emocional - Control emocional
4. Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament
5. Orientació cap al rendiment - Eficàcia
II HABILITATS EMPRESARIALS
6. Orientació al client
III HABILITATS COGNITIVES
7. Capacitat lògica i analítica (general i concreta)
8. Capacitat per planificar i organitzar
IV HABILITATS SOCIALS
9. Capacitat de treballar en equip
10. Capacitat de comandament – Lideratge
11. Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació
12. Capacitat de comunicació
13. Capacitat per a la relació social
14. Adaptació a situacions noves
15. Capacitat per motivar. Entusiasme.
16. Responsabilitat

Taula 30. Competències del perfil base del tècnic júnior en Recursos Humans i perfil diana (Plafó d'experts).

¹⁸ Documents on es defineixen les competències personals i professionals dels diferents càrrecs de l'estructura del grup Volkswagen.

Aquest perfil, un cop validat a la consultat externa, serà el referent per al disseny i la implementació de les proves d'avaluació i de formació de la part experimental. Tanmateix, al marge de la validació externa que forma part del treball de camp (apartat 3.4.1), hem volgut situar aquest perfil en altres escenaris i contrastar el seu contingut amb alguns models ja analitzats en els paràgrafs anteriors. Ens adrecem a quatre d'aquests models de competències, seguint una seqüència que va d'allò més genèric a allò més específic: la llista de competències referencials de McCauley (taula 28), la relació de competències formulada per les Nacions Unides (taula 29), la llista de la WFPMA, que dibuixa de manera general la funció de Recursos Humans en el rol de directiu (taula 26) i la doble llista de competències (genèriques i específiques) que proposa l'AQU per al disseny de la formació del psicòleg (annex 5).

De la mateixa manera que hem tingut cura de comprovar si les competències del perfil base estaven representades en aquestes classificacions de competències (annexos 8, 9, 10 i 11), en una inversió dels termes, hem volgut comprovar que les setze competències d'aquest perfil mantenen una correspondència amb les competències enumerades a la resta de classificacions citades. A la taula 31 es presenta de manera sintètica aquesta comparació. Hi figura el número amb el qual ha estat enregistrada una mateixa competència en les diferents llistes, al marge de com hagi estat anomenada i com s'hagi definit als documents d'origen. Es constata que gairebé la totalitat de les competències i subcompetències són presents al perfil del tècnic en Recursos Humans que proposem, salvant les diferents nomenclatures utilitzades i les possibles discrepàncies derivades del diferent nivell entre uns inventaris i els altres, segons l'abast més universal o més específic amb el qual ha estat dissenyat. En conseqüència, des d'aquesta primera vessant de la revisió bibliogràfica, el nostre perfil quedaria validat.

Competències del perfil diana (tècnic júnior en RRHH)	Competències referencials (McCauley)	Competències per al futur (Nacions Unides)	Competències de la funció de RRHH (WFPMA)	Competències genèriques Psicologia (AQU)	Competències específiques Psicologia (AQU)
I Personalitat					
1 Capacitat per decidir. Iniciativa	4	14	1.7; 4.7	3; 5; 10	4; 18
2 Capacitat d'innovació. Creativitat	4	5; 8; 10	1.10; 3.7	1	
3 Estabilitat emocional Control emocional	1; 12; 13; 14	14	1.8	6	
4 Capacitat d'aprenentatge. Potencial de desenvolupament	3	7	1.7 i 4.1	1 i 14	15
5 Orientació cap al rendiment. Eficàcia	2	10 i 13	1.13, 3.11 i 4.9	2 i 13	6, 8 i 9
II Habilitats empresarials					
6 Orientació al client	10	6	3.6 i 3.12	9 i 16	3
III Habilitats cognitives					
7 Capacitat lògica, d'anàlisi i de síntesi (general i concreta)	1	14	4.3 i 4.4	4, 8 i 11	1, 4, 7, 16 i 17
8 Capacitat per planificar i per organitzar	8; 13	3	3.5 i 3.8		2 i 5
IV. Habilitats socials					
9 Capacitat per treballar en equip	5; 8	2; 9	1.14; 3.4	19	
10 Capacitat de comandament. Lideratge	6; 7; 9; 11; 16	9; 11	2.4		
11 Capacitat de persuasió i assertivitat. Habilitats de negociació	7; 11; 12	6; 11	1.3		
12 Habilitats de comunicació		1	2.10	15; 18; 21; 22	12; 13; 14
13 Capacitat per a la relació social	10; 15	12	1.4; 1.6; 3.1; 3.13	16; 17; 22	
14 Adaptació a situacions noves. Flexibilitat	1; 3; 13; 16	8	1.9; 1.12; 4.8	10; 20	
15 Capacitat per motivar. Entusiasme	5; 6; 9; 10; 15	11; 13	1.11; 4.6		14
16 Responsabilitat personal i professional	2; 14	4; 16	1.1; 4.5; 4.10	7; 10; 12	10; 13

Taula 31. Comparació de les competències del perfil diana amb les competències establertes a d'altres classificacions. Elaboració pròpia.

2.3.2.2.2. Definició i descripció de les competències del perfil

Acceptant que les competències per a una determinada funció o categoria professional poden variar considerablement en cada país, en cada sector productiu i en cada organització (Brewster, Farndale i van Ommeren, 2000) com hem argumentat anteriorment, cal identificar i definir aquelles que s'adiuen amb la situació concreta que vol ser estudiada o modificada. A l'apartat 2.1.2 es van presentar els mètodes habituals d'anàlisi de les competències. Descartats els mètodes que es fonamenten en l'observació directa del lloc de treball, de les tasques o dels mateixos treballadors en la seva actuació (l'anàlisi ocupacional o els mètodes DACUM, AMOD i SCID) perquè no s'avenen al context de la recerca, recorrem a l'anàlisi funcional, que permet identificar competències laborals inherents a l'exercici d'una funció en relació amb una ocupació, una empresa, un grup d'empreses, un sector, etc. seguint una lògica deductiva. Un grup d'experts s'encarrega, en primer lloc, de definir el propòsit (objectiu i contingut principal) d'una ocupació (en aquest cas, s'utilitza la categoria genèrica del tècnic júnior en Recursos Humans i es tenen en compte els elements teòrics representatius i les característiques comunes exigides normalment per a aquesta categoria). Aquest propòsit és segregat després en unitats de competència i aquestes, més tard, són esmicolades en factors o realitzacions professionals més petites. El procés acaba amb l'elaboració d'un mapa funcional, que reflecteix la interrelació entre el propòsit principal, les unitats de competència i les realitzacions professionals.

La llista de setze competències que hem presentat a l'apartat anterior, agrupades en quatre dimensions i contrastades amb altres fonts d'informació, proporciona un mapa inicial que es complementa en aquest apartat amb la definició, la descripció explicativa i el desglossament en conductes observables de cadascuna d'aquestes competències. Atès que són un mapa genèric, l'aplicació a un cas concret (de selecció per a un lloc de treball, per exemple) obligaria a revisar i ajustar les variables identificades. Com ens alerta Lévy-Leboyer (1997),

un mateix nom donat a una competència en llocs diferents no significa necessàriament que tingui el mateix contingut, de la mateixa manera que una competència específica pot remetre a comportaments diferents segons la situació, o també, que el nom que s'assigna a una competència en llocs diferents no remet necessàriament a un mateix contingut" (p. 52).

Una competència específica, dirà finalment l'autora, pot remetre a comportaments diferents segons les situacions.

Malgrat els problemes semàntics i d'aplicació, no és suficient aportar solament la llista de competències, sinó que cal incorporar la definició, la descripció i les conductes criteri referides a cada competència, per tal d'il·lustrar el mapa conceptual amb el màxim d'indicadors que aclareixin el procés i facilitin utilitzacions posteriors. L'*assessment center* justament es fonamenta a connectar, tan fidelment com sigui possible, els continguts simulats amb els continguts reals i el perfil de competències ha de servir de guia metodològica.

- Definir consisteix a assenyalar els límits del mapa. La definició pretén establir un llenguatge comú i un punt de referència permanent, no solament per dissenyar les proves situacionals, sinó per comprendre l'abast d'allò que s'ha d'observar i mesurar.
- La descripció ajuda a la comprensió, ja que és un intent de representar un fet amb paraules. No importa tant la precisió acadèmica de les paraules com la certesa que allò descrit és interpretat d'igual manera per les persones que han d'avaluar. D'aquí ve la necessitat de consens a l'hora d'elaborar el perfil.
- Finalment, el resultat serà una conducta esperada que, si es manifesta, revelarà la competència en qüestió. Ha de ser, per tant, una conducta observable (conducta criteri, en terminologia de l'*assessment center*, ja que serveix de criteri als avaluadors per assignar unes puntuacions i per arribar a una puntuació consensuada en cas de discrepància entre diferents avaluadors). Mitjançant l'observació d'aquestes conductes criteri i la traducció a valors numèrics s'intenta determinar de manera objectiva el pes de cada competència del perfil.

A les pàgines següents i fins al final d'aquest capítol es presenten les definicions, descripcions i conductes criteri de cadascuna de les setze competències del perfil diana elaborat pel plafó d'experts. Hem volgut respectar al màxim la redacció textual dels implicats, acceptant que el llenguatge o algunes de les nomenclatures utilitzats puguin allunyar-se en algun moment d'una redacció acadèmica, més pròpia d'una tesi doctoral.

I. DIMENSIÓ DE PERSONALITAT (IMPULS INTERN)

1. Capacitat de decidir – Iniciativa

Definició: Capacitat d'escollir la millor alternativa per a cada situació concreta, per pronunciar-se i actuar ràpidament, optant per la millor alternativa i procurant fer més d'allò que es requereix en la tasca encomanada, per tal de millorar o d'incrementar els resultats, d'evitar problemes o de trobar noves oportunitats. Actitud personal d'evitar el temps mort, de trobar tasques noves per a la seva execució.

Descripció: Aquesta competència comporta la presa de decisions activa, escollint entre varies alternatives en la solució d'un problema. També significa comprometre's amb opinions concretes i actuar de manera coherent amb aquestes opinions, acceptant-ne les conseqüències.

Tanmateix, els subjectes amb aquesta competència s'inclinen, de forma natural i sense pressions, a emprendre noves accions i es mostren proactius en el desenvolupament de nous sistemes i procediments. Identifiquen i aprofiten oportunitats. Tenen necessitat de provar nous enfocaments o de modificar els habituals. Són audaços, resoluts, sociables, oberts i espontanis.¹⁹

En resum, es refereix a la capacitat per pronunciar-se en un sentit determinat i actuar ràpidament en funció de la situació.

Conductes criteri:

- La persona actua sense necessitat de pressió o d'estímuls externs.
- Es mostra proactiu i resolut.
- Afronta els problemes de forma autònoma.
- Promou canvis i millores en la tasca encomanada o al seu entorn.

2. Capacitat d'innovació – Creativitat

Definició: Disposició per analitzar i qüestionar permanentment la forma habitual de fer les coses, trobant i reconeixent solucions imaginatives, creant nous conceptes i procediments de forma pràctica i factible. Interès per ampliar i posar en pràctica nous coneixements.

¹⁹ La descripció es refereix al nivell òptim que es pot assolir en cada competència, el nivell d'excel·lència, al qual correspondria el valor màxim (5) de l'escala de puntuacions dels avaluadors.

Descripció: Significa la producció d'un ampli flux d'idees i el desenvolupament de solucions noves i innovadores, que permetin descobrir solucions imaginatives als problemes i oferir alternatives als mètodes i formes clàssiques de resolució.

Una persona amb aquesta competència està oberta als canvis i s'adapta bé als entorns canviants, fa sovint propostes de millora i analitza les situacions des de diferents concepcions o perspectives. La seva manera de veure i de fer les coses és flexible.

Implica generar idees, desenvolupar-les, enriquir-les, sotmetre-les a crítica i al judici d'altri amb criteris de pragmatisme i de viabilitat, i implementar-les per solucionar problemes plantejats o per contribuir amb ells a la innovació i millora del seu camp professional.

Conductes criteri:

- El subjecte proposa i desenvolupa idees i solucions originals.
- S'interessa per desenvolupar noves maneres de fer les coses.
- Es mostra favorable a canviar els punts de referència d'un problema i les perspectives de solució.
- Té visió de futur.

3. Estabilitat emocional - Control emocional

Definició: Capacitat per mantenir en calma les pròpies emocions en situacions complicades o difícils i per mostrar un comportament equilibrat, fins i tot en situacions de pressió o d'oposició externa, de manera que la conducta i les opinions d'un mateix siguin coherents amb les exigències del moment i de l'entorn, sense que es produeixi una pèrdua notable en el rendiment habitual.

Descripció: La persona mostrarà un bon nivell d'autocontrol i de tolerància a la frustració, reaccionant amb serenitat i assertivitat davant situacions conflictives. La confiança en si mateixa li ha de permetre seguir actuant amb eficàcia quan es troba sota la pressió del temps o d'alguna oposició externa, sense desanimar-se per no obtenir uns resultats immediats.

Serà capaç de modificar els seus propis valors, creences i expectatives quan una

informació nova o una anàlisi més completa aconsellin modificar la seva posició inicial. No es mostrarà resistent a la revisió crítica.

Conductes criteri:

- La persona es mostra relaxada i tranquil·la. Transmet seguretat.
- No perd el control quan està sota la pressió o quan és atacat per una altra persona.
- S'adapta fàcilment a les situacions sense perdre eficàcia.
- Manté una actitud positiva davant els problemes.

4. Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament

Definició: Motivació per avançar cap al desenvolupament personal i professional, tot assimilant nous coneixements i incorporant-los a la pràctica. Capacitat per aconseguir autosuperar-se constantment i comprometre's amb projectes personals de creixement.

Descripció: Significa tenir la determinació per assolir metes professionals i personals. Implica tenir un elevat potencial de desenvolupament, entès com la disposició permanent per aprendre. La persona té iniciativa per adquirir i desenvolupar coneixements teòrics i pràctics i es mostra motivada per adquirir nova informació i per aplicar-la eficaçment.

Conductes criteri:

- L'individu mostra un ampli ventall d'interessos. Es motiva fàcilment.
- Manifesta una comprensió ràpida.
- Té objectius personals i professionals i és persistent per assolir-los.
- Manifesta una curiositat pels fenòmens de l'entorn i per investigar-ne objectivament les causes.

5. Orientació cap al rendiment - Eficàcia

Definició: Disposició per crear i mantenir un nivell adequat d'activitat, amb un grau d'autoexigència i de rendiment favorable a l'assoliment d'objectius i de resultats.

Descripció: Significa mostrar de forma consistent un alt rendiment i uns resultats que destaquin per sobre de la mitjana, respecte als estàndards de qualitat esperats. La persona es mostra resolutiva i proactiva per aportar valor afegit en la realització

del seu treball. Desenvoluparà idees per incrementar l'eficàcia de les accions o per millorar els procediments. Actuarà amb rigor i de forma adequada cap a la consecució de resultats positius, dirigint adequadament els seus esforços a l'assoliment dels objectius plantejats.

Conductes criteri:

- El subjecte es mostra actiu i dinàmic. Està orientat a l'acció.
- Orientat als resultats.
- Gran capacitat de treball.
- Mostra qualitat en la manera de fer i de presentar els treballs.

II. HABILITATS EMPRESARIALS

6. Orientació al client

Definició: Tendència a mostrar interès per ajudar, servir i satisfer les necessitats dels clients, amb manifesta vocació de servei, tot considerant al mateix temps els interessos col·lectius i organitzacionals.

Descripció: Significa actuar amb una predisposició generalitzada de servei, mantenint un equilibri entre les necessitats i expectatives dels clients i els interessos de l'organització. És conscient de la importància del client i ha assumit la seva doble accepció (intern i extern).

Una persona amb aquesta competència reflecteix una sensibilitat per les necessitats o per les demandes dels clients interns i externs, demostrant que han estat compreses i interpretades, que es tindrà cura de les seves demandes i opinions i que la persona cerca permanentment la millora del seu servei. Aquesta competència també es manifesta en expressions verbals i gestuals que denoten respecte als altres, educació, simpatia i tot allò que entenem com a actitud de servei.

Conductes criteri:

- L'individu busca permanentment com millorar el servei.
- Dóna prioritat a la satisfacció de les necessitats dels clients (interns i externs).
- Té un adequat coneixement de les necessitats i expectatives dels clients.
- Es mostra molt col·laborador i educat.

III. HABILITATS COGNITIVES

7. Capacitat lògica i analítica (general i concreta)

Definició: Capacitat per analitzar i comprendre els problemes en la seva complexitat i interrelació, d'establir un diagnòstic adequat i de proposar solucions eficaces. Capacitat d'obtenir informació rellevant i de saber-la aplicar a la tasca encomanada.

Descripció: Aquesta capacitat es desenvolupa a partir d'una disciplina de raciocini lògic, que inclou el sentit comú i la flexibilitat d'enfocament necessaris per tal de poder extreure conclusions coherents. És capaç d'entendre un tema complex i esmicolar-lo en parts més petites i també integrar-lo, si s'escau, en realitats més globals. El seu pensament abasta les dimensions lògica, analítica i sistèmica.

Una persona amb aquesta habilitat explora de forma sistemàtica les implicacions d'un problema, identifica i realitza controls de les seqüències temporals i de relació "causa – efecte" i és capaç d'establir un diagnòstic adequat del problema o de la situació i de proposar solucions eficaces. Qui té aquesta competència s'esforça per anar més enllà de la primera percepció o d'establir una conclusió ràpida; consulta diferents fonts d'informació i segueix un procés d'anàlisi que integri tant una visió general com específica, procurant arribar al fons del tema o del problema en qüestió.

Conductes criteri:

- Diagnostica les situacions complexes i ofereix alternatives correctes.
- Analitza les situacions des d'un punt de vista global i amb detalls.
- És capaç d'identificar i de captar ràpidament la complexitat d'un problema.
- Reconeix connexions i interdependències entre diferents temes o aspectes.

8. Capacitat per planificar i organitzar

Definició: Capacitat d'estructurar diferents tasques amb una seqüència temporal lògica i efectiva, de seguir els processos i procediments adequats per aconseguir un determinat objectiu, tot establint prioritats i utilitzant mètodes estructurats.

Descripció: Una persona amb aquesta competència és ordenada i disciplinada. Fixa prioritats mitjançant processos de decisió àgils i s'assegura de complir amb els seus compromisos i responsabilitats en el termini previst. És capaç tant de definir els objectius operatius com d'anticipar els resultats previstos i de desenvolupar a curt, mitjà i llarg termini plans d'actuació concrets i efectius. Converteix les seves propostes en tasques realitzables. En el marc d'un projecte, en sap preveure les accions a realitzar, la seqüència d'aquestes accions i els recursos (humans, materials, financers i de temps) que s'han d'emprar.

Conductes criteri:

- Defineix objectius de forma clara i aporta orientacions i pautes per assolir-los.
- Desenvolupa un mètode d'actuació coherent i precís.
- Prioritza correctament i de manera seqüencial entre diferents tasques o accions.
- Sap distribuir i gestionar adequadament el temps.

IV. HABILITATS SOCIALS

9. Capacitat de treballar en equip

Definició: Tendència o disposició per participar i integrar-se amb altres persones, contribuint a la realització de les tasques encomanades. Implica també la intenció de col·laborar i ajudar altres persones, formant part d'un grup, per arribar a uns objectius comuns, incorporant i acceptant les aportacions dels altres membres.

Descripció: Una persona amb aquesta competència tendeix a sentir-se còmoda en les relacions interpersonals de grup, és cooperadora i manifesta suport als membres de l'equip. Procura sumar-se a l'esforç conjunt per aconseguir determinades fites. Té habilitat per encaixar en una estructura grupal i per comprendre la repercussió de les pròpies accions sobre l'èxit de les accions dels altres. Evitarà la confrontació arbitrària en la presa col·lectiva de decisions o emprendre accions de forma unilateral, tot i que manifestarà i defensarà el seu punt de vista.

Conductes criteri:

- El subjecte coopera per aconseguir els objectius de l'equip.

- Accepta els punts de vista i els arguments dels altres.
- Té cura de la cohesió i del desenvolupament del grup. Facilita la relació entre els membres de l'equip.
- Exposa sense dificultat les seves idees i opinions, mantenint un paper actiu dins el grup.

10. Capacitat de comandament – Lideratge

Definició: Capacitat per coordinar o dirigir altres persones vers un objectiu determinat de manera efectiva, tot aconseguint el seu esforç i col·laboració. Capacitat per alinear la conducta de diverses persones en una orientació beneficiosa per al conjunt, promovent que s'identifiquin amb els objectius comuns.

Descripció: Significa conduir adequadament un projecte o un grup de persones i relacionar-se amb elles de la forma més eficaç per aconseguir la seva participació i el seu esforç. Implica l'habilitat per exercir un paper destacat i per orientar l'acció dels altres en una direcció determinada, anticipant els possibles escenaris de desenvolupament de l'actuació i inspirant entusiasme al grup.

Qui és capaç de dirigir participativament, sol demostrar també una actitud de servei que mereix l'acceptació, el reconeixement i la confiança de les persones que dirigeix. Les seves accions i decisions estan recolzades per un grau de coneixements tècnics i d'experiència que li permeten guiar o conduir un grup de persones cap a l'assoliment d'objectius personals i organitzacionals.

Conductes criteri:

- Orienta i dirigeix el grup de forma natural i acceptada vers l'objectiu proposat.
- Coordina les tasques cooperatives, distribuint-les adequadament.
- Persuadeix altres persones, motivant-les per aconseguir els objectius comuns.
- Centralitza i activa el potencial del grup, suscitant la seva acceptació, suport i confiança.

11. Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació

Definició: Capacitat per fer valer els criteris propis i afirmar el punt de vista personal amb arguments coherents i de manera positiva, però sense obstinació o rigidesa, fins i tot, davant l'oposició general del grup.

Descripció: Suposa la capacitat per expressar pensaments i sentiments de forma eficaç i madura, sense negar o desconsiderar els d'altres persones. Significa facilitar la consecució dels objectius personals sense crear conflictes innecessaris. També comporta la capacitat per efectuar intercanvis amb terceres persones que acabin amb el màxim benefici possible per a les parts implicades. Cal saber identificar, doncs, les posicions pròpia i aliena d'una negociació, saber intercanviar concessions i arribar a acords satisfactoris basats en un estil de negociació "guanyar-guanyar".

Una persona amb aquesta capacitat és tenaç i perseverant, és capaç de realitzar reiterats i continus esforços per convèncer i persuadir d'altres persones amb arguments consistents, actuant des d'un estil de construcció positiva. L'habilitat per persuadir, argumentar i defensar les decisions preses es manifesta, entre d'altres conductes observables, mitjançant la destresa verbal, la solidesa i coherència dels arguments, la rapidesa de reacció i l'impacte sobre els interlocutors o les persones implicades en una negociació.

Conductes criteri:

- És capaç de convèncer amb arguments sòlids i coherents sense utilitzar l'engany.
- Porta els conflictes de forma constructiva i expressa el desacord de forma positiva.
- És persistent a l'hora de fer valer les seves conviccions i objectius.
- Busca el diàleg i defensa les seves idees amb naturalitat i sense obstinació, fins i tot quan rep l'oposició d'altres persones.

12. Capacitat de comunicació

Definició: Capacitat per transmetre missatges diversos i per facilitar l'intercanvi comunicatiu amb diferents auditoris i interlocutors. Capacitat de desenvolupar una escolta activa i d'adaptar-se a l'estil comunicatiu de diferents interlocutors.

Descripció: Capacitat per processar i emetre diferents continguts d'informació, per expressar idees, conceptes, instruccions o coneixements de forma eficaç, utilitzant els canals de comunicació, els recursos i mitjans que millor s'adeqüin al tipus de comunicació de cada situació.

La persona amb aquesta competència té un estil de presentació organitzat i atractiu, posseeix un lèxic ric i notable, utilitza amb precisió i amb cura els arguments que reforcin la solidesa dels seus missatges. Transmet els continguts de forma comprensible i apropiada, utilitzant la comunicació oral, escrita i no verbal que millor s'adeqüi a la situació. El seu discurs és natural, clar, sintètic i precís. Però també sap escoltar i comprendre les necessitats dels interlocutors. Suposa tenir el poder de convicció davant qualsevol tipus d'auditori i mantenir una coherència en la circularitat de la comunicació, entre els missatges emesos i els missatges rebuts.

Conductes criteri:

- La persona utilitza les estratègies i els recursos adequats per fer-se comprendre. Sap escoltar activament.
- Adapta els continguts i la forma de la seva expressió als seus interlocutors. Utilitza adequadament el *feedback*.
- Sap crear un ambient agradable i apropiat per al diàleg.

13. Capacitat de relació social

Definició: Capacitat per interactuar socialment amb naturalitat, mostrant una actitud d'interès cap als altres i creant un clima favorable a la relació interpersonal. Facilitat per crear xarxa relacional i *networking*.

Descripció: Es tracta d'una capacitat interpersonal que requereix una disposició natural i aptituds d'adaptació per relacionar-se amb persones de diferents estatus i procedències.

Una persona amb aquesta competència és oberta i actua amb naturalitat. És sensible a les necessitats dels altres, escolta atentament i mostra un interès sincer per les seves inquietuds i necessitats. Comprèn i respon adequadament a les emocions i necessitats alienes, propiciant un clima positiu i de respecte mutu. Podria afirmar-se que posseeix "intel·ligència emocional".

Conductes criteri:

- Mostra interès per altres persones. És comprensiu amb el seu comportament.
- Comprèn les opinions i les manifestacions emocionals dels interlocutors sense renunciar als principis i criteris propis.

- Estableix fàcilment el contacte i el diàleg social. Es mostra extravertit de manera natural.
- Manté la relació al marge de les diferències personals i no és favorable a la crítica o murmuració sense fonament.

14. Adaptació a situacions noves

Definició: Capacitat per modificar la conducta pròpia habitual quan sorgeixen dificultats, noves dades o canvis a l'entorn o quan es tracta d'arribar a determinats objectius o posicions d'interès comú. Habilitat per adequar-se de manera fàcil i ràpida als canvis que es produeixen en el context personal professional o de l'entorn.

Descripció: Fa referència, fonamentalment, a la flexibilitat en les accions per modificar el pensament i la conducta inicials en les variacions imposades per les noves situacions o els canvis de l'entorn. Suposa la generació de conductes adaptatives i de procediments més realistes que facilitin una millor realització de les tasques o la consecució dels objectius. Es refereix a la facilitat per treballar eficaçment en diferents contextos i amb persones o grups diversos. També al·ludeix a l'actitud per acomodar-se a viure en situacions d'incertesa o de complexitat creixent, per acceptar els canvis com una realitat més de la vida organitzacional.

Conductes criteri:

- El subjecte s'adapta fàcilment a qualsevol entorn.
- Es mostra flexible si s'han d'implementar certs canvis en les tasques planificades. No manifesta incomoditat davant de canvis sobtats de programació.
- És sensible als canvis i a les peculiaritats de l'entorn.
- Té una mentalitat estratègica, oberta als canvis i amb visió de futur.

15. Capacitat per motivar. Entusiasme

Definició: Capacitat per crear un clima participatiu, per animar i implicar d'altres persones en projectes individuals o col·lectius, aconseguint un compromís en la realització del seu treball. Habilitat natural de contagiar un esperit positiu i constructiu.

Descripció: Té capacitat d'engrescar fàcilment altres persones a participar en treballs o esdeveniments diversos. Transmet optimisme i entusiasme de manera no forçada i aconsegueix mobilitzar altres persones en una determinada direcció, oferint-los l'oportunitat de trobar satisfacció a les seves necessitats i expectatives. També és capaç d'obtenir que augmenti en un moment determinat el grau de compromís d'altres persones respecte d'una tasca o situació.

Conductes criteri:

- Es relaciona de forma oberta i amb empatia. És ben acollit per part dels altres.
- Transmet confiança i ganes d'actuar.
- S'implica en les tasques demostrant el seu esforç. Manifesta entusiasme i actitud positiva.
- Actua amb energia, afavorint un clima participatiu i engrescador.

16. Responsabilitat

Definició: Capacitat per fer allò que cal fer, per complir les obligacions encomanades i els compromisos adquirits per actuar en conformitat amb uns valors prèviament definits i que acaben en la manifestació del comportament esperat i adient al marc de referència concret.

Descripció: Actua d'acord amb les condicions acordades, desenvolupa actuacions i solucions adequades, basant-se en la informació i els pactes establerts i assumint les conseqüències i els riscos que es deriven de les seves decisions.

Implica actuar segons el caràcter de les obligacions inherents a la funció i comprometre's amb les expressions i accions pròpies. Consisteix també a arribar a conclusions i prendre decisions com a resultat d'un procés reflexiu i compromès, a actuar de manera coherent amb aquestes decisions i a mantenir la màxima eficàcia sobre els resultats. La persona responsable va guanyant en maduresa organitzacional i generant confiança i credibilitat, cosa que li permetrà, amb molta probabilitat, anar assumint noves tasques i responsabilitats d'un nivell més elevat.

Conductes criteri:

- Mostra maduresa en les seves intervencions.
- És reflexiu quan exposa les seves idees i quan ha de prendre decisions. Assumeix les conseqüències de les seves decisions.

- Té capacitat per a l'autocrítica.
- Manifesta la intenció de fer bé les coses i d'assumir encàrrecs de responsabilitat creixent.

Un cop definides i descrites les setze competències del perfil pels experts, cal validar-les per poder continuar el procés de la recerca. Al proper capítol es descriuen les fases i les condicions d'aquest procés, així com el disseny metodològic que ha guiat aquesta part pràctica de la investigació.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

3. Disseny de la recerca i procés metodològic

3.1. Plantejament del problema

A la llum de la revisió teòrica i conceptual, que ha de servir com a referència (vegeu la figura 15 o l'annex 1), ara és el moment de proposar el disseny i el desenvolupament del treball de camp (vegeu la figura 16 o l'annex 2), al voltant de les exigències del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans i de la formació dels psicòlegs de les organitzacions. Pels continguts presentats al marc teòric i en consonància amb les reflexions que fèiem a la introducció, es podrà comprendre que el tema s'ha de plantejar de forma polièdrica i, obligats per la pròpia complexitat, el treball de recerca ha de ser abordat des de més d'un punt de partida inicial, amb la intenció d'arribar a un centre de confluència que permeti obtenir una visió més completa i real.

L'intent de fragmentar aquest tema global en parts més concretes, més manejables des de l'abordatge metodològic, condueix sempre a les preguntes inicials: Ofereixen les universitats perfils de sortida dels titulats que donin resposta al nous reptes plantejats per l'EEES i per les exigències del mercat laboral en una primera incorporació al món professional? Què s'espera que facin o que siguin capaços de fer aquests titulats com a professionals d'un àmbit funcional concret? És possible oferir una formació focalitzada en els estàndards competencials d'una professió o d'una determinada categoria professional?

Els problemes secundaris que calia considerar abans d'iniciar la recerca es poden concretar en dos:

1. Si la formació universitària, molt centrada encara en la transmissió de coneixements, forma integralment els estudiants en aquelles competències que després els exigeix el món organitzacional.
2. Si algunes formes i mètodes emprats en les organitzacions per avaluar competències, com ara el mètode de l'*assessment center* que aplicarem aquí, poden ser introduïts a l'educació formal per tal d'obtenir avantatges de qualitat de l'ensenyament, atenent l'esperit innovador que emana de l'EEES.

D'aquesta manera, la recerca quedaria justificada per la necessitat de conèixer si la formació universitària dels estudiants de l'últim curs de la carrera de Psicologia de

les Organitzacions s'ajusta a les exigències d'un perfil professional determinat, que té com a *focus* de la recerca el perfil de competències del tècnic júnior en Recursos Humans. Al mateix temps, podrien quedar incorporats a la formació d'aquest últim nivell de la carrera elements metodològics que facilitessin als estudiants la identificació de les competències pròpies i el desenvolupament d'accions de caràcter professionalitzador per acostar-los a un possible escenari professional (com a tècnics júnior en Recursos Humans, en aquest cas). L'espai formatiu escollit és el seminari.

Creiem que existeix un problema subjacent, que no és objecte directe d'aquesta recerca però que cal tenir present: la distància tradicional, encara existent, entre el món universitari i el món organitzacional, distància que, d'una manera directa o indirecta, afecta la incorporació dels titulats a la professió. La nostra recerca vol situar-se justament al vector contrari, el d'aproximació. En definitiva, s'intenta seguir pautes properes a les plantejades pel Projecte *Tunning*, segons les quals els programes formatius universitaris han de donar una millor resposta a les exigències de la societat del coneixement, més enllà de la simple generació de coneixements, i aportant mètodes d'ensenyament i d'aprenentatge que apropin els titulats a la realitat professional. El disseny de la recerca, que es presenta en aquest capítol, ha estat generat al voltant d'aquest principi d'aproximació. Això ens obliga, d'entrada, a situar els punts de partida als quals ens referíem abans: el món organitzacional i el món universitari. A partir de la bibliografia consultada i de l'experiència personal en processos avaluatius de competències, calia identificar un perfil de competències suficientment precís, complet i mesurable, però que no caigués en l'exuberància i amplitud de les llistes interminables de competències a l'ús; un perfil que, alliberat de la pretensió de convertir-se en un estàndard per a la professió (capítol 2.3), representés tan fidelment com fos possible el perfil genèric d'un tècnic en Recursos Humans (dimensió organitzacional) i es pogués convertir en un referent constant com a "perfil diana", tant per a les accions d'avaluació com per a les accions de formació de les competències que es durien a terme (dimensió universitària). Gràcies a aquest perfil diana s'estableix un marc instrumental i procedimental en què és possible reconèixer els elements comuns d'ambdós escenaris. A partir de les hipòtesis i dels objectius, el procés metodològic es nodreix de la conjunció de les dades que aporten tres fonts bàsiques d'informació: la consulta externa, els subjectes que han rebut la formació basada en competències i els subjectes que no l'han rebuda.

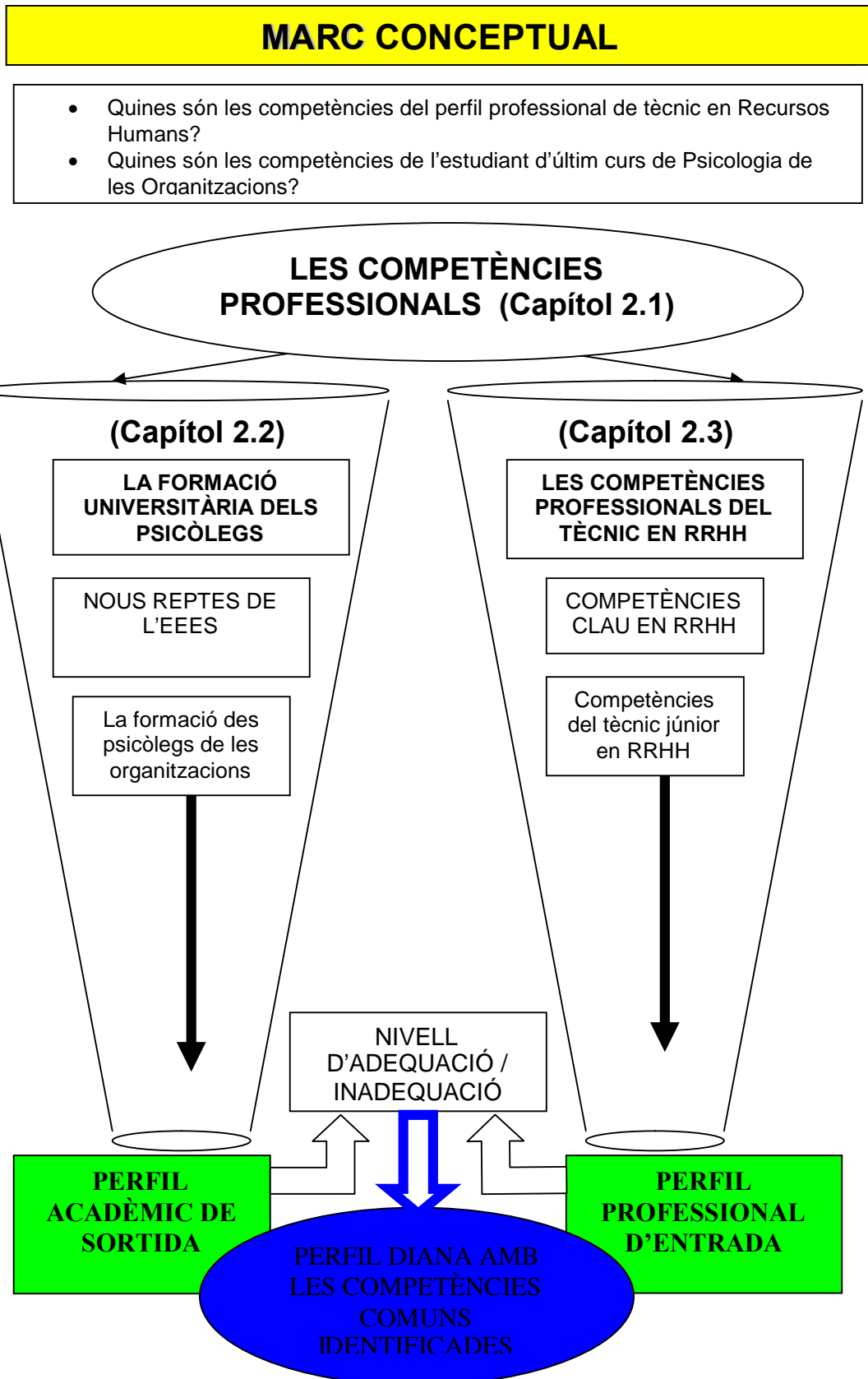


Figura 15. Esquema del marc conceptual.

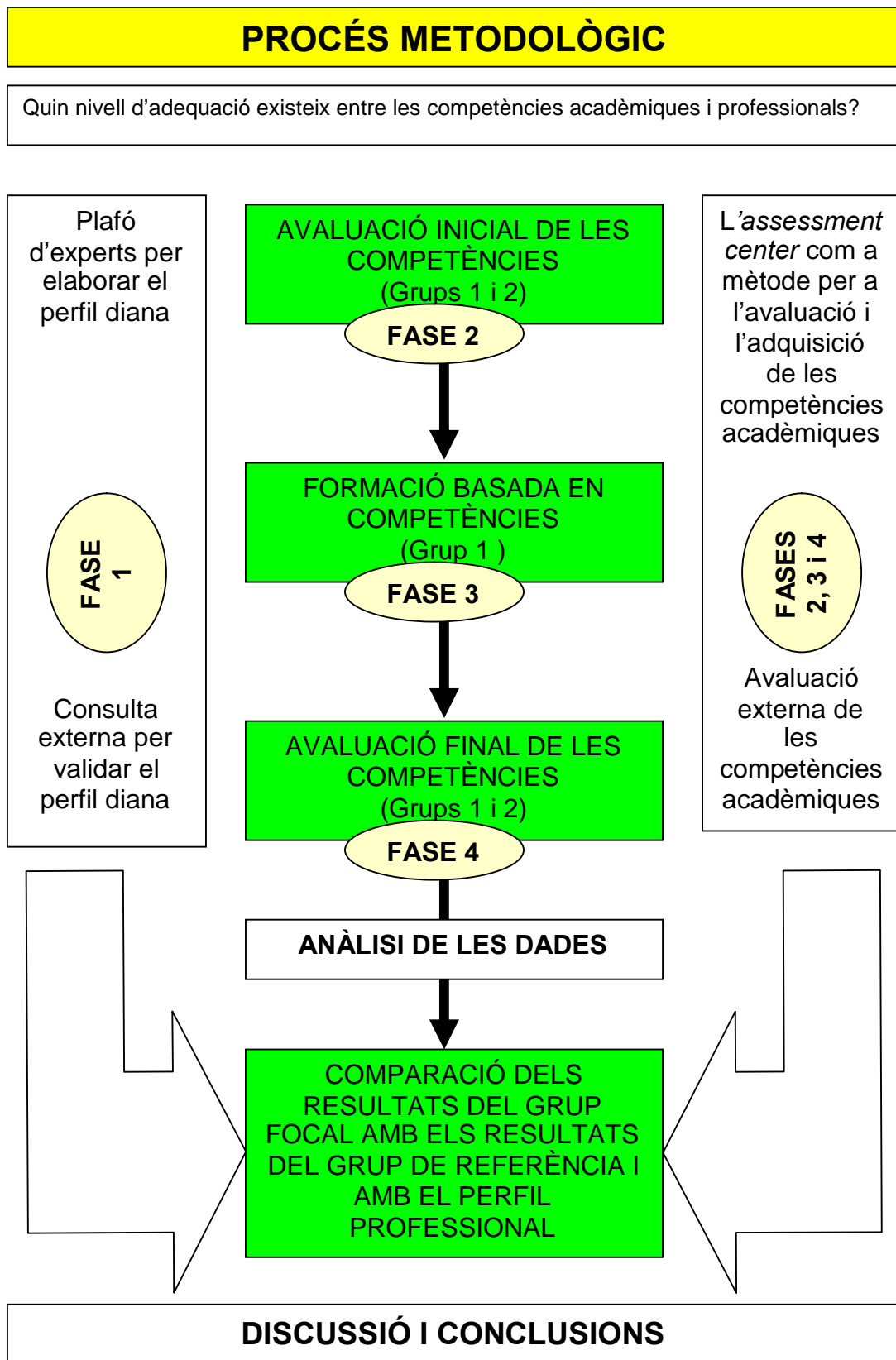


Figura 16. Esquema del procés metodològic.

3.2. Hipòtesis

En consonància amb aquests plantejaments, la recerca manté el propòsit inicial de saber quines són les competències del perfil professional del tècnic en Recursos Humans, quines són les competències de l'estudiant d'últim curs de Psicologia de les Organitzacions i com s'identifiquen, com es desenvolupen i com s'avaluen aquestes competències. La investigació avança ara amb la intenció de resoldre aquests interrogants, per assolir l'objectiu general formulat a la introducció, consistent a determinar el grau de desajust entre el perfil acadèmic de sortida del psicòleg de les organitzacions i el perfil d'entrada professional del tècnic júnior en Recursos Humans.

Recordem les dues hipòtesis plantejades:

1. Partim del supòsit que el perfil competencial dels estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions ("perfil formatiu de sortida") i el perfil requerit per a un tècnic júnior en Recursos Humans ("perfil professional d'entrada") no s'adeqüen, és a dir, que el perfil acadèmic d'aquests estudiants, tot just abans de graduar-se, no encaixa amb el perfil requerit per professionalment en una categoria professional, que es concreta com de tècnic júnior en Recursos Humans. La confirmació d'aquesta hipòtesi negativa posaria de manifest un desajust entre els continguts formatius i professionals, però, en qualsevol cas, permetrà introduir elements més fiables de reflexió, de correcció i/o de millora.
2. S'espera una evolució favorable entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal. En altres paraules, que les accions formatives hagin estat efectives i que existeixi una aproximació entre els perfils acadèmic i professional després de la intervenció formativa al llarg del curs. La confirmació d'aquesta hipòtesi positiva demostraria també:
 - Que el mètode de l'*assessment center*, emprat habitualment en processos d'avaluació de competències a les organitzacions, és un instrument vàlid i efectiu com a mètode de formació universitària basada en competències i, per tant, útil per a la identificació, l'avaluació i el desenvolupament de les competències en l'àmbit formatiu del seminari.
 - Que el seminari és un espai formatiu adient per a la implementació d'una formació basada en competències.

- Que la transferència formativa no solament és beneficiosa de la universitat cap a les organitzacions, sinó també, en un *continuum* circular, de les organitzacions cap a la universitat.

En el cas de la primera hipòtesi es tracta d'una hipòtesi d'associació no causal, ja que enuncia una relació entre les variables sense establir dependència entre elles, de caràcter direccional perquè, "a més d'establir la relació, anticipa el signe d'aquesta relació entre elles ("més o menys", "positiva o negativa")" (Tejada, 1997, p. 59). La segona hipòtesi és causal i direccional, ja que s'espera que la variable independent, la intervenció formativa mitjançant l'*assessment center*, "pugui generar un efecte sobre la dependent que indica la direcció. En conseqüència, totes les hipòtesis causals son hipòtesis direccionals" (Tejada, 1997, p. 59).

Una part dels objectius específics ja ha estat assolida al marc conceptual amb l'elaboració del perfil diana, després d'haver identificat i definit les competències generals de la funció de Recursos Humans i les competències específiques demanades al tècnic júnior en Recursos Humans (objectiu específic primer). Cal assolir la resta d'objectius amb el treball pràctic, que consistirà a mesurar les competències dels subjectes, analitzar-ne l'evolució i el grau de desenvolupament al llarg del curs acadèmic i contrastar-les amb els valors del perfil diana (segon, tercer i quart objectius específics, formulats al capítol 1).

3.3. Metodologia

Reconeixent que el fet estudiat és a la vegada natural i social, caldrà dir amb Wright (1979) que el món natural s'explica i el món social es comprèn. No renunciarem a l'objectivisme, que considera que a través de l'acumulació de dades es pot arribar al coneixement del món real, però haurem d'admetre les dosis oportunes de constructivisme, acceptant que la realitat també pot ser interpretada d'altres maneres i que no hi ha una validesa absoluta del coneixement (García, Ibáñez i Alvira, 1994). La distinció entre la metodologia quantitativa i qualitativa no necessàriament ha de conduir a una situació dicotòmica, ni molt menys confrontada o exclouent (Alonso, 1998; Arnal, Del Rincón i Latorre, 1992; Bericat, 1998).

Una gran part dels estudis en investigació de les ciències psicosocials s'empara en algun tipus de metodologia descriptiva. En una primera instància, també nosaltres recorrem a una metodologia de caràcter descriptiu, amb una marcada orientació psicopedagògica i aplicada, segons el procediment d'autoritat (Salvador i Peregrina, 1993) per obtenir de fonts reconegudes un coneixement apropiat que ens acosti a l'estat de la qüestió sobre les competències a l'àmbit dels recursos humans. De la diversitat de tècniques considerades descriptives i seguint la classificació de Bisquerra (1989), escollim la tècnica de l'enquesta, que utilitza un qüestionari com a instrument de recollida de dades, dotat d'un component avaluatiu, que valida i gradua un perfil preestablert.

D'aquesta manera, l'enumeració i definició de competències, que van originar un perfil de caràcter qualitatiu, mitjançant el consens del plafó d'experts, dona pas a un instrument que permet una anàlisi quantitativa de les dades mitjançant el tractament estadístic que es descriu més tard. L'aportació complementària de les dades quantitatives i qualitatives permet, per una banda, ampliar la comprensió teòrica, des del moment que l'ús de diverses fonts reflecteix i revela aspectes diferents d'una mateixa realitat, i per altra banda, augmentar la validesa dels resultats, ja que és possible avaluar de manera més rigorosa la viabilitat de les possibles interpretacions alternatives i mesurar el grau en què el context hagi pogut influir en els resultats (Polit i Hungler, 2000). La combinació de les dades quantitatives i qualitatives en l'observació i la descripció del fenomen estudiat (Tejada, 1997) ens

permet aventurar les hipòtesis inicials a les quals acabem de referir-nos, però no eludirem el rigor que demanen l'una i l'altra metodologia.¹

La dificultat d'articular una recerca amb un control estricte sobre la pluralitat de variables que intervenen en la formació, per exemple, ens conduiria a un marc de recerca empírica *quasi-experimental* (Cook i Campbell, 1979), molt proper al mètode experimental, ja que existeixen dos grups de subjectes, avaluats amb els mateixos instruments en dos moments diferents, inici i final del curs acadèmic; entre aquests dos moments s'introdueix una instrumentalització formativa basada en el mètode de l'*assessment center*, que actua com a variable independent i que és aplicada només a un dels dos grups de subjectes (grup focal). Paral·lelament, com hem dit, sobre el segon grup també es realitzen ambdues mesures, en els mateixos moments, a l'inici i al final del curs acadèmic, amb la mateixa metodologia avaluativa que el primer grup, però sense sotmetre'l a l'acció formativa i que, en conseqüència, pot ser considerat com a grup control.

Per altra banda, incidim en una metodologia d'anàlisi conductual que, segons Cornejo (1997), resulta especialment productiva en la investigació grupal, ja que, un cop està constituït el grup, aquest pot ser tractat com una entitat unitària i investigat intensivament sobre un conjunt ampli de variables i obtenir del mateix grup un conjunt successiu de dades individuals i grupals. Aquest autor continua afirmant que "aquesta possibilitat resulta útil si comparem la quantitat de grups que s'haurien d'emprar aplicant la lògica dels dissenys estadístics clàssics, on cada grup vindria a ser un subjecte dels tradicionals grups experimentals i de control" (Cornejo, 1997, p. 74). Més enllà d'aquesta opció que possibilita la metodologia, nosaltres incorporem un segon grup, com hem dit. La incorporació d'un grup control és una modalitat del disseny de cas únic que augmenta el seu rigor metodològic (Martínez, 2004). D'aquesta manera volem aconseguir fer minvar els efectes negatius derivats de la no neutralització de possibles variables estranyes i obtenir els avantatges que ofereix la metodologia de cas únic, particularment el seu caràcter longitudinal. Les conductes dels subjectes han estat observades, enregistrades i traduïdes a valors numèrics per al seu tractament estadístic per tal d'obtenir una valoració quantitativa. L'anàlisi i la comparació de les dades d'ambdós grups, així com la contrastació

¹ Al capítol 4.3 es detallen els criteris i el procediment emprat per al tractament estadístic de les dades quantitatives.

d'aquestes dades amb les obtingudes a la consulta externa, hauran de permetre confirmar o refusar les hipòtesis plantejades i arribar a conclusions particulars contrastades.

Quan els objectes d'investigació no admeten una interpretació única (Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995), sembla també adient una estratègia metodològica de triangulació, ja que permet contrastar les dades obtingudes per diversos mètodes, de diferents fonts i/o en diferents moments, amb la finalitat d'aprofundir, depurar, confirmar i aclarir la informació sobre els fets i fenòmens que succeeixen en relació al programa o la situació avaluada. Com assenyala Fernández Sierra (1996), es tracta d'establir un diàleg permanent amb els fets. Amb aquesta estratègia metodològica, la validesa de les dades augmenta i es pot oferir una imatge més completa de la realitat (Ruiz, 1996), particularment si es tracta, com en aquest cas, d'una triangulació múltiple, ja que es nodreix de diferents fonts d'informació:

- Les dades, que provenen dels dos grups poblacionals d'estudiants i les resultants de la consulta externa.
- Els investigadors, l'investigador d'aquesta recerca i els avaluadors externs del plafó d'experts.
- Les mesures, que permeten recollir dades sobre el mateix fenomen en diferents moments.
- La metodologia, que combina les dades a partir de diferents instruments (el qüestionari de consulta externa a experts en actiu en l'àmbit dels recursos humans per tal de contrastar i validar el perfil de competències objecte d'estudi i l'aplicació del mètode de l'*assessment center* per a l'avaluació i la formació dels subjectes sobre aquestes competències en diferents moments del procés).

3.3.1. Variables de l'estudi

Cornejo (1997) ens fa notar que “en la investigació psicosocial, una variable és generalment un índex que combina en un valor numèric un conjunt d'informacions elementals o indicadors, la selecció dels quals ha de quedar suficientment justificada. No existeix un procediment automàtic per a la construcció d'índexs psicosocials que resultin confiables i vàlids” (pp. 58-59). Tejada, recollint la definició de Tamayo (1984), puntualitza que una variable és “un aspecte o dimensió d'un fenomen que té com a característica la capacitat d'assumir diferents valors, siguin quantitativus o qualitativus” (Tejada, 1997, p.61). D'acord amb Freeman (1971), el

mateix autor adverteix després que són característiques susceptibles d'adoptar diferents valors o de ser expressades en vàries categories.

Amb el propòsit de facilitar la comprensió dels apartats següents, s'enumeren aquí les variables que intervenen a l'estudi:

- Les variables de caràcter demogràfic de la població, que constitueixen el “perfil acadèmic de sortida” de la titulació i que es descriuen a l'apartat següent.
- Les variables del contingut propi de les competències, identificades i descrites a l'apartat 2.3.2, que configuren el perfil diana, elaborat pel grup d'experts de Rehuton & Bosch, S. L. Aquest perfil de competències es converteix en el “perfil professional d'entrada” a partir de la consulta externa realitzada a experts del camp dels recursos humans de diferents organitzacions i institucions. Ha quedat establert en diferents moments de l'argumentació teòrica que l'elaboració d'estàndards o d'inventaris de competències per part d'experts d'un àmbit o una categoria professional, alhora que aporta informació sobre la professió, resulta una opció vàlida per a l'avaluació de la competència professional.
- Les variables del model de formació basat en competències, model que incideix entre l'avaluació inicial i final dels subjectes i entre aquesta mesura final i un perfil professional predefinit. L'anàlisi dels possibles diferencials existents aporta lectures i orientacions tant sobre els perfils acadèmics com sobre els perfils professionals. En consonància amb el pensament de molts autors (Le Boterf, 1991; Ramírez del Rio, 1997, entre d'altres), es vol demostrar que la formació resulta ser una eina essencial per al desenvolupament de competències.

3.3.2. Població

Es treballa amb una població d'estudiants del quart curs de Psicologia de les Organitzacions de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE) de la Universitat Ramon Llull, dividits en dos grups, que coincideixen amb la configuració que ja tenen com a grups de seminari i que estan compostos per un nombre equivalent de membres. L'elecció d'aquest curs queda justificada pel fet d'estar en la fase final del procés formatiu (perfil acadèmic de sortida) i l'elecció de l'especialitat, per la proximitat ocupacional del psicòleg de les organitzacions, àmpliament comentada als capítols 2.2 i 2.3, com a tècnic júnior en Recursos Humans (perfil professional d'entrada) i, suposadament, en possessió

d'unes competències mínimes inicials que reclama l'exercici professional d'aquesta categoria.

Els estudiants han estat assignats pels coordinadors d'aquesta titulació per al curs 2003-2004 a dos seminaris diferents, en dependència de dos tutors diferents, seguint els criteris de distribució acadèmica habituals, sense tenir en compte cap element relacionat amb aquesta recerca, la qual cosa permet considerar-la com una distribució aleatòria. Per avalar el caràcter homogeni dels grups es realitzen les proves d'homogeneïtat que es descriuen més tard. D'altra banda, l'assignació dels subjectes es manté sense canvis al llarg de tot el curs, la qual cosa permet aplicar la metodologia prevista a cada grup separatament, com un tot estable, compost pels mateixos subjectes als dos moments de la mesura, inici i final del curs 2003-2004. No es tenen en compte les dades demogràfiques de la població (edat, gènere, procedència), perquè no introdueixen cap element estimable d'anàlisi per a la recerca. Val a dir que es tracta d'una població estudiantil homogènia, d'entre 22 i 24 anys, majoritàriament femenina.

- Població 1: Grup focal (experimental),² compost per 10 estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions de la FPCEE. Tots ells realitzen el seminari, d'assistència obligatòria com a condició per ser avaluats i per cobrir el creditatge acadèmic corresponent al quart curs de la titulació, que es divideix en dos períodes quadrimestrals equivalents.
- Població 2: Grup de referència (control), compost per 9 membres,³ amb les mateixes característiques acadèmiques que s'han descrit per a la població 1.
- Població 3: Experts en actiu i persones vinculades a la gestió dels RRHH⁴ que han estat consultats per validar el perfil del tècnic júnior en Recursos Humans i per puntuar les competències d'aquest perfil. A la consulta externa hi participa un ampli ventall d'organitzacions privades i públiques, amb departaments consolidats de RRHH, que representen diferents àmbits sectorials de la indústria, del comerç i dels serveis.

² A partir d'ara l'expressió "grup 1" servirà també per designar el grup focal i "grup 2" per designar el grup de referència, especialment per poder identificar-los amb facilitat i agilitat als gràfics i annexos.

³ També eren 10 subjectes inicialment. S'expliquen més tard les raons del canvi.

⁴ La grandària de la mostra ha estat determinada segons els criteris estadístics de significació que es detallen també més endavant.

3.3.3. Planificació de les fases del procés metodològic

Un cop establertes les poblacions com a focus de la investigació i les competències del perfil base del tècnic júnior en Recursos Humans, definides i descrites pel plafó d'experts, la investigació es concentra en la validació i l'avaluació d'aquest perfil i avança vers l'avaluació inicial i final dels subjectes.

S'inicia així un treball de camp de consulta externa, adreçada a experts de diferents sectors i organitzacions treballant en el camp dels recursos humans (població 3), per tal d'obtenir la màxima garantia i rigor metodològic a l'hora d'establir un marc de referència, fiable i actualitzat, sobre el nivell competencial que les organitzacions del nostre entorn demanen a l'inici de la professió en aquesta àrea concreta. D'aquesta manera, el perfil base definit es converteix en un perfil diana que servirà, no solament com a escenari professional, sinó també com a model en funció del qual s'ha dissenyat i implementat el conjunt de proves que integren la metodologia de *l'assessment center*.

El pas següent consistirà en l'avaluació dels subjectes de la investigació (població 1). La finalitat d'avaluar, en aquest cas, és doble: d'una banda, obtenir una mesura que permeti apreciar la proximitat o la distància del seu perfil de competències amb el perfil diana professional, ja validat a la consulta externa; i per l'altra, constatar si la formació específica del seminari en el qual participa el grup 1 ha provocat canvis significatius en aquest perfil. D'aquí ve que l'avaluació de competències es realitzi en dos moments diferents, amb una separació temporal de vuit mesos aproximadament, contrastada en paral·lel amb l'avaluació de les competències d'un segon grup de característiques similars al primer, el grup 2 o grup de referència (població 2). A tal efecte, s'ha utilitzat la instrumentalització del propi mètode de *l'assessment center* per avaluar i per formar en competències aquests estudiants de l'últim curs de Psicologia, aprofitant l'estructura i l'espai destinat al seminari de formació. S'han passat les mateixes proves d'avaluació inicial i final als dos grups, però només el grup focal incorpora a la metodologia del seminari continguts i exercicis pràctics per impulsar la formació basada en competències, mentre que el grup de referència segueix el programa previst per al seminari d'aquest nivell acadèmic. En consonància amb aquest marc metodològic, la recerca es desenvolupa en quatre fases (figura 16), seguint la seqüència i el calendari que es presenten a la taula 32.

	FASE	PERÍODE
1	1a. Definició del perfil de tècnic júnior de RRHH 1b. Validació del perfil (consulta externa)	Octubre de 2002 Novembre 2002 – Maig 2003
2	Avaluació inicial de competències	Setembre i Octubre de 2003
3	Implementació al seminari de la formació complementària basada en competències	Octubre 2003 – Maig de 2004
4	Avaluació final de competències	Maig de 2004

Taula 32. Fases i calendari del desenvolupament de la recerca.

1. La primera fase consta de dues parts, destinades a la definició i a la validació del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans:
 - 1a) Definició del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans. Davant un univers de llistes de competències, es planteja com a requisit procedimental la necessitat de definir un instrument útil per treballar en diferents escenaris, un espai de treball on puguin ser reconeguts i analitzats elements comuns de l'àmbit universitari i professional. A tal efecte, el grup d'experts elaborà un estàndard de setze competències (apartat 2.3.2).
 - 1b) Validació de l'estàndard de competències com a perfil genèric del tècnic júnior en Recursos Humans per part de professionals en actiu d'aquesta àrea organitzacional, que per norma general tenen o han tingut al seu càrrec nous titulats en Psicologia de l'itinerari organitzacional. D'aquesta manera la llista de competències queda validada com a perfil del tècnic júnior en Recursos Humans i, com a perfil diana, es constitueix en un "perfil professional d'entrada".
2. Avaluació de les competències dels estudiants de Psicologia en l'especialitat de les Organitzacions a l'inici de l'últim curs de la llicenciatura per part d'un grup d'experts externs, tenint com a referència les competències identificades al perfil diana.
3. Implementació d'accions formatives al seminari, basades en la metodologia de l'*assessment center* com una aproximació a un model de formació per desenvolupar les competències del perfil.
4. Avaluació de les competències dels mateixos subjectes al final del curs per part dels mateixos avaluadors externs i seguint un procés idèntic a la primera avaluació. D'aquesta manera s'obté un "perfil acadèmic (o formatiu) de sortida". Conèixer el nivell formatiu dels estudiants del grup focal i del grup de referència en dos moments puntuals de la recerca, inici i final del curs, permet també saber el grau d'efectivitat de les accions formatives implementades durant el curs.

La comparació creuada de les dades obtingudes de les tres fonts d'informació (la consulta externa, els subjectes que han rebut la formació basada en competències i els subjectes que no la han rebuda) permetrà establir un doble nivell d'anàlisi:

- Mesura inicial i mesura final de les competències per constatar si existeix un diferencial entre ambdues mesures; es podrà conèixer així el grau de desenvolupament de les competències, a partir de la implementació del model de formació basat en competències (segona hipòtesi).
- Comparació final entre el “perfil formatiu de sortida” i el “perfil professional d'entrada” per constatar si existeix un diferencial entre ambdós; es podrà conèixer així el grau d'ajustament / desajust entre els continguts competencials de la formació i de l'ocupació (primera hipòtesi).

3.3.4. Instruments

La proliferació de proves utilitzades a l'estudi obliga a ubicar-les separatament en cada fase de l'estudi. A la taula 33 s'ofereix un resum que permet distingir entre els instruments de consulta (primera fase), els instruments avaluatius (fases segona i quarta) i els instruments formatius (fase tercera). A l'apartat següent considerem solament l'instrument de camp de la primera fase, la consulta externa. Més tard seran enumerades i descrites les altres proves, en tractar per separat cadascuna de les fases de desenvolupament de la recerca.

FASE	INTERVENCIÓ	INSTRUMENTS
1a. Definició del perfil del tècnic júnior en RRHH. 1a. Validació del perfil	Plafó d'experts Consulta a la població 3 (professionals de RRHH)	Llista de competències del perfil base. Qüestionari
2. Avaluació inicial de les competències	Avaluadors externs sobre les poblacions 1 i 2 (estudiants)	Bateria de proves de l' <i>assessment center</i>
3. Formació basada en competències al seminari	Implementació del model de formació a la població 1	El mètode de l' <i>assessment center</i> com a instrument de formació
4. Avaluació final de competències	Avaluadors externs sobre les poblacions 1 i 2	Bateria de proves de l' <i>assessment center</i>

Taula 33. Tipus d'intervenció i d'instruments utilitzats en les diferents fases de la recerca.

3.3.4.1. Instruments per a la definició i validació del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans (fase primera)

Tenint com a punt de partida el contingut de les fonts bibliogràfiques consultades i l'experiència professional en l'avaluació de competències per part de les persones que constitueixen el plafó d'experts, s'arriba per consens a una llista de setze competències, que aporta el marc estructural per al disseny dels instruments i que, per tant, es constitueix en perfil base per a la intervenció a les diferents fases de la recerca. Al subapartat 2.3.2.2 s'han definit i descrit les setze competències d'aquest perfil base, que més tard, un cop validat, s'ha de convertir en el perfil diana (taula 30).

Malgrat que la consulta externa no es constitueix en l'eix central d'aquesta recerca, era de rigor afegir a la informació obtinguda de les fonts bibliogràfiques consultades una informació de contrast, més ajustada a les condicions actuals de la realitat i del nostre entorn proper. D'aquesta manera, la consulta externa a professionals de l'àrea no només és una garantia de validació de les setze competències com a perfil del tècnic en Recursos Humans, sinó que es configura en un referent previ de pes que guiarà i donarà solidesa a les accions posteriors.

A aquest efecte i partint de les setze competències identificades, calia elaborar un instrument de consulta i es va optar pel qüestionari. Acceptades les limitacions que presenten els qüestionaris auto-administrats com a instrument de recollida de dades (la majoria d'elles derivades de la seva pròpia arquitectura tancada i de la manca de seguretat sobre les condicions en què es donen les respostes), són múltiples els seus avantatges en relació amb la informació estandarditzada que recullen, ja que permeten la confidencialitat i faciliten el tractament de les dades i la interpretació dels resultats (Rojas, Fernández i Pérez, 1998). S'ha optat per un model de qüestionari que pogués ser contestat tant presencialment com electrònicament o per correu ordinari, per tal de fer minvar al màxim el baix percentatge de resposta que sol donar-se en aquest tipus de consulta. Aquest efecte negatiu també ha pogut ser corregit i compensat per un seguiment personal i telefònic, atès que no es tractava d'un sondeig de mostra excessivament àmplia. Malgrat la seva estructura simple per poder ser llegit i contestat en pocs minuts, l'instrument incorpora tots els elements necessaris que pretenia la consulta. Abans d'arribar a l'instrument definitiu de consulta, es va realitzar un assaig pilot, per tal de recollir els eventuais

problemes de comprensió o de valoració i eliminar les expressions que poguessin ocasionar dubtes interpretatius. Com a resultat d'aquest assaig pilot, l'arquitectura i la distribució del qüestionari van quedar intactes, però es va donar més precisió a la redacció de les instruccions, pensat en l'autoadministració de l'instrument, i es van canviar alguns termes per tal de trobar el màxim d'aproximació semàntica entre les versions catalana i castellana. El qüestionari final (annexos 12 i 13) es presenta en un full de càlcul *Microsoft Excel* amb dos fulls, la portada i el qüestionari:

- A la primera pàgina (portada), després d'enunciar l'objectiu de la consulta i les instruccions a seguir, hi figuren els espais destinats a la identificació de la persona que contesta i de l'organització que representa (sector, nombre de treballadors i càrrec).
- El qüestionari, a la segona pàgina, consta de dos apartats:
 1. La relació de les setze competències del perfil (no es presenten les quatre dimensions que les agrupen) i una columna per ser valorades segons l'escala que hi figura a la part superior. Es tracta d'una escala d'estimació combinada o mixta, de correspondència entre uns valors numèrics i una determinada descripció per a cada valor (Tejada, 1997). Es demana que cada competència sigui puntuada de forma numèrica entre l'1 (valor mínim) i el 5 (valor màxim) tenint present la descripció que correspon a cada categoria. Segons Argimón i Jiménez (2000), una escala de cinc possibles respostes resulta adequada, perquè no és tan gran que pugi dificultar l'elecció de la resposta ni és tan petita que impossibiliti la discriminació necessària entre les respostes. Reproduïm a la taula 34 les cinc opcions de resposta d'aquesta escala combinada.

Escala de valoracions		
Puntuació	Criteris de puntuació	
1	Irrellevant	Factor no necessari o irrellevant al lloc de treball
2	Baix	Poc rellevant. És requerit en grau escàs
3	Mitjà	Factor inherent al lloc, però l'exercici de la funció no requereix que la persona hi destaquï
4	Elevat	Factor inherent i imprescindible per al lloc. La persona ha de destacar en aquesta competència
5	Molt elevat	Factor d'excel·lència. La persona ha de posseir la competència en grau màxim

Taula 34. Escala de puntuacions del qüestionari.

2. La validació del perfil en resposta dicotòmica tancada (sí o no). Es pregunta a la persona consultada si considera que les setze competències valorades prèviament recullen els elements bàsics del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans a la seva organització. La validació s'ha posat expressament en segon lloc, després d'haver puntuat les competències, per evitar una possible resposta tancada (sí o no) insuficientment contrastada o reflexionada.

3.3.4.2. Instruments i altres dispositius metodològics per a l'avaluació de les competències. El mètode de l'*assessment center* com a conjunt d'instruments d'avaluació (fases segona i quarta)

Un cop definit i validat el perfil del tècnic júnior en Recursos Humans i acollint-nos al fet que l'*assessment center* és un mètode integral d'avaluació, que incorpora un conjunt variat d'instruments, abans de procedir a les mesures inicial i final de les competències dels subjectes de l'estudi, calia dissenyar el procés d'implementació del propi mètode. Tanmateix, abans de descriure aquest disseny i el procés que s'ha seguit en la seva implementació, resulta obligat fer alguns breus apunts sobre el mètode per facilitar la seva significació a la nostra recerca.

L'*assessment center* és un mètode eficaç per a l'avaluació de potencial en la selecció i qualificació del personal a les organitzacions. Integra els trets de la persona avaluada i les característiques del grup social o de l'organització que l'implementa (Caldwell, Gruys i Thornton (2003). Pot definir-se com un procés sistemàtic per avaluar el comportament dels participants en relació amb determinades demandes establertes i mitjançant proves molt diverses. La *Guía Práctica del Assessment Center* de Hay Selección⁵ diu, amb una llengua tal vegada repetitiu en excés, que es tracta d'un programa estructurat i sistematitzat d'avaluació de múltiples competències de múltiples professionals a càrrec de múltiples avaluadors i mitjançant múltiples proves.

Podria afirmar-se que els seus orígens no són distants dels de la psicometria, ja que es remunten a la Segona Guerra Mundial, com una eina tecnològica per "seleccionar personal d'alt rang militar amb una gran capacitat estratègica, sobre el qual es pogués dipositar responsabilitats directes en la situació de guerra que es

⁵ Guía Práctica del Assessment Center. Hay Selección / Cinco Días. Disponible a: www.hayseleccion.com.

vivia en aquell moment” (Grados, 2000, p. 4). Més enllà de la utilitat en processos de selecció pel caràcter típicament avaluatiu del mètode, la incorporació o adaptació de bona part d'aquests instruments a la formació del seminari, li atorga una dimensió formativa ja que aporta el material i la metodologia necessàries per exercitar i desenvolupar competències, orientades, en aquest cas, a les exigències d'un perfil concret en la categoria del tècnic júnior en Recursos Humans com a possible projecte professional dels estudiants.

Es tracta, per tant, d'un mètode polivalent destinat, bàsicament, a crear un context d'avaluació estandarditzat i objectiu que permet registrar i ponderar els comportaments d'acord a normes preestablertes sobre la base d'exercicis que simulen les situacions que les persones haurien de viure més tard. Per aquesta raó, la majoria de proves són simulacions, realitzades sota observació, que fan possible anticipar-se a la situació professional futura i els judicis dels avaluadors es basen en els comportaments observables per realitzar aquestes simulacions. En la majoria de casos, la seva finalitat última és predir el rendiment d'una persona en un lloc de treball o en una funció, ja que permet posar de manifest els punts forts i els punts febles d'un comportament en concret i les capacitats de la persona per realitzar un determinat treball. Comparat amb els tradicionals mètodes de selecció de personal (entrevistes i proves psicomètriques), el mètode de l'*assessment center* redueix sensiblement el risc de contractacions errònies. Com afirmen Pereda i Berrocal (2001), “aporta informació objectiva, fiable i actualitzada sobre l'experiència, el potencial, la motivació i les competències dels candidats” (p. 190).

D'acord amb els mateixos autors, per implementar el mètode s'han de seguir les etapes següents: Definició dels objectius, disseny de l'*assessment center* (cal precisar que sempre és un procés *ad hoc*), informació als participants, procés d'implementació i d'avaluació, elaboració de l'informe d'avaluació i retorn de retroalimentació als participants. Pel que fa a les proves, el caràcter peculiar de construcció a mida del mètode fa que existeixi un univers ampli d'exercicis, alguns dels quals són elaborats pels propis avaluadors o adaptats a la situació concreta. En aquest sentit, és essencial la fase dedicada al disseny del procés, de les proves i dels criteris. Segons Gredos (2000) els exercicis de simulació han de ser estimulants perquè aflori la conducta que es vol observar, han de tenir una significació per a l'aplicació real i han d'expressar què i com s'han de realitzar.

És habitual que els dissenys, a partir d'una demanda explícita, es fonamentin en la descripció d'un lloc de treball, en les exigències d'una funció en paràmetres estructurals o en estratègics de l'organització que fa la demanda. A falta d'aquestes condicions inicials, el nostre disseny connecta directament amb el disseny del perfil diana, sobre el qual s'articula el conjunt d'accions dels procés metodològic. Són els mateixos experts que hi participen conjuntament amb l'investigador, perquè són les persones que més han estudiat les característiques del perfil i les persones que millor han copsat la realitat objecte d'estudi. A partir dels elements que conflueixen, se segueix el procés que recull la taula 35 i que es descriu en els paràgrafs posteriors seguint la mateixa numeració de la taula.

1. Dissenyar les proves (instruments d'avaluació de l' <i>assessment center</i>)
2. Determinar les conductes criteri a observar
3. Elaborar les escales i els registres d'avaluació
4. Preparar els protocols i els materials de les sessions
5. Instruir els observadors
6. Establir la logística de la implementació: calendaris, convocatòria dels subjectes, adequació del lloc, etc. <ul style="list-style-type: none"> • Fase inicial • Fase final
7. Desenvolupar les sessions d'avaluació <ul style="list-style-type: none"> • Fase inicial • Fase final

Taula 35. Seqüència de les accions avaluatives de l'*assessment center* (fases 2 i 4).

1.- Disseny de les proves d'avaluació

Les proves es preparen d'acord amb els factors que es volen observar i que configuren el perfil predefinit. Cal seleccionar les proves (generalment simulacions estandarditzades o a mida, com hem dit) que més s'avinguin al tipus de procés avaluatiu. Les persones sotmeses a un *assessment center* poden ser candidats d'una selecció, candidats a una promoció interna o formar part d'un sistema d'avaluació continuada establert com a pla estratègic de gestió del personal per part de l'organització. Cal, per tant, escollir les proves més adients a cada procés. Entre les proves, considerades com a instruments de la metodologia, hi poden figurar

alguns tests psicomètrics, que aportaran contrast i rigor al conjunt de l'avaluació, particularment quan s'han de tenir presents alguns trets de personalitat. En proximitat al concepte de validesa dels tests psicomètrics, la resta de proves hauran de ser vàlides⁶ per facilitar que aflorin les conductes criteri que es volen mesurar i que, en fer-se visibles i observables, sigui possible valorar-les segons l'escala de puntuacions preestablerta. Caldrà també determinar el nombre de vegades que s'ha d'avaluar cada competència, d'acord amb els objectius plantejats i la disponibilitat dels subjectes i el nombre de vegades que els subjectes poden ser exposats a l'avaluació. En aquest cas, per avaluar els subjectes de l'estudi es van escollir i adaptar diferents proves que s'utilitzen habitualment a les organitzacions en diferents processos avaluatius mitjançant l'*assessment center* i que l'equip d'avaluadors havia emprat en ocasions precedents. Per tal de fer sorgir la totalitat dels factors competencials que es volien mesurar i per poder apreciar la consistència d'aquestes competències, tot assegurant el màxim de condicions que marca el mètode (tres observacions per a cada competència), també es van crear algunes proves *ad hoc*. S'enumeren i descriuen breument a continuació, agrupades en tres categories: tests psicomètrics, proves individuals i proves grupals.⁷

1. Tests psicomètrics

L'aplicació del mètode de l'*assessment center* sol incorporar, com hem dit, algun test psicomètric estandarditzat. En aquesta aplicació es va triar el *Test Constructive Thinking. The Key to Emotional Intelligence* (CTI), basat amb la teoria cognitivo-experiencial (CEST) d'Epstein (1994). S'ha passat a tots els subjectes que participen a l'estudi (grups 1 i 2) a l'avaluació de principi de curs i es constitueix així en un instrument de contrast per comprovar el grau d'homogeneïtat inicial entre els dos grups.

El test CTI es fixa en la manera com les persones integren les experiències viscudes, com entenen la realitat i com orienten les seves conductes a partir dels seus patrons de pensament. Aquests patrons de pensament, constructius o destructius, tenen una influència profunda en els sentiments i comportaments espontanis, actuant sobre el pensament racional i objectiu. Mesura el nivell

⁶ La validesa és un criteri de qualitat, segons el qual les puntuacions del test s'adeqüen a l'objectiu que va suscitar la seva aplicació. Disponible a: <http://www.uned.es/psico-3-psicometria/val.htm>.

⁷ Les proves es van implementar amb independència de l'ordre lògic amb què s'enumeren aquí, segons la seqüència programada. A l'annex 14 es poden veure els continguts d'aquestes proves. S'ha respectat el mateix format original (en castellà) que van utilitzar els experts de Rehoton & Bosch, S. L.

d'intel·ligència emocional i la capacitat global adaptativa de les persones.⁸ Per tractar-se d'un predictor de les reaccions adaptatives, ens permetrà, d'una banda, valorar inicialment la capacitat d'aprenentatge (competència n. 4 del perfil diana) i, d'altra banda, comprovar que les persones que intervenen a l'estudi no tenen disfuncions importants d'estabilitat emocional (competència n. 3), que les incapacitaria per continuar com a subjectes de la investigació. En aquest sentit, una de l'escala del test, l'escala d'emotivitat (EMO), identifica les persones que no són capaces d'afrontar situacions potencialment estressants o que poden originar temors al subjecte, en relació inversa a la tolerància a la frustració i a la capacitat per superar experiències passades desfavorables.

Des que al 1995 Daniel Goleman cridés l'atenció mundial amb el ressò del seu llibre sobre intel·ligència emocional, el concepte està força arrelat, desplaçant, fins i tot, l'accepció tradicional sobre el factor global o "factor g" de la intel·ligència racional. Molts altres autors han abandonat aquesta concepció monolítica de la intel·ligència. Gardner (1993), per exemple, distingeix set tipus d'intel·ligència (musical, cinètico-corporal, lògico-matemàtica, lingüística, espacial, interpersonal i intrapersonal). Màrtin i Boeck (1997) precisen que "la intel·ligència emocional abasta qualitats com ara la comprensió de les pròpies emocions, la capacitat de saber posar-se en el lloc d'altres persones i la capacitat de conduir les emocions de forma que millori la qualitat de vida" (p. 21).

El test disposa de tres nivells de generalitat: una escala global anomenada "pensament constructiu global" (PCG), sis escales principals amb les formes bàsiques de pensament constructiu i destructiu i quinze subescales que descriuen maneres específiques de comportament (també tres escales de validesa). Els subjectes que puntuen alt a l'escala global PCG tenen una estructura de pensament flexible i poden adaptar més fàcilment el seu pensament a diferents situacions. Així doncs, el test aporta a la investigació una base psicomètrica fiable sobre la idoneïtat i la homogeneïtat inicial dels subjectes i garanteix que el punt de partida sigui igual per a ambdós grups de subjectes.

A partir de la validació d'homogeneïtat que s'obté amb els resultats del test CTI, el procés d'avaluació de l'*assessment center* continua amb diferents proves

⁸ Les descripcions i argumentacions referides a les escales del CTI s'han extret del manual del test CTI. *Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de la Inteligencia emocional* (Seymour Epstein) TEA Cegos. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid, 2001.

individuals i grupals. Tot seguit es descriuen aquestes dues categories d'activitats. A l'annex 15 s'ofereix una graella-resum que facilita el seguiment de la quantitat i de la freqüència amb què han estat avaluades les setze competències mitjançant aquestes dues categories d'activitats, individuals i grupals. L'eix horitzontal reflecteix les competències que es manifesten a cada prova (entre cinc i onze factors avaluable) i l'eix vertical recull les vegades que cada competència està integrada en les proves com a factor observable en el conjunt de l'*assessment center* (entre tres i cinc vegades en les diferents proves). Tanmateix, cal precisar que en una mateixa prova la conducta observable pot manifestar-se repetides vegades i, en conseqüència, puja el nivell d'assoliment de la competència en augmentar el nombre de vegades que aquesta s'ha fet visible i observable.

2.- Proves individuals

Són proves en les quals la persona actua individualment per resoldre els problemes o situacions que es plantegen, en solitari o actuant en presència del grup. Dins aquesta categoria es troben les proves anomenades "de paper i llapis". L'observació de les destreses mostrades o la valoració dels resultats presentats també és imputada a cada actuació individual. Les tres proves individuals seleccionades en aquesta avaluació manifestaven dimensions competencials diferents.

- Prova 1. Autopresentació en públic:

Els candidats s'han de presentar al grup, seguint unes instruccions concretes i han de contestar posteriorment les preguntes dels observadors. S'obtenen així referències sobre la pròpia imatge i sobre la seva capacitat d'entrar en contacte i de comunicar-se amb un auditori de varies persones. La iniciativa (1),⁹ la creativitat (2), el control emocional (3), les habilitats de comunicació (12), la capacitat d'adaptar-se a situacions noves (14) i de motivar (15) i la responsabilitat (16) són factors competencials que es mobilitzen amb aquesta prova.

- Prova 3. Resolució d'un cas pràctic:

Es tracta d'organitzar de manera individual un viatge de final de curs per a un suposat grup-classe i de gestionar la logística d'un canvi de residència, a partir d'unes dades subministrades. Amb aquesta prova s'avaluen la creativitat (2), l'orientació al rendiment (5), la capacitat lògica i analítica (7), la capacitat per planificar i organitzar (8) i la responsabilitat (16).

⁹ A partir d'ara s'expressa entre parèntesis el número de la competència del perfil diana (v. taula 30).

- Prova 4. “*In Basket*”:

La prova consisteix a ordenar un seguit de documents subministrats. La planificació de la tasca obliga a prendre decisions i demostrar criteris coherents d’anàlisi. L’orientació al client (intern o extern) i la mentalitat de col·laboració i de lideratge també s’evidencien amb la prova, ja que, tot i tractar-se d’una execució individual, la planificació afectarà directament la coordinació i el rendiment de terceres persones. La pressió externa del temps límit per acabar la prova constitueix un element més a tenir en compte per a la valoració. S’avaluen la iniciativa i la capacitat per decidir (1), l’orientació al rendiment (5) i al client (6), la capacitat per analitzar (7) i per planificar (8), la capacitat de treballar en equip (9) i de coordinar altres persones (10) i la responsabilitat (16).

3.- Proves en grup

S'utilitzen per avaluar el comportament i l'adopció de rols en situacions grupals. En aquesta categoria es poden emmarcar, entre d'altres, les simulacions, els debats i les negociacions. Els subjectes van passar per les proves grupals següents:

- Prova 2. Anàlisi de grup:

Es proposa al grup de seminari la realització d'un debat a partir d'una sola consigna, el tema de discussió. Responent als requisits de la metodologia, abans referits, s'intenta que el tema proposat connecti amb els interessos dels participants per estimular el debat. La discussió sobre les seves pròpies competències i sobre les competències necessàries per exercir com psicòleg de les organitzacions, per exemple, reuneix aquestes condicions. Els observadors (tres a les proves de grup), avaluen la iniciativa (1), el control emocional (3), l'orientació al client (4), la capacitat per analitzar (7) i organitzar el debat (8), les capacitats de treballar en equip (9) de liderar (10), de negociar (11) de comunicar, de relacionar-se i de crear entusiasme o d'engrescar als membres del grup (15).

- Prova 5. *Role-playing*:

Consisteix a actuar, d'acord amb un guió preestablert en la simulació d'una situació professional. S'avaluen la creativitat (2), l'estabilitat emocional (3), el potencial de desenvolupament (4) la resolució o eficàcia per defensar el rol assignat (5), la capacitat per persuadir (11), per comunicar (12) i relacionar-se amb els seus companys al llarg de la simulació (13) i la capacitat d'adaptar-se a situacions noves (14).

- Prova 6. Negociació:

S'ofereix als subjectes, prèviament distribuïts en subgrups, un dossier amb les instruccions per fer de manera adequada i convincent la promoció d'unes ofertes de vacances. Els subjectes han d'argumentar i d'intentar que prosperi la seva opció enfront d'altres opcions. S'avaluen l'estabilitat emocional (3), el potencial de desenvolupament (4) la resolució o eficàcia per a defensar l'opció del grup (5), l'orientació al client (6), la capacitat per analitzar (7) i organitzar els arguments i la negociació (8), i la capacitat per treballar en equip (9), per dirigir o coordinar (10), per negociar (11), per comunicar (12) i per relacionar-se (13) tant amb els seus companys com amb els membres opositors de la negociació.

- Prova 7. Discussió de valoració:

Els candidats realitzen una valoració oberta sobre el desenvolupament de l'*assessment center*, tot considerant tant la seva actuació i la dels companys com la dels continguts i l'aplicació del propi procés avaluatiu. També han de contestar, oralment i en presència de la resta de participants, preguntes formulades pels observadors en referència al desenvolupament, el funcionament i la cohesió del grup. Aquestes preguntes dels observadors tenen una doble finalitat: recollir una informació més completa sobre els factors competencials de l'activitat i aportar al grup nous elements de discussió. Es pretén arribar a un tipus de metaanàlisi de la dinàmica grupal que posi de manifest el potencial de desenvolupament i d'aprenentatge (4), la capacitat per treballar en equip (9), per liderar (10), per negociar (11), per comunicar-se (12) i relacionar-se (13) per adaptar-se a situacions noves (14) i per generar entusiasme (15).

2.- Conductes criteri o de referència

Com hem vist, les proves possibiliten que les competències aflorin, que es facin visibles com a conductes manifestes i observables. Per tal que els observadors puguin registrar-les i avaluar-les cal operativitzar la recollida de dades, a partir d'uns criteris consensuats i mitjançant uns mateixos instruments. A tal efecte, els observadors disposen d'una matriu amb les conductes criteri¹⁰ o de referència que s'han d'observar a cada prova, que al mateix temps servirà per guiar el fet avaluatiu i per comptabilitzar les manifestacions dels subjectes durant l'execució de les proves. S'ofereix un exemple d'una d'aquestes matrius a l'annex 16.

¹⁰ Les conductes criteri per a cada competència estan enumerades i descrites a l'apartat 2.3.2.

3.- Escales d'avaluació

També s'ha establert una escala de valoració de cinc trams per tal d'enregistrar no solament la manifestació d'una determinada competència, sinó també en quin grau es considera que la posseeix el subjecte. Els criteris de valoració de cada tram estan recollits a la taula 36.

VALOR ¹¹	GRAU DE DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA
10	La conducta és visiblement crítica o contrària
20	És difícil detectar contribucions positives o constructives del subjecte
30	Manifestació esporàdica o feble; no és consistentment perceptible ni en quantitat, ni en qualitat. És possible que es detectin manifestacions errònies o contradictòries
40	Manifestació repetida amb un bon rendiment o efecte; és sòlida i consistentment perceptible al llarg de tota la prova
50	És altament visible i perceptible. Rendiment excel·lent. Nivell òptim estimat

Taula 36. Escala de puntuacions per avaluar les competències.

4.- Elaboració del protocol i dels materials

Es va crear un protocol d'actuació, on figurava l'ordre del dia de cada sessió, amb les proves que s'havien de realitzar, tot especificant les instruccions, els objectius i la durada de cada prova. Aquest protocol es va lliurar abans als observadors en el període de planificació i els servirà més tard de guió al llarg de les sessions. Junt amb el protocol també es lliuren les matrius i els fulls d'enregistrament, així com la resta del material de suport (annexos 14, 15 i 16).

També s'ha elaborat per a cada subjecte participant una carpeta nominativa amb el material que haurà d'utilitzar per resoldre el cas o l'exercici plantejat a les proves individuals. Per tal d'evitar diferents interpretacions, les consignes i instruccions de les proves sempre s'han donat per escrit. A les proves de grup les instruccions es donen oralment al començament. També es va preveure i l'aportació d'altres materials de suport (paper en blanc, estisores, clips, goma d'encolar, llapis de colors, etc.).

¹¹ Els trams de l'escala coincideixen amb els trams de puntuació del qüestionari de la consulta externa (d'1 a 5). Aquí es proposen valors numèrics desenaus per evitar les incòmodes puntuacions amb decimals.

5.- Ensinistrament dels observadors

Els observadors externs són professionals del gabinet de consultoria Rehuton & Bosch S. L., experts en el mètode de l'*assessment center* i amb una àmplia experiència prèvia en la implementació del mètode en diferents processos avaluatius d'organitzacions amb departaments de RRHH consolidats (Volkswagen Coaching GmbH, Winterthur Seguros i Seat S.A., entre d'altres).¹² Ells també van formar part del plafo d'experts per definir el perfil del tècnic júnior en Recursos Humans i per dissenyar el procés de l'*assessment center*. Són, per tant, coneixedors de l'àmbit, de la metodologia i de les singularitats d'aquest procés d'avaluació *ad hoc* (proves i la seva arquitectura adaptada, competències mesurades en cadascuna d'elles, conductes criteri que s'havien d'observar, etc.). Finalment, ells han estat els responsables tant del registre i valoració de les conductes criteri, com de la correcció i puntuació de les proves que subministren les dades per a l'avaluació de les competències.

Observar és donar una direcció intencional a la nostra percepció. Això implica un conjunt d'operacions complementàries, entre altres, fixar-se, parar atenció, concentrar-se, identificar, indagar, sintetitzar dades, elements o objectes prèviament predeterminats, etc. L'observació requereix que es coneguin prèviament les conductes i que aquestes s'hagin pogut segmentar en parts per poder ser controlades i enregistrades (Bravo, 2003). Els observadors utilitzen procediments diversos d'enregistrament dels comportaments al mateix temps que observen. Aquests procediments poden incloure anotacions, *checklists* de comportaments, graelles, escales, o fins i tot, enregistraments d'àudio o de vídeo per poder ser analitzades posteriorment. També forma part del disseny de les proves d'aquest *assessment center* l'elaboració d'un protocol de registre de conductes. En aquest sentit es va construir per a cada prova una matriu amb els noms dels subjectes i les conductes criteri associades a la prova que s'havien d'observar per tal de facilitar als observadors la tasca de fer anotacions al mateix moment en què es manifestava una determinada competència, intentant també evitar els possibles efectes d'influència entre els avaluadors (vegeu l'annex 16). Aquest instrument d'enregistrament subministrarà les dades per a la reunió avaluativa posterior que tindrà l'equip un cop finalitzat tot el procés per a arribar a una puntuació

¹² S'han incorporat a la recerca alguns criteris dels manuals i protocols on es descriuen els perfils de competències d'aquestes empreses, que no s'han inclòs als annexos per raons òbvies de confidencialitat.

consensuada. Els possibles efectes subjectius derivats de la percepció individual i altres aspectes de caràcter ètic, per exemple, queden així minvats per la discussió i l'anàlisi grupal abans d'elaborar un informe final amb les puntuacions definitives, que no són la mitjana de les puntuacions individuals, sinó el resultat de l'anàlisi i la discussió de l'equip a partir de les dades subministrades.

El nombre d'observadors–avaluadors està en funció de les diverses variables (tipus d'exercici, quantitat de subjectes observats, quantitat i tipologia de les competències a avaluar, experiència prèvia dels propis avaluadors en processos d'*assessment center*, la finalitat i objectius del procés, etc.). En aquest estudi els subjectes són observats per tres observadors, que feien les seves anotacions individuals a les matrius sobre les conductes observades, tenint sempre com a referència les característiques del perfil diana. A partir de la posada en comú de les puntuacions individuals dels tres observadors, s'arriba per consens a una puntuació final de cada factor competencial avaluat per a cadascun dels subjectes observats. D'aquesta manera es garanteix al màxim la imparcialitat i objectivitat dels resultats.

6.- Logística de la implementació (calendaris, convocatòria dels subjectes, adequació del lloc, etc.) de l'avaluació inicial i de l'avaluació final

Els subjectes de l'estudi són els estudiants de quart curs de Psicologia de les Organitzacions de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE) Blanquerna. L'acció avaluativa incideix sobre dos grups homogenis de seminari.¹³ Un d'aquests grups–seminari, constituït com a grup experimental i que a l'anàlisi de dades serà identificat com a grup 1, serà sotmès a les avaluacions inicial i final de competències i seguirà durant tot el curs el programa de formació per competències a l'espai destinat al seminari a càrrec del tutor assignat, en aquest cas, l'investigador d'aquest treball de tesi doctoral. L'altre grup, constituït com a grup control o de referència i que serà identificat com a grup 2, també serà sotmès a les avaluacions inicial i final, però seguirà el programa habitual d'activitats planificat per al seminari d'aquest nivell acadèmic a càrrec del tutor que li ha estat assignat.

¹³ L'estructura d'aquest espai formatiu s'ha explicat a l'apartat 2.2.3 i les característiques de la població s'explicaran a l'apartat 4.3.2.

Els subjectes, tant del grup 1 com del grup 2, van ser convidats a participar a l'*assessment center* i tot ells van acceptar participar-hi de manera voluntària. Van ser informats de l'objectiu i del contingut general del procés (no del contingut de les proves), així com de la possibilitat de conèixer els resultats individuals obtinguts i van ser estimulats a adquirir un compromís d'assistència i de participació responsable a les diferents activitats que es proposarien. Els dos grups tenien originalment el mateix nombre d'estudiants, deu estudiants a cada seminari. A la segona sessió avaluativa del grup 2, però, no hi va assistir un dels membres d'aquest seminari i el grup d'avaluadors va decidir que no podia incorporar-se a la resta de sessions i, en conseqüència, aquest grup control va quedar constituït per nou persones, fet que no es va considerar determinant per a la lectura de les dades finals, per tractar-se d'una diferència numèrica poc rellevant i per tractar-se d'un membre del grup de contrast i no del grup experimental. Cada grup es dividirà en dos subgrups, quan la logística de les proves, particularment les activitats grupals, així ho requereixi.

Quant a la disposició de l'espai físic, tant el procés avaluatiu com el procés formatiu es realitzen als mateixos espais i en les mateixes franges horàries que la secretaria acadèmica de la FPCEE té destinades a la formació de seminari. Es tracta, doncs, d'un conjunt d'accions que s'integren i completen l'aprenentatge dels estudiants i que respecta al màxim les condicions habituals de la seva activitat universitària. Davant la necessitat de subdividir el grup en algunes proves, s'han reservat prèviament espais complementaris, intentant que hi hagués proximitat física entre aquests espais per optimitzar el temps i per fer minvar el risc de possibles dispersions. Atesa la necessitat d'efectuar dues mesures de les competències per apreciar si existia un diferencial entre la primera i la segona, la implementació de l'*assessment center* es va fer coincidir amb les primeres sessions de seminari de l'inici del curs i les últimes sessions abans d'acabar el curs. A tal efecte, es va confeccionar un calendari per a la intervenció separada sobre els dos grups de subjectes, tant a la fase inicial com a la fase final (annexos 17 i 18).

7.- Desenvolupament de les sessions

Les sessions es van desenvolupar segons el calendari previst i seguint el programa d'activitats dissenyat per a les dues avaluacions (annexos 14 al 18). Al començament del procés, el tutor, després de recordar els objectius i condicions de

l'experiència pactats prèviament, va presentar els experts externs al grup de subjectes com a dinamitzadors, observadors i avaluadors de l'*assessment center*. Els experts, en possessió del material i de les instruccions necessàries per realitzar l'*assessment center*, confirmaren el seu rol com a persones que no formen part del grup, situant-se en una posició externa, clarament diferenciada de la que habitualment ocupa el tutor de seminari (figura horitzontal i circular).

3.3.4.3. Instruments i altres dispositius metodològics per al desenvolupament de les competències. El mètode de l'*assessment center* com a conjunt d'instruments de formació (fase tercera)

Entre les dues avaluacions (fases 2 i 4) existeix una fase intermèdia que està constituïda per l'aportació al seminari d'accions formatives de reforç derivades del mètode de l'*assessment center* i desenvolupades al llarg del curs 2003 i 2004. Aquestes accions formatives s'incorporen al programa d'activitats habituals intentant no trencar la dinàmica acadèmica planificada que correspon als continguts per a aquest últim curs de la titulació. Com assenyalen Gairín i Armengol (2003) en referir-se al paper actual de la formació, "no es tracta solament de proporcionar habilitats, sinó també de possibilitar un canvi general a partir del canvi personal de coneixements, habilitats i actituds" (p. 5).

A l'apartat anterior s'han descrit els instruments que el mètode utilitza per avaluar les competències. Una gran part dels exercicis emprats en aquesta fase són adaptacions dels instruments d'avaluació o d'activitats diverses de la pràctica professional en el camp dels recursos humans adaptats al context formatiu del seminari, però conservant els principis metodològics de l'*assessment center*. Evitant una repetició innecessària, es presenten a continuació algunes d'aquestes activitats que participen de la doble qualitat de ser instruments d'avaluació del mètode i eines metodològiques força conegudes a la pràctica formativa en petit grup.

- *Role playing*: Es tracta d'actuar en relació a una situació específica i conforme a un paper assignat, normalment molt proper al que s'hauria de desenvolupar en un context professional. Requereix una informació apropiada no solament sobre el rol principal, sinó també sobre la resta de rols que entren en joc. La pràctica individual amb el reforç grupal són elements favorables a un desenvolupament de la competència com a conseqüència d'un aprenentatge significatiu (Bandura, 1997).

- *In basquet* o safata d'entrada: El nom fa referència a un suposat "cistell" amb problemes, preguntes i instruccions similars a les que pot trobar un gerent (o treballador) a la seva taula després d'un període d'absència, per exemple, quan torna de les seves vacances (Gan, Alonso, De Francisco i Puyol, 1995). Es demana que el subjecte solucioni els problemes plantejats en els documents lliurats. Requereix identificar-los, relacionar o separar els seus respectius continguts, organitzar la informació i solucionar la problemàtica des de la perspectiva d'un context professional. En aquests exercicis de caràcter individual es pretén que la persona aprengui a afrontar i resoldre problemes de la pràctica professional, establint prioritats, cercant i processant la informació útil i necessària i prenent decisions adequades al nivell jeràrquic que s'hagi establert a l'exercici.
- Discussió en grup: Es planteja una situació conflictiva a un grup de participants, que hauran d'arribar a una solució conjunta. Habitualment són problemes complexos on no existeix una única solució correcta. Es veuen molts processos de grup (influència, cooperació, comunicació, motivació, participació i solució de conflictes, etc.) que serveixen de material per a l'autoanàlisi de l'actuació individual i per impulsar el desenvolupament de les competències socials. Les activitats poden plantejar-se en diferents modalitats de treball. Per exemple, a la discussió grupal sense líder (*Leaderless Group Discussion*) els participants han d'arribar a un acord sobre la solució de la situació plantejada, sense comptar amb un coordinador. A més de les competències de comunicació i de relació social que permet la interacció grupal, els exercicis d'aquests tipus permeten desenvolupar competències de negociació i deixen aflorar les capacitats de lideratge.
- Exercicis d'anàlisi o de posicionament: També existeixen múltiples modalitats per realitzar aquests exercicis (de dilema, de judici de valors, per promoure un canvi d'actituds, etc.), que normalment presenten al subjecte una informació complexa que ha d'organitzar, analitzar, concretar o defensar de manera individual, proposant solucions argumentades i apropiades.
- Estudi de casos: És una activitat molt utilitzada en formació d'adults i en la formació de reciclatge a les organitzacions, per les seves qualitats andragògiques, també molt properes a les condicions que es donen al seminari (apartat 2.2.3). Consisteix a plantejar una situació problemàtica o exemplar que s'ha donat o que pot donar-se al món organitzacional o professional i que, transferida al context educatiu mitjançant una descripció escrita, permet

anticipar actuacions i, per tant, propiciar un aprenentatge quasi experiencial. Reynolds (1990) ens aporta algunes pistes valuoses sobre les condicions òptimes d'aplicació del mètode quan afirma que:

Exigeix dels participants un estudi en profunditat del cas, a diferència de la metodologia magistral, (.....) per comprendre bé els arguments dels altres participants durant la discussió i per exposar els arguments propis. (.....) Ha de posar-se [l'estudiant] en el paper de la persona responsable en el cas, identificar el problema, prendre la decisió i planificar l'acció segons la seva pròpia interpretació dels fets (p. 23).

- Mètode de aprenentatge basat en problemes: López i Leal (2003) clarifiquen el següent:

En el model d'aprenentatge basat en problemes el patró didàctic facilita que les persones aprenguin en grup a partir de l'anàlisi de problemes reals amb l'ajuda d'un tutor. (...) Quan aquest mètode s'utilitza en un entorn universitari el responsable del disseny de l'aprenentatge selecciona el problema en funció dels objectius d'aprenentatge (p. 14).

- Presentacions orals: També ofereixen diferents modalitats, moltes de les quals han estat explorades i realitzades al seminari. És una prova individual de caràcter lliure on l'estudiant pot escollir el tema de la seva exposició; o de caràcter restringit, on el tema o les condicions d'exposició li han estat fixades. L'auditori i els mitjans emprats (càmera de vídeo, disposició de l'espai, recursos didàctics, etc.) es configuren com a elements essencials per al desplegament de les competències, particularment les de comunicació. L'activitat ofereix combinacions i modalitats diverses, ja que es poden exercitar diferents estratègies per captar l'atenció (motivar) de l'auditori com ara la utilització d'exemples, de la mímica, d'interrogacions, inflexions de la veu, etc. (Gan et al., 1995).

Complementàriament, al llarg dels dos quadrimestres del curs, s'han anat introduint altres activitats i instruments de formació per al desenvolupament de les competències del perfil. Citarem el *brainstorming*, els Phillips 6.6, els diàlegs simultanis, la tècnica del grup nominal, el *business game*, el projecte empresarial, l'escolta activa o la rotació A.B.C, entre d'altres.

Tanmateix, un inventari de tècniques no és útil si no s'instal·len en un marc estratègic i metodològic adequat. Gairín (2003) adverteix que:

L'estratègia tampoc no pot ser considerada com una mera aplicació de procediments específics, sinó que requereix un exercici de reflexió sobre la pròpia tasca. (.....) Els estudiants no poden utilitzar una tècnica a cegues sense aplicar-la estratègicament al processament de la informació. Una tècnica només es converteix en estratègia si se sap quan, on i com emprar-la (p. 45).

Pel que fa a la metodologia utilitzada, adrecem a la consulta d'un seguit d'annexos que recullen alguns dels elements més significatius per al propòsit formatiu plantejat, és a dir, el desenvolupament de les competències amb l'assistència del mètode de l'*assessment center* com a instrument de formació. La presentació d'aquests annexos ens servirà de guia per introduir breus comentaris explicatius.

De la mateixa manera que els estudiants del seminari van confirmar lliurement la seva participació en el procés avaluatiu, en aquesta ocasió també van ser invitats a acceptar les condicions del programa de formació. Això comportava la necessitat de fer al començament del curs algunes actuacions coherents de planificació i de negociació amb una doble finalitat: que poguessin visualitzar d'entrada el màxim d'elements posats en joc per poder decidir sense pressions i que el tutor pogués obtenir un compromís individual i grupal per evitar que el projecte formatiu pogués fracassar o davallar més endavant. Per aquests motius, a la primera sessió es van lliurar als estudiants alguns documents que els ajudessin a comprendre el conjunt d'elements en joc. En síntesi, es tractava d'acceptar la incorporació d'unes accions concretes, que investien el seminari d'un caràcter d'avaluació permanent per la pròpia identitat de l'*assessment center*, però sense cap pretensió de vulnerar el programa previst, sinó, ben al contrari, complementar-lo i enriquir-lo. Els annexos 19, 20 i 21 representen tres d'aquests documents. En ells es faciliten el calendari de les primeres sessions (19), els objectius formulats en un primer bloc de continguts (20) i la guia didàctica de la primera sessió (21). S'observa que el calendari respecta les activitats programades com a sessions conjuntes amb els altres seminaris de quart curs (annex 19, sessió 1.10).

Coincidint amb els nous plantejaments per a l'ensenyament universitari i gran part dels principis plantejats al marc teòric, la idea de desplaçar el protagonisme de

l'aprenentatge als propis estudiants i d'aprendre mitjançant la pràctica, defensem que les metodologies centrades en el grup petit permeten aglutinar un conjunt d'ingredients beneficiosos per a l'aprenentatge. Gran part de les activitats i tècniques comentades abans intenten conjugar els aspectes individuals i grupals en benefici de l'aprenentatge i de l'adquisició i desenvolupament de competències. A l'annex 22 es presenta, com a exemple, una de les activitats programades que posa de relleu alguns d'aquests aspectes.

Quan s'implementa l'*assessment center* amb una finalitat avaluativa cal tenir cura de les condicions ambientals, però el pes de les valoracions recau en els avaluadors, tot i que també hi sol haver al final una activitat destinada a la discussió sobre el procés. A l'hora d'integrar el mètode en un context formatiu ja estructurat, el seminari, investit dels principis de la metodologia Blanquerna i amb les característiques d'aprenentatge que li són pròpies (apartat 2.3.3) s'han emfasitzat de manera especial els corrents de reflexió, d'intercanvi, d'anàlisi permanent de les activitats i dels processos i, fins i tot, metaanalítics i metacomunicatius. Com recorda P. López (2005), la idea de reflexió en l'acció i sobre l'acció com a forma d'aprenentatge ja es troba en Aristòtil. L'anàlisi del clima de grup i l'avaluació "de 360 graus"¹⁴ poden servir com a exemples d'aquesta vessant molt significativa de la formació implementada. Els annexos 23, 24 i 25 permeten aproximar-se, mitjançant els instruments que s'han utilitzat, a l'aprenentatge reflexiu, vivencial i cooperatiu que la metodologia pretenia assolir. Es presenten un instrument d'anàlisi del clima grupal (23), la valoració que va elaborar el propi grup sobre les competències del perfil treballat (24) i l'instrument que va servir de base per a l'avaluació de 360 graus (25).

¹⁴ Els models d'avaluació de 360 graus són sistemes multiavaluadors, ja que s'alimenten de diferents fonts que aporten perspectives diverses i que enriqueixen l'avaluació final. D'aquesta manera s'aconsegueix un ajust més fidel a la realitat i s'eviten els possibles efectes subjectius, els prejudicis i les tendències de conclusions monofocals. En el cas del seminari, s'han considerat tres fonts per a l'avaluació: el propi subjecte, els companys (tots avaluen a tots) i el tutor. La puntuació d'aquesta avaluació interna dels processos d'aprenentatge en la formació per competències no coincideix amb la puntuació acadèmica, però serveix de base per elaborar la qualificació final.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

3.4. Procés de recollida i tractament de les dades

3.4.1. Recollida de les dades de la consulta externa per validar el perfil diana (fase primera)

Orientats per la revisió bibliogràfica i per l'experiència professional en l'àmbit dels recursos humans, els experts van definir les setze competències que configuren el perfil base del tècnic júnior en Recursos Humans i que han estat descrites al subapartat 2.3.2.2. No obstant això i abans d'avaluar els subjectes de l'estudi sobre aquestes competències, era convenient validar per segona vegada aquest perfil. Per aquesta raó, entre els mesos de novembre de 2002 i maig de 2003, coincidint amb la primera fase del procés descrit abans, es va iniciar un treball de camp, destinat a consultar persones implicades directament en la gestió dels RRHH de diferents organitzacions i sectors empresarials i educatius. D'acord amb els arguments plantejats al marc teòric, es va sol·licitar també que aquests professionals donessin una puntuació a cadascuna de les competències que configuren el perfil, per establir el nivell competencial que, al seu judici, és adequat per exercir com a tècnic júnior en Recursos Humans a les seves respectives organitzacions. L'instrument de consulta externa, descrit al subapartat 3.3.4.1, es va dissenyar amb un format funcional que facilités la resposta dels consultats i que permetés tant l'enviament com la seva devolució per correu electrònic.

Seguint els paràmetres sobre els quals s'ha plantejat aquest estudi, la consulta es realitza en el mateix context on pren veritable significació, l'entorn pròxim a la FPCEE. S'investiga la relació entre el perfil de competències (perfil acadèmic de sortida) d'un grup molt específic d'estudiants, els estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions d'aquesta Facultat i un perfil professional (d'entrada a la professió) també molt concret. A la llum de la informació exposada i, particularment, de les dades de la borsa de treball, és previsible que aquests futurs psicòlegs s'inseriran com a professionals del camp dels recursos humans en un àmbit geogràfic molt proper a la Facultat. Gairebé un 78% de les sol·licituds d'aquesta àrea d'activitat professional que arriben a la borsa de treball s'originen a Barcelona ciutat.

Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT),¹⁵ a Catalunya existien 437.871 empreses i professionals autònoms enregistrats al 2002, el mateix any de la consulta. D'aquesta xifra, només 53.503 empreses pertanyen al sector industrial, mentre que al sector serveis hi figuraven 227.898. La construcció, el comerç al detall i els professionals ocupen la resta, 156.470 empreses inscrites (annex 26).

La dificultat radica a conèixer el nombre d'organitzacions amb departaments de RRHH, ja que no és una informació que es reculli sistemàticament com poden ser les inscripcions d'empreses al registre mercantil. Per aquesta raó, hem de fer aproximacions per altres vies. L'*Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas (AEDIPE)*¹⁶ ens aporta un primer punt de referència: al gener de 2005, el total d'empreses i institucions vinculades a aquesta associació al conjunt total de l'estat espanyol és de 2.100.

Respecte al nombre de treballadors a partir del qual es pot considerar que existeix una funció de Recursos Humans diferenciada de la resta, n'hi ha una gran varietat de criteris. La ja comentada enquesta estudi elaborada l'any 2000 per la Federació Mundial d'Associacions de Personal, WFPMA, reconeix que "la grandària de les seves organitzacions associades varia enormement d'un país a l'altre" (p. 50). L'estudi de Price Waterhouse Cranfield (1990) considera que les organitzacions podrien tenir un departament de RRHH a partir de 200 empleats, com a xifra mínima optimista.¹⁷ En altres estudis a nivell espanyol, europeu o mundial la xifra també oscil·la considerablment. Segons Trouvé (1990) "el nombre mínim d'empleats s'eleva a 500. Per sota d'aquesta xifra, la definició de la funció de Personal segueix sent imprecisa i sol estar inclosa en una funció més àmplia" (p. 14).

Segons el mateix autor, les grans empreses que han aconseguit estructurar uns serveis especialitzats en la gestió dels RRHH són aquelles que normalment demanen els serveis dels consultors externs. Les seves necessitats són en general molt concretes i àmpliament lligades a unes estratègies globals de canvi. Per a les PYMEs, que no disposen d'una logística particular en matèria social i que no tenen

¹⁵ Idescat 2002. <http://www.idescat.net/economia/inec?TC=3&ID=6004>.

¹⁶ AEDIPE és membre de la Asociación de Dirección de Personal (AEPD) des que va ser constituïda al 1965. <http://www.aedipe.es/index>.

¹⁷ Price Waterhouse (1990). *The Price Waterhouse Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management*.

identificada estructuralment l'àrea de Recursos Humans, l'inici d'un procés d'intervenció exterior és gairebé sempre exclusivament de caràcter tècnico-econòmic. Confirmant aquest fet, un estudi sobre les organitzacions multinacionals a Espanya de M. Casado (1998) revela que les organitzacions de grans dimensions són les més afectades pels canvis de qualificació del seu personal, tot i reconèixer que no pot establir-se una relació directa entre la dimensió de l'empresa i la necessitat de qualificació.

Resulta difícil establir quin és el nombre de empreses a Catalunya que tenen un departament de RRHH i a partir de quants treballadors s'estableix la funció com a tal, de manera no externalitzada. Però sí podem constatar que la majoria de les ofertes de treball d'aquest camp d'activitat professional que arriben a la borsa de treball de la FPCEE, adreçades principalment a psicòlegs de les organitzacions com s'ha argumentat al subapartat 2.2.2.3, provenen de la mateixa àrea geogràfica on està ubicada la Facultat, és a dir, de Barcelona capital i les seves rodalies.

Durant el període immediatament anterior a la consulta, els cursos 2000-2001 i 2001-2002, de les 790 sol·licituds de treball gestionades, 173 s'adscriuen en el camp dels recursos humans, un 69,39% de les quals provenen de Barcelona ciutat. Hem contrastat posteriorment aquesta xifra amb les dades del curs 2005-2006 i la situació no ha canviat. Fins i tot, si s'estableix una relació entre la demanda de titulats del mercat i la vinculació de la facultat amb el seu entorn, aquesta s'ha enfortit encara més, ja que les sol·licituds relacionades amb les activitats pròpies dels recursos humans que provenen de Barcelona han pujat a un 77,97% del total. A la taula 37 es poden observar les dades comparades d'aquests dos períodes, coincidents amb l'inici i el tancament de la nostra recerca.

Basats en aquest criteri de proximitat, es van trametre inicialment 150 qüestionaris a responsables de la gestió dels RRHH de diferents organitzacions privades i públiques ubicades a Barcelona capital i rodalies, identificada com la zona geogràfica més sensible a la inserció directa dels titulats en aquesta àrea d'activitat professional. Posteriorment es va fer un enviament focalitzat de 20 qüestionaris més, per arribar a un total de 170, dels quals van retornar-ne 108 i només un d'ells va ser invalidat per contenir una resposta incompleta. La taxa de resposta i altres dades obtingudes a la consulta s'analitzen més tard al capítol dels resultats.

Zona geogràfica	Cursos 2000-01 i 2001-02	Curs 2005-06
	173 sol·licituds	118 sol·licituds
Barcelona	69,39 %	77,97%
Barcelonès i Baix Llobregat	8,16%	8,47%
Vallès Occidental i Vallès Oriental	16,33%	7,63%
Alt i Baix Penedès	4,08%	0,00%
Maresme	2,04%	2,54%
Bages	0,00%	1,69%
Tarragonès	0,00%	1,69

Taula 37. Procedència de les sol·licituds de treball de l'àrea d'activitat dels RRHH.

Pel que fa a la representativitat, veiem quin era el panorama de l'activitat empresarial a Catalunya al període de realització de la consulta (anys 2001 i 2002). Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, al 2002 hi havia 5.971 establiments amb 20 empleats o més. Aquesta xifra, que ocupava 625.200 persones, es veuria dràsticament reduïda si pensem en organitzacions amb més de 200 empleats i que estiguessin ubicades a Barcelona capital i rodalies, una àrea molt activa empresarialment, però molt limitada geogràficament. Ja s'ha comentat a l'apartat 2.2.2 que, d'acord amb l'Informe del Mercat Laboral de Barcelona Activa de maig de 2002, Barcelona proporcionava gairebé el 37% dels llocs de treball localitzats a Catalunya, la qual cosa posa de manifest la importància estratègica d'aquesta zona per al conjunt de l'economia.

Malgrat la desacceleració general de l'activitat econòmica que es va produir al 2001 com a conseqüència dels atemptats de l'11 de setembre a Nova York, Barcelona va experimentar un creixement d'un 1,4% respecte a l'any anterior i un increment de gairebé el 3% del nombre d'assalariats al sector terciari (el sector industrial, en canvi, patia un descens d'un 5%). Les dades de l'esmentat informe (Barcelona Activa, 2002) també confirmen que aquesta àrea es va anar especialitzant gradualment en activitats que realitzen sectors emergents, En aquest apartat s'inclouen els serveis informàtics, els serveis a les empreses i les activitats relacionades amb la cultura, l'esport i el lleure. Més de la meitat de la nova ocupació

localitzada a la ciutat de Barcelona durant el 2001 està provocada per aquests sectors, amb un creixement del 2,86% respecte a l'any anterior. Així mateix, es constata la persistència d'un domini d'empreses d'una grandària relativament petita, com ho demostra el fet que la meitat d'assalariats estan contractats per empreses de menys de 100 treballadors.

En conseqüència, si haguéssim de buscar una dada concreta més actualitzada per calcular la representativitat de les 107 enquestes de la consulta, al directori de Barcelona Activa de 2005 figuren 1.456 empreses, de les quals 1.305 són del sector serveis i només 151 pertanyen al sector industrial. És en aquesta realitat laboral propera i concreta, amb abundància d'empreses petites i de serveis (que no disposen d'un departament de RRHH diferenciat a la seva estructura) i escassetat d'empreses industrials, on normalment els titulats en Psicologia de les Organitzacions solen començar la seva primera experiència professional i a la qual ens hem adreçat per a la consulta. De no existir entre les primeres (les de servei) un bon nombre de consultores independents de recursos humans, resultaria difícil explicar les taxes elevades d'inserció d'aquests titulats. Prenent com a referència última les dades que ens subministra aquest escenari actual de 1.456 empreses (N=1456), es pot arribar a un càlcul d'error màxim de la mostra utilitzada a la consulta (n=107), després d'aplicar la fórmula estadística següent:

$$\xi = \sum \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}} \sqrt{\frac{M - n}{M - 1}}$$

Amb un nivell de confiança del 95%, s'obtindria un error màxim de $\pm \xi = 0,091$.

Pel que fa al tractament estadístic de les dades obtingudes als qüestionaris, es van passar sistemàticament a un full de càlcul *Excel* (vegeu l'annex 27), abans de ser tractades mitjançant el programa estadístic.

3.4.2. Recollida i tractament estadístic de les dades sobre l'avaluació de les competències dels subjectes (fases segona i quarta)

3.4.2.1. Recollida de les dades

Amb el perfil diana validat, la investigació avança vers l'avaluació de les competències dels subjectes, els dos grups d'estudiants (població 1 i 2) de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions de la FPCEE. Com hem vist a l'apartat sobre els instruments d'aquestes dues fases avaluatives (3.3.4.2), les proves de l'*assessment center* possibiliten que les competències es facin visibles com a conductes manifestes i observables. En observar aquestes conductes, els avaluadors les puntuen numèricament en una matriu de dades, a partir dels criteris consensuats i seguint la metodologia prevista. L'escala de valoració de cinc trams permet anotar no solament la competència que es manifesta sinó també el grau en què es considera que el subjecte l'ha expressat. Els subjectes són observats per tres observadors, que enregistren i valoren les conductes criteri que es manifestin a les diferents proves de l'*assessment center*, tenint sempre com a referència les característiques del perfil diana. A partir de la posada en comú de les puntuacions individuals dels tres observadors, s'arriba per consens a una puntuació final en cada factor competencial avaluat i per a cada subjecte observat. D'aquesta manera, es garanteix al màxim la imparcialitat dels resultats.

Les puntuacions procedents de les matrius d'observació i valoració dels subjectes a l'inici i al final del curs han estat enregistrades i tractades en primera instància amb l'eina informàtica *Excel*, abans de ser tractades amb el programa estadístic informatitzat, realitzat mitjançant el software "Minitab Release 14", programa d'aplicacions estadístiques generals que s'utilitza tant a l'àmbit educatiu com a l'àmbit de la investigació professional, amb un PC "Pentium IV", a 3.00 GHz., sota l'entorn informàtic "Windows XP Profesional 5.1.2600 Service Pack Compilacion 2600". Els annexos 28 i 29 contenen totes les puntuacions individuals obtingudes a les diferents proves de les dues avaluacions, tant del grup focal com del grup control. Aquí ens limitem a comentar tot seguit els criteris de tractament d'aquestes puntuacions finals per al processament de les dades, així com les proves realitzades i la seva significació estadística.

3.4.2.2. Tractament de les dades

Per al tractament de les dades obtingudes s'utilitza l'anàlisi estadística, considerada com el mètode més apropiat per presentar la informació quantitativa. Els procediments estadístics, segons Polit i Hungler (2000) "permeten a l'investigador reduir, resumir, organitzar, avaluar, interpretar i comunicar la informació numèrica quantitativa de manera comprensiva" (p. 421).

S'aplica el mateix tractament estadístic a les dades obtingudes per ambdós grups, per tal de constatar si els canvis que puguin derivar-se de la formació basada en competències són o no significatius. Es parteix, doncs, d'una mateixa mesura feta a dos grups diferenciats. Tanmateix, les mesures han estat preses de forma independent, ja que cada subjecte ha estat avaluat individualment, amb independència dels altres subjectes i del grup al qual pertanyia. Inicialment, es realitza la prova d'homogeneïtat entre els dos grups mitjançant la T-Student.¹⁸ Les dades obtingudes reben un tractament estadístic com a mostres aleatòries independents, ja que es tracta de grups diferents. També es fa la prova d'homogeneïtat per comparar els individus del mateix grup a les dues intervencions, la mesura inicial i final, i les dades en aquest cas reben un tractament estadístic com a mostres aparellades.

Cada grup de seminari constitueix un grup de subjectes [$n_1 = 10$ estudiants i $n_2 = 9$ estudiants]. Les mitjanes de cada una de les competències representa una estimació de les puntuacions de cada grup. Per aquesta raó, es treballa amb les diferències de les mitjanes dels dos grups [$\mu(1) - \mu(2)$].¹⁹ Si inferíssim que els grups no es diferenciaven en les seves mitjanes després d'aplicar una metodologia formativa diferent, podríem concloure que no s'ha produït cap efecte com a conseqüència de la intervenció metodològica efectuada sobre un dels grups de seminari. En canvi, si inferíssim una diferència entre les mitjanes dels grups, podríem concloure que el mètode aplicat ha influït sobre les mitjanes obtingudes. En un contrast de diferències de mitjanes, s'utilitza generalment la "hipòtesi nul·la" (H_0)²⁰ per poder determinar si les mitjanes dels dos grups de subjectes són iguals. Si no es rebutja la hipòtesi nul·la (H_0), es constata que no s'han produït canvis com a

¹⁸ La T-Student és una prova estadística apropiada per trobar els nivells de significació de les diferències de les mitjanes i per contrastar la hipòtesi nul·la (H_0).

¹⁹ μ = abreviatura que prové del grec i amb la qual es designen les mitjanes en estadística.

²⁰ La fórmula de la hipòtesi nul·la (H_0) és: $\mu(1) - \mu(2) = 0$

conseqüència de l'aplicació del mètode. En sentit contrari, si es rebutja la H_0 , cal interpretar que les mitjanes són diferents i que la diferència pot ser conseqüència de l'aplicació del mètode.

Per tal de facilitar la lectura del tractament estadístic de les dades a les diferents fases de desenvolupament de la recerca, seguirem la mateixa seqüència explicativa que recull la taula 38 i que coincideix amb la presentació posterior dels resultats.

1	Tractament previ de les dades: Prova d'homogeneïtat entre els dos grups. Llei normal i càlcul de les variàncies
2	Tractament de les dades de la primera avaluació (al començament del curs): Nivell de significació de les diferències entre els grups
3	Tractament de les dades de la segona avaluació (fi del curs): A) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes del grup focal (mesura inicial i mesura final). B) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes entre els dos grups al final del curs. C) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes entre el perfil acadèmic final del grup focal i el perfil diana professional

Taula 38. Procés seqüencial del tractament de les dades.

3.4.2.2.1. Tractament previ de les dades: prova d'homogeneïtat, llei normal i prova d'igualtat

Abans de decidir si es poden tractar estadísticament les mitjanes dels dos grups utilitzant la T-Student, s'ha comprovat que les dues poblacions segueixen inicialment la mateixa llei normal, és a dir, que les mitjanes dels dos grups són iguals ($\mu(1) - \mu(2) = 0$), i que la dispersió de les puntuacions dels dos grups és homogènia, és a dir, que segueixen el criteri de "homocedasticidad",²¹ on les variàncies dels dos grups siguin iguals. Per confirmar la normalitat s'ha utilitzat la prova d'Anderson-Darling²² i per fer l'anàlisi de les variàncies s'ha utilitzat la prova

²¹ *Homocedasticidad* o igualtat de variàncies. Hom pot dir que dues poblacions són *homocedàstiques* si tenen la mateixa variància. D'aquesta manera el test d'homocedasticitat seria igual a un quocient de variàncies. Disponible a: <http://ftp.medprev.uma.es/libro/node125.htm>

²² Es tracta d'una prova de contrast de normalitat. També es coneix com a test de bondat d'ajust. Altres tests que s'utilitzen sovint són el de Hollander-Proschan o el de Mann-Scheuer-Fertig. Disponible a: <http://www.softwarecientifico.com/paginas/statinst.htm>

de F-Snedecor,²³ que revela el contrast associat a les mitjanes dels grups. La superació d'aquestes dues proves permet aplicar la T-Student i, per tant, és possible fer l'anàlisi de les diferències de les mitjanes dels grups utilitzant aquesta prova.

a) Llei normal

El tractament estadístic d'aquesta prova està representant a l'esquema següent:

Factor competencial	Mean	StDev	N	AD	P-Value	H ₀	Llei normal
(n)	Mitjana	Desviació estàndard	N. subjectes	Estadístic Anderson-Darling	Valor de la distribució	"OK"/ "No OK"	Segueix la llei normal / no segueix llei normal

Taula 39. Esquema del tractament estadístic en la prova de la llei normal.

Un cop confirmat que inicialment els dos grups segueixen la llei normal, es comprova si les variàncies són iguals. Les dades per comparar la igualtat dels dos grups han estat tractades com a mostres aleatòries independents, per tractar-se de grups diferents. Grups [A-F(n)]²⁴. També s'ha fet aquesta prova per veure la igualtat dels subjectes de cada grup i, en aquest cas, les dades han estat tractades com a mostres aparellades.

Pel que fa als criteris per refusar o no la hipòtesi nul·la (H₀), es seguiran els següents:

- P-Value aporta el valor de la distribució. El nivell de significació de la variable estudiada contempla els intervals següents:
 - Si P-Value és <0,01, es rebutja la H₀; hi ha diferències significatives.
 - Si P-Value és >0,01 i <0,1, resulta dubtós rebutjar la H₀.
 - Si P-Value és >0,1, no es rebutja la H₀; no existeixen diferències significatives.
- Si T-Value és positiva i existeixen diferències significatives, indicarà que el grup 1 presenta millores respecte al grup 2.

²³ Un model probabilístic permet treballar amb dades de conjunts aleatoris. La Distribució F-Snedecor s'utilitza per controlar la variància de dues distribucions. Altres models probabilístics coneguts són la Distribució Normal, que s'utilitza amb mostres superiors a 30 dades, la Distribució Chi Cuadrado, que s'utilitza amb mostres petites, i la Distribució Exponencial, que s'utilitza quan intervé el pas del temps, en estudis de llarga durada.

Disponible a: http://es.wikipedia.org/wiki/Modelo_probabil%C3%ADstico.

²⁴ A = Abans (referit a la mesura inicial per diferenciar-la de la mesura final); F = factor.

b) Prova d'igualtat

El tractament estadístic d'aquesta prova està representant a l'esquema següent:

Factor competencial	Test Statistic	P-Value	H ₀	Variàncies
(n)	Estadístic Anderson-Darling	Valor de la distribució	"OK"/ "No OK"	Es rebutja la H ₀ / no es rebutja la H ₀ Les variàncies són iguals / no són iguals

Taula 40. Esquema del tractament estadístic en la prova d'igualtat.

3.4.2.2.2. Tractament de les dades de la primera avaluació. Nivell de significació dels factors entre els grups al començament del curs

Es tracta de mesurar el nivell inicial de les competències i veure el grau d'homogeneïtat dels dos grups a l'avaluació inicial. Com hem dit, la T-Student es revela com una prova estadística apropiada per trobar els nivells de significació de les diferències de les mitjanes i per contrastar la H₀ d'igualtat entre els dos grups. El rebuig o no rebuig de la H₀ revela si s'han produït canvis derivats de la metodologia aplicada al grup focal (grup 1). L'interval de confiança s'ha establert al 95%. Així doncs, les dades han estat analitzades comparant les mitjanes de les puntuacions obtingudes pels subjectes, tant al test CTI passat inicialment com a la resta de proves que integren l'*assessment center* i s'ha seguit un mateix procediment per a l'anàlisi de les set dimensions del CTI (subapartat 3.3.4.2) i de les setze competències del perfil estudiat (subapartat 2.3.2.2). El test CTI, com a prova psicomètrica que avalua els factors generals que integren la intel·ligència emocional, és administrat individualment a l'inici del curs acadèmic 2003-2004, per subministrar una base fiable de contrast de l'homogeneïtat dels dos grups i per descartar al començament de la recerca possibles subjectes que obtinguessin resultats amb una manifesta disparitat de la resta. Els criteris i valors estadístics d'aquesta fase inicial estan presentats als esquemes següents:

Grup	Mesura Inicial
1	A-F(n)
2	A-F(n)

Taula 41. Tractament estadístic de les mitjanes inicials dels dos grups.

Anàlisi de les competències

Factor competencial	T-Value	P-Value	Intervals de significació			H ₀	Significació de la H ₀
			< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1		
(n)	Valor T	Valor de la distribució	Diferència significativa	Diferència dubtosa	Diferència no significativa	"OK"/ "No OK"	Diferències significatives

Taula 42. Valors d'anàlisi de les competències.

Anàlisi dels resultats

- Taula resum de les mitjanes.
- Two-Sample T-Test and CI: Grup 1; Grup 2 (variables analitzades).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i les dades següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 43. Paràmetres d'anàlisi dels resultats.

Significat dels paràmetres:²⁵Difference = $\mu(1) - \mu(2)$

(Diferència dels grups)

Estimate for difference:

(Estimació de la diferència)

95% CI for difference:

(Nivell de confiança de l'interval)

T-Test of difference; 0 (vs not =)

(Hipòtesi nul·la)

T-Value =

(Valor de la T)

P-Value =

(Valor de la distribució)

DF =

(Graus de llibertat)

- Gràfic de les mitjanes dels factors competencials a l'inici del curs.
- Confirmació de si es rebutja o no es rebutja la hipòtesi nul·la (H₀) i conclusions.

Anàlisi de cadascuna de les competències per separat

- Competència (n).
- Gràfic de les mitjanes dels dos grups en cada competència.
- Two-Sample T-Test and CI: A-F(n); Grup (variables analitzades).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i dades següents:

²⁵ A partir d'ara es segueix aquesta mateixa nomenclatura dels paràmetres per presentar la resta dels resultats.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 44. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat.

- Gràfic *Dotplot*²⁶ de la distribució de les puntuacions dels dos grups en cada competència.
- Confirmació de si la hipòtesi nul·la (H_0) ha estat rebutjada o no i explicació del nivell de significació en la competència analitzada.

S'han seguit els mateixos criteris i procediments per tractar estadísticament les dades dels resultats del test CTI i de la resta de proves de l'*assessment center* a totes les fases del procés.

3.4.2.2.3. Tractament de les dades de la segona avaluació. Nivell de significació dels factors al final del curs

L'avaluació realitzada al final del curs permet conèixer el grau de desenvolupament de les competències dels subjectes del grup focal (grup 1) i veure si s'han produït diferències significatives entre l'avaluació inicial i l'avaluació final d'aquest grup, com a resultat de la formació basada en competències implementada al seminari al llarg del curs. Es tracta, doncs, de mesurar el grau d'evolució d'aquest grup, de veure el nivell final de les competències dels dos grups i de comprovar si existeix una diferència entre el perfil acadèmic final del grup focal i el perfil diana professional, en consonància amb les hipòtesis de treball i el propòsit final d'aquest treball. També aquí, les dades són prèviament enregistrades i tractades al full de càlcul, abans del seu processament amb el programa "Minitab Release 14". Per tal de facilitar el seguiment del tractament de les dades d'aquesta última fase de la recerca, els criteris i valors estadístics es presenten en tres blocs de continguts:

- A) La comparació de les dues mesures efectuades al grup focal (grup 1).
- B) La comparació dels resultats obtinguts pels dos grups a l'avaluació final.
- C) La comparació dels resultats del grup focal amb els valors establerts per al perfil diana a la consulta externa.

²⁶ Es tracta d'un format de gràfic per visualitzar les freqüències de les puntuacions després d'utilitzar un programa que faci matrius de comparació. És la manera més ràpida i senzilla de localitzar les estructures comunes de dues seqüències. Disponible a: <http://www.cbi.pku.edu.cn/Docbak/Courses99/Es.EMBnet.Org/manuals/comp-gcg/index.es.html>.

A) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes (mesura inicial i mesura final) del grup focal

En relació directa amb la segona hipòtesi d'investigació, es tracta de veure si existeixen diferències significatives entre l'avaluació inicial i l'avaluació final d'aquest grup, com a resultat de la formació per competències implementada al seminari al llarg del curs. Seguim una seqüència similar per al tractament de les dades.

Grup	Abans	Després	Diferència (D-A)
1	A-F(n)	D-F(n)	X-F(n) ²⁷

Taula 45. Tractament estadístic de les mitjanes inicials i finals del grup focal.

Anàlisi de les competències

S'han utilitzat els criteris següents:

Factor competencial	T-Value	P-Value	Intervals de significació			H ₀	Significació de la H ₀
			< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1		
(n)	Valor T	Valor de la distribució	Diferència significativa	Diferència dubtosa	Diferència no significativa	"OK"/ "No OK"	Diferències significatives

Taula 46. Valors d'anàlisi de les competències.

Anàlisi dels resultats

- Taula resum de les mitjanes.
- One-Sample T: Diferència (variables analitzades).
- Test of $\mu = 0$ vs > 0 (prova d'hipòtesi unilateral).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i les dades següents:

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean	Bound	T	P
Diferència	N. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana	Límit	Valor T	P-Valor de la distribució

Taula 47. Paràmetres d'anàlisi dels resultats.

²⁷ A = Abans; D = Després; X = diferència entre les dues mesures (D-A). S'utilitzen aquestes lletres inicials per evitar una possible confusió entre factor (F) i el mot *final*, que també comença per efa.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

- Gràfic de les mitjanes de les competències (abans i després).
- Confirmació si es rebutja o no es rebutja la hipòtesi nul·la (H_0) i conclusions.

Anàlisi de cadascuna de les competències per separat

- Competència (n).
- Gràfic de les mitjanes de l'inici i final del curs del grup 1 en cada competència.
- One-Sample T: X-F1 (variables analitzades).
- Test of $\mu = 0$ vs > 0 (prova d'hipòtesis unilateral).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i les dades següents:

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean	Bound	T	P
Diferència	N. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana	Límit	Valor T	P-Valor de la distribució

Taula 48. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat.

- Histograma. Diferència de les mitjanes.
- Confirmació si es rebutja o no la hipòtesi nul·la (H_0) i explicació del nivell de significació en la competència analitzada.

B) Nivell de significació de les mitjanes entre els dos grups al final del curs

També en relació directa amb la segona hipòtesi d'investigació, es tracta de veure si les diferències que s'hagin pogut detectar en els subjectes del grup focal (1) són una conseqüència de la intervenció formativa, ja que el grup de control (2) ha seguit el programa habitual de formació durant aquest període. Seguim una seqüència similar per al tractament de les dades.

Grup	Mesura Inicial	Mesura Final	Diferències
1	A-F(n)	D-F(n)	X-F(n)
2	A-F(n)	D-F(n)	X-F(n)

Taula 49. Esquema del tractament estadístic de les mitjanes inicials i finals dels dos grups.

Anàlisi de les competències

Factor competencial	T-Value	P-Value	Intervals de significació			H ₀	Significació de la H ₀
			< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1		
(n)	Valor T	Valor de la distribució	Diferència significativa	Diferència dubtosa	Diferència no significativa	"OK"/ "No OK"	Diferències significatives

Taula 50. Valors d'anàlisi de les competències.

Anàlisi dels resultats

- Taula resum de les mitjanes.
- Two-Sample T-Test and CI: Grup 1; Grup 2 (variables analitzades).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i dades següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 51. Paràmetres d'anàlisi dels resultats.

- Gràfic "*Dotplot*" de la distribució de les puntuacions dels dos grups en cada competència.
- Confirmació si es rebutja o no es rebutja la hipòtesi nul·la (H₀) i conclusions.

Anàlisi de cadascuna de les competències

- Competència (n).
- Gràfic de les mitjanes dels dos grups en cada competència.
- Two-Sample T-Test and CI: X-F(n); Grup (prova aplicada).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i les dades següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 52. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat.

- Gràfic "*Dotplot*" de la distribució de les puntuacions dels dos grups en cada competència.
- Confirmació si es rebutja o no la hipòtesi nul·la (H₀) i explicació del nivell de significació en la competència analitzada.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

C) Nivell de significació de les mitjanes obtingudes al final del curs pel grup focal (perfil acadèmic de sortida) i les mitjanes obtingudes en la validació del perfil diana (perfil professional d'entrada)

En relació directa amb la primera hipòtesi d'investigació, es tracta d'apreciar les diferències entre el perfil acadèmic de sortida i el perfil validat d'entrada a una categoria professional concreta. El tractament estadístic de les dades d'aquest últim bloc segueix un procediment similar.

Grup	Mesura Final
1	D-F(n)
PD	PD-F(n)

Taula 53. Tractament de les mitjanes finals del grup focal i del perfil diana.

Anàlisi de les competències

Factor competencial	T-Value	P-Value	Intervals de significació			H ₀	Significació de la H ₀
			< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1		
(n)	Valor T	Valor de la distribució	Diferència significativa	Diferència dubtosa	Diferència no significativa	"OK"/ "No OK"	Diferències significatives

Taula 54. Valors d'anàlisi de les competències.

Anàlisi dels resultats

- Taula resum de les mitjanes.
- Two-Sample T-Test and CI: Grup 1; Perfil D (variables analitzades).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i dades següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 55. Paràmetres d'anàlisi dels resultats.

- Gràfic "*Dotplot*" de la distribució de les puntuacions dels dos grups en cada competència.
- Confirmació de si es rebutja o no es rebutja la hipòtesi nul·la (H₀) i conclusions.

Anàlisi de cadascuna de les competències

- Competència (n).
- Gràfic de les mitjanes dels dos grups en cada competència.
- Two-Sample T-Test and CI: X-F(n); Grup (prova aplicada).
- Resultats de la T-Student amb la matriu i les dades següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
(N)	Nre. subjectes	Mitjana	Desviació estàndard	Desviació estàndard de la mitjana

Taula 56. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat.

- Gràfic “*Dotplot*” de la distribució de les puntuacions dels dos grups en cada competència.
- Confirmació de si la hipòtesi nul·la (H_0) ha estat rebutjada o no i explicació del nivell de significació en la competència analitzada.

Al capítol següent es presenten els resultats obtinguts en les diferents fases del procés.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

4. Resultats

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts a les diferents fases del procés, emfasitzant aquells aspectes més significatius o destacats. Quan els comentaris, els gràfics o les taules del capítol no puguin oferir una informació suficientment completa o quan es vulgui incidir en un nivell més elevat de concreció, podran consultar-se els diferents annexos enumerats al text.

Cal recordar que tant els subjectes del grup focal (grup 1) com els subjectes del grup de referència (grup 2) van ser sotmesos a les proves programades de l'*assessment center* avaluatiu dues vegades, al començament i al final del curs 2003-2004 (vegeu el calendari de les sessions a l'annex 17). La formació basada en competències es realitza sobre el grup focal entre les dues avaluacions. La lectura comparada dels resultats obtinguts pels subjectes a les fases inicial i final del procés formatiu permetrà establir el grau de desenvolupament de cadascuna de les competències del perfil acadèmic. A tal efecte, es reflecteixen per separat els resultats, tot diferenciant-los entre aquests dos moments i entre ambdós grups. Seguirem la mateixa seqüència expositiva del capítol anterior destinat a descriure el desenvolupament metodològic i el tractament de les dades i que, adaptada al contingut i als terminis de disponibilitat dels resultats, recordem a la taula 57.

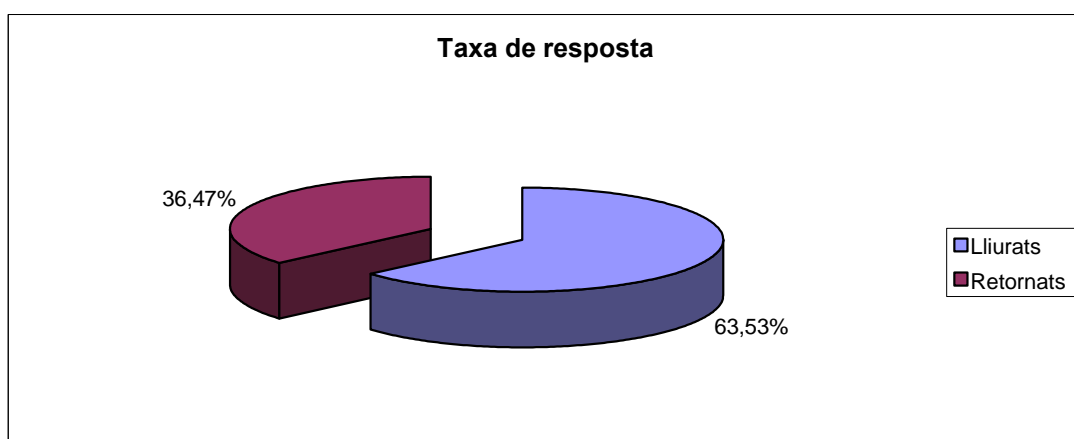
	FASES	TERMINI
1	Resultats de la validació del perfil del tècnic júnior de RRHH.	Maig de 2003
2	Resultats de la primera avaluació (a l'inici del curs): A) Resultats del test CTI: Llei normal, anàlisi de variàncies, prova d'homogeneïtat. B) Resultats de la resta de proves de l' <i>assessment center</i> . Llei normal, anàlisi de variàncies, prova d'homogeneïtat.	Març de 2004
3	Resultats de la segona avaluació (al final del curs): A) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes (mesura inicial i mesura final) del grup focal. B) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes entre els dos grups al final del curs. C) Nivell de significació de les diferències de les mitjanes entre el perfil acadèmic de sortida del grup focal i el perfil professional d'entrada.	Febrer de 2005

Taula 57. Guió de la presentació dels resultats.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

4.1. Resultats de la validació del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans

La validació del perfil d'aquesta categoria professional s'articulà sobre l'enviament de 170 qüestionaris (N=170), dels quals se'n van recollir 108 (apartat 3.4.1). La taxa de resposta és d'un 63,53% (gràfic 8), percentatge superior als valors habituals. Alguns autors consideren com a marges habituals de resposta entre el 30% i el 50% (Bisquerria, 1989; Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans, 1995; Polit i Hungler, 2000).



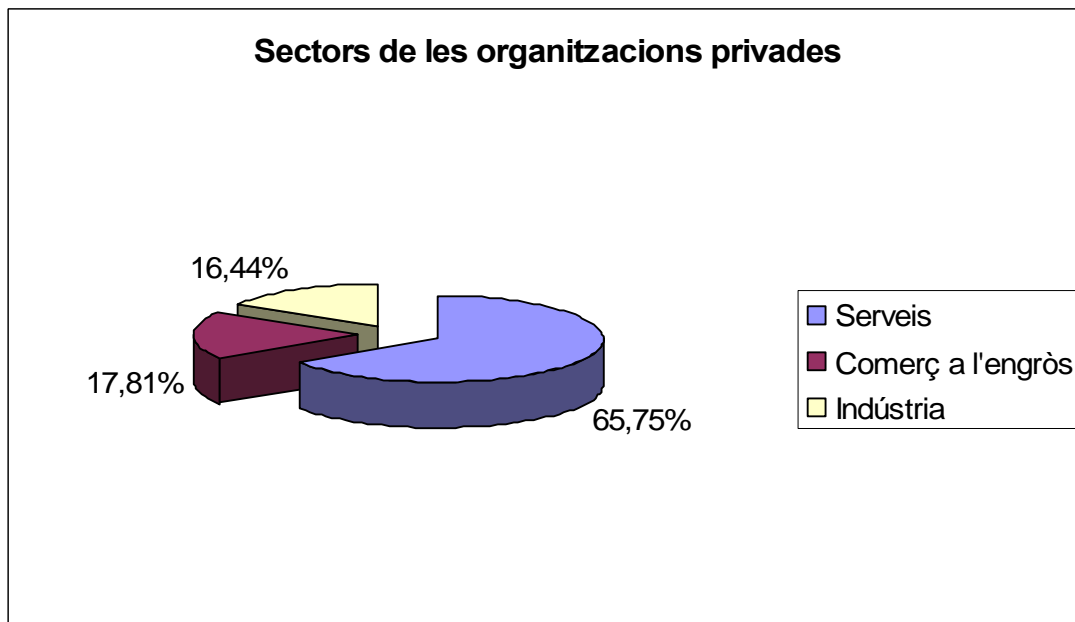
Gràfic 8. Taxa de resposta de la consulta externa.

Pràcticament la totalitat de les dades han estat finalment processades, ja que només un dels qüestionaris va ser invalidat perquè hi mancava la puntuació sobre una de les setze competències. Així doncs, es treballa amb les dades vàlides de 107 qüestionaris (n=107), que representen diferents organitzacions i els sectors del nostre entorn (vegeu la taula 58).

Qüestionaris tramesos	170	%
Qüestionaris recollits	108	63,53%
Respostes vàlides	107	62,94%
	N	%
Organitzacions públiques	34	31,78%
Organitzacions privades	73	68,22%
• Sector serveis	48	65,75%
• Comerç a l'engròs	13	17,81%
• Sector indústria	12	16,44%

Taula 58. Organitzacions i sectors representats a la consulta.

Al gràfic 9 es representa la distribució de les organitzacions privades per sectors.



Gràfic 9. Representació sectorial de les organitzacions privades.

Si es comparen els percentatges de representació sectorial amb la informació de la població activa vigent en aquell moment, s'observa una distribució molt similar. A Barcelona hi havia 585.300 persones en actiu al 2001 i la seva distribució per sectors era la següent:

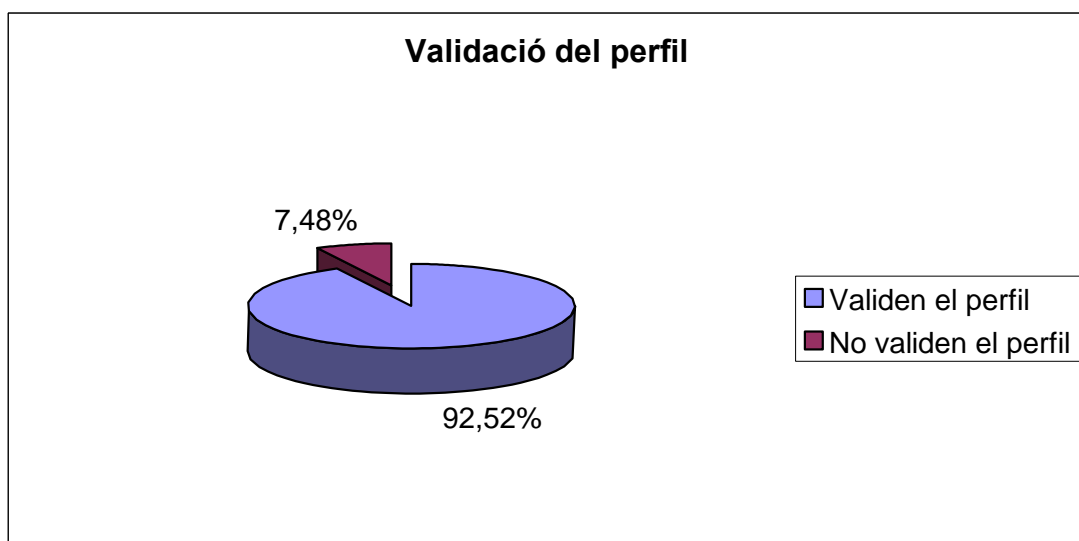
Sector serveis	68,9%
Sector indústria	21,3%
Altres sectors i sense ocupació	9,8%

Taula 59. Distribució sectorial de la població activa a Barcelona. Font: Ajuntament de Barcelona.¹

Pel que fa al contingut de la consulta (apartat 3.3.4.1), l'instrument pretenia obtenir una doble resposta: la validació del perfil i la valoració numèrica de les setze competències que el componen. Així doncs, el qüestionari consta de dues preguntes diferenciades. L'estructura del qüestionari permet un enunciat gramatical

¹ Informe sobre el mercat laboral de Barcelona 2001. Ajuntament de Barcelona. Regidoria de Promoció Econòmica, Ocupació, Turisme i Comerç. Maig 2002. p. 33.

separat per a cada pregunta, la qual cosa dóna l'opció de contestar la primera pregunta puntuant les setze competències i, això no obstant, contestar negativament la segona, no validant el perfil, per considerar l'interessat que aquestes setze competències no constitueixen el perfil d'aquesta categoria professional. Per exemple, alguna persona consultada argumentava (comunicació personal) que el perfil no contempla els coneixements tècnics en matèria de relacions laborals, aspecte aquest que, tot i considerar-lo necessari per a algunes organitzacions, ha estat descartat explícitament de la investigació per no tenir connexió directa amb els continguts formatius del psicòleg de les organitzacions (apartat 2.3.1). Veiem que aquesta situació s'ha produït en una proporció irrellevant, com pot apreciar-se al gràfic 10, ja que un 92,52% de les respostes validen el perfil proposat; és a dir, 99 de les 107 persones consultades diuen que la proposta recull els elements bàsics del perfil del tècnic júnior en Recursos Humans a la seva organització i només 8 persones no el validen; no obstant això, reconeixen les setze competències com a part del perfil del tècnic en Recursos Humans i les puntuen.



Gràfic 10. Índex de respostes que validen el perfil proposat.

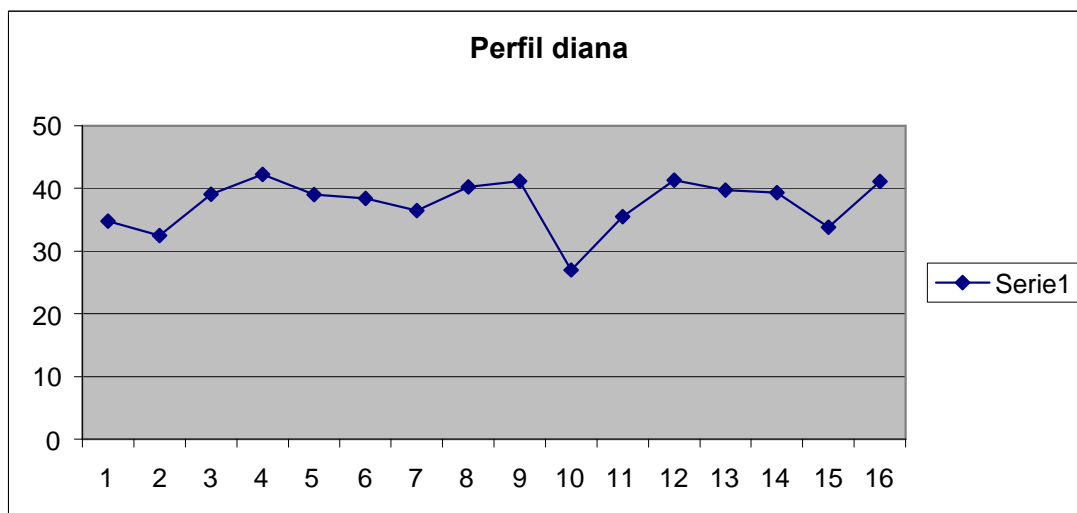
Respecte a les puntuacions atorgades a les setze competències en una escala de cinc trams, un cop convertides en valors numèrics de 0 a 50 per evitar errors derivats de treballar amb decimals, s'obtenen les puntuacions mitjanes que configuren el perfil diana que ens servirà de referència permanent al llarg de la investigació. La taula 60 recull aquestes puntuacions de forma numèrica i el gràfic 11 representa el perfil diana.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

N	COMPETÈNCIA	PUNTUACIÓ
1	Capacitat per decidir – Iniciativa	34,80
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	32,50
3	Estabilitat emocional – Control emocional	39,06
4	Capacitat d'aprenentatge – Potencial de desenvolupament	42,22
5	Orientació cap al rendiment – Eficàcia	39,02
6	Orientació al client	38,40
7	Capacitat lògica, d'anàlisi i de síntesi (general i concreta)	36,48
8	Capacitat per planificar i per organitzar	40,22
9	Capacitat per treballar en equip	41,14
10	Capacitat de comandament – Lideratge	27,00
11	Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació	35,50
12	Habilitats de comunicació	41,27
13	Capacitat per a la relació social	39,72
14	Adaptació a situacions noves – Flexibilitat	39,30
15	Capacitat per motivar – Entusiasme	33,80
16	Responsabilitat personal i professional	41,11

Taula 60. Puntuacions de les setze competències a la consulta externa.

Aquestes puntuacions configuren el perfil diana que es pot veure al gràfic 11.



Gràfic 11. Perfil diana resultant de les puntuacions de la consulta externa.

S'observa que els valors tenen una tendència a situar-se als trams superiors, per sobre de 25, el valor mitjà de la distribució. Només la competència de lideratge (competència 10) se situa excepcionalment en una posició molt pròxima a aquest valor mitjà de la distribució.

4.2. Resultats de l'avaluació inicial dels subjectes

Com s'ha comentat al capítol anterior sobre el tractament de les dades, a l'inici del curs era necessari veure l'homogeneïtat dels dos grups per saber si existien diferències entre ells que poguessin alterar o distorsionar l'estudi comparatiu posterior. Superades les proves d'Anderson-Darling i de F-Snedecor per confirmar la normalitat dels dos grups, s'efectua l'anàlisi de les mitjanes dels grups mitjançant la T-Student seguint el procediment estadístic descrit en aquell capítol. La diferència de les mitjanes ens permetrà saber si els dos grups són iguals o diferents a l'inici de l'estudi.

A continuació es mostren els resultats obtinguts per ambdós grups en aquesta fase d'avaluació inicial en dos blocs separats, els resultats del test CTI i els resultats obtinguts a la resta de proves de l'assessment center, seguint la seqüència següent:

1. Resultats obtinguts a l'anàlisi dels factors del test CTI

- Prova d'homogeneïtat
- Comparació de les mitjanes
- Resum dels valors numèrics i de la diferència
- Valors de significació de la T-Student

2. Resultats obtinguts a l'anàlisi dels factors competencials a la resta de proves de l'assessment center .

- Prova d'homogeneïtat
- Comparació de les mitjanes
- Resum dels valors numèrics i de la diferència
- Valors de significació de la T-Student.

Quan s'estimi insuficient la informació de les taules i gràfics que acompanyen els comentaris, es poden consultar els annexos corresponents.

4.2.1. Resultats del test CTI

El test CTI es constitueix en un instrument per comprovar l'homogeneïtat inicial dels grups i també aporta a la investigació elements psicomètrics de contrast sobre les competències del perfil avaluat (subapartat 3.3.4.2).

- La prova d'Anderson Darling ha demostrat la bondat de l'ajust. No es refusa la hipòtesi nul·la i, per tant, es segueix la llei normal i es confirma la normalitat.
- La prova de Snedecor per veure el contrast associat a les mitjanes dels grups també ha demostrat que les variàncies són iguals (vegeu informació més precisa d'ambdues proves a l'annex 30).

Confirmada la igualtat dels dos grups, resulta possible l'aplicació de la T-Student per a l'anàlisi de les diferències de les seves puntuacions mitjanes. La taula 61, que segueix a continuació, expressa els resultats de la prova d'homogeneïtat dels dos grups a partir dels resultats obtinguts en els diferents factors del test CTI.

CTI - Comparació inicial entre els grups (Prova d'homogeneïtat)

Factors CTI		T-Value	P-Value	Diferència significativa	Diferència dubtosa	Sense diferència significativa
				< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1
PCG	Pensament Constructiu Global	1,69	0,111			X
EMO	Emotivitat	1,95	0,069		X	
EFI	Eficàcia	0,17	0,868			X
SUP	Pensament Supersticiós	-2,61	0,021		X	
RIG	Rigidesa	-1,73	0,105			X
ESO	Pensament Esotèric	3,30	0,005	X		
ILU	Il·lusió	0,78	0,449			X
Homogeneïtat General		0,56	0,589			X

Taula 61. Prova d'homogeneïtat dels grups segons els resultats del test CTI.

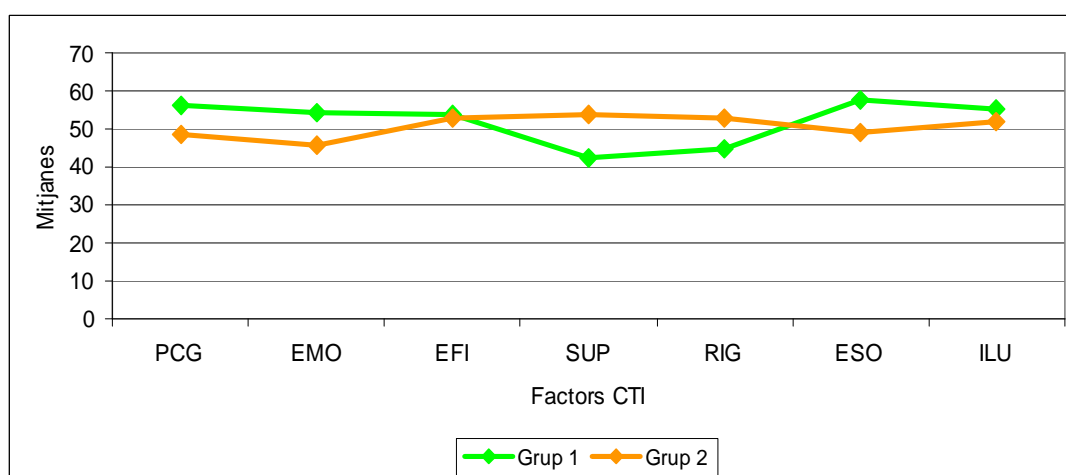
A la llum d'aquests valors, especialment dels valors de l'homogeneïtat general, els dos grups són iguals en aquest moment inicial de la recerca. La hipòtesi nul·la no és refusada en la majoria de dimensions del test i es pot concloure, per tant, que no existeixen diferències significatives entre els dos grups, exceptuant l'escala ESO que identifica el pensament esotèric on la diferència és significativa. El pensament esotèric revela una actitud propensa vers els fenòmens inusuals i, en el cas de puntuacions altes, indicaria la carència de pensament crític i una excessiva creença en les impressions intuïtives. Malgrat tot, aquesta diferència en una de les escales del test no és considerada suficientment important per influir sobre el procés o els resultats de la recerca.

S'observa també que existeixen lleus diferències en les dimensions de pensament supersticiós (SUP) i d'emotivitat (EMO), tot i que en ambdós casos les diferències no són significatives, molt superiors a 0,01.

Es pot observar la igualtat dels dos grups en aquesta fase inicial a partir dels resultats obtinguts al test CTI, com queda significat a la taula 62 i al gràfic 12. Per veure més detalls sobre la les puntuacions dels dos grups en les diferents escales del test, es pot consultar l'annex 31.

Factors CTI	Grups		Diferències
	1	2	
Pensament Constructiu Global	56,40	48,44	7,96
Emotivitat	54,50	45,89	8,61
Eficàcia	53,60	52,89	0,71
Pensament Supersticiós	42,50	53,90	-11,40
Rigidesa	44,90	52,78	-7,88
Pensament Esotèric	57,80	49,22	8,58
Il.lusió	55,20	51,90	3,30

Taula 62. Mitjanes dels dos grups en les escales del test CTI.



Gràfic 12. Perfil inicial dels dos grups segons les escales del test CTI.

En relació amb la significació d'aquestes diferències, l'aplicació de la T-Student permet apreciar els resultats següents:

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
1	7	52,13	5,95	2,2
2	7	50,72	2,92	1,1

Taula 63. Resultats de l'aplicació de la T-Student sobre les dimensions del CTI.

Difference = $\mu(1) - \mu(2)$
Estimate for difference: 1,41143
95% CI for difference: (-4,36816; 7,19101)
T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = 0,56 P-Value = 0,589 DF = 8

En resum, l'anàlisi de les mitjanes obtingudes al test CTI confirma que no existeixen diferències significatives entre els dos grups. En qualsevol cas, abans d'assumir el nivell inicial de les competències dels dos grups en el punt de partida de la recerca, volem constatar aquesta homogeneïtat des dels resultats de les altres proves de l'*assessment center*.

4.2.2. Avaluació inicial de les competències segons els resultats obtinguts a la resta de proves de l'*assessment center*

La prova d'Anderson Darling revela que es segueix la llei normal (annex 32). La prova de Snedecor, per la seva banda, constata que les variàncies són iguals (annex 33). Superades també aquí aquestes dues proves, optem per seguir utilitzant la T-Student per a l'anàlisi de les mitjanes.

L'anàlisi dels resultats de les simulacions efectuades a l'*assessment center* també constata l'homogeneïtat dels dos grups a l'avaluació inicial (vegeu la taula 64). A totes les competències el nivell de significació és superior a 0,1, llevat de la capacitat per planificar i organitzar (competència 8), en què el grup 1 podria tenir un nivell lleugerament superior al grup 2, tot i que les diferències tampoc no arriben a ser significatives en aquest cas. L'acció de planificar i organitzar (8) es refereix a la capacitat d'estructurar tasques amb una seqüència lògica i efectiva o d'aconseguir un determinat objectiu, tot establint prioritats i utilitzant mètodes adequats. Requereix, per tant, la intervenció d'un pensament crític, no intuïtiu.

Competències		T-Value	P-Value	Diferència significativa < 0,01	Diferència dubtosa >0,01 - <0,1	Sense diferència significativa >0,1
1	Capacitat per decidir – Iniciativa	-0,19	0,853			X
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	1,60	0,116			X
3	Emocionalment estable - Control emocional	0,96	0,342			X
4	Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	0,35	0,727			X
5	Orientat al rendiment – Eficàcia	-0,04	0,969			X
6	Orientació al client	-0,79	0,434			X
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	0,65	0,518			X
8	Capacitat per planificar i organitzar	2,30	0,024		X	
9	Capacitat de treballar en equip	0,69	0,492			X
10	Dots de comandament – Lideratge	0,71	0,483			X
11	Capacitat de persuasió i assertivitat - Dots de negociació	-0,06	0,948			X
12	Capacitat de comunicació	0,61	0,544			X
13	Capacitat de relació social	0,65	0,517			X
14	Adaptació a situacions noves	-0,46	0,645			X
15	Motivador	-0,16	0,875			X
16	Responsabilitat	-0,49	0,623			X
Homogeneïtat General		0,64	0,528			X

Taula 64. Comparació inicial de les competències dels dos grups.

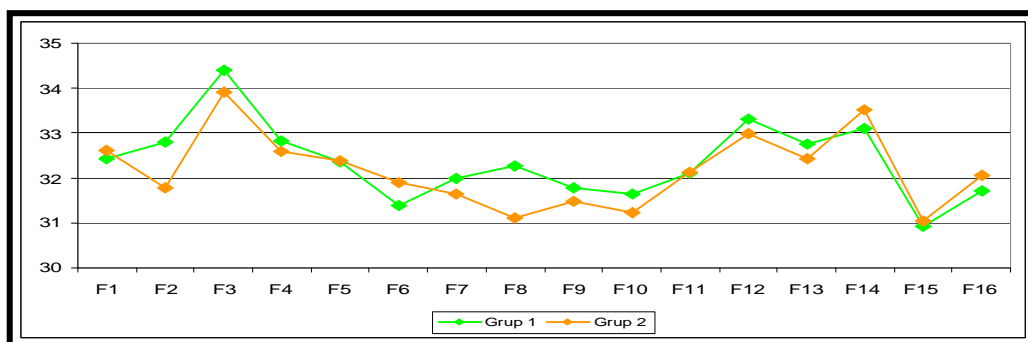
En un sentit ampli, doncs, les discrepàncies lleus trobades entre els dos grups des de distints instruments, estarien acusant els mateixos fenòmens i mancances, que, per altra banda, no alteren la lectura evident d'homogeneïtat general dels dos grups a l'avaluació inicial.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

Seguint la mateixa seqüència explicativa que la dels resultats del CTI, presentem a continuació les mitjanes comparades de les competències d'ambdós grups i el seus perfils (taula 65 i gràfic 13). L'annex 34 aporta una informació més detallada sobre cadascuna de les competències.

Factors	Grups		Diferència
	1	2	
F1	32,42	32,61	-0,19
F2	32,80	31,78	1,02
F3	34,39	33,92	0,47
F4	32,83	32,59	0,24
F5	32,35	32,38	-0,03
F6	31,40	31,89	-0,49
F7	32,00	31,64	0,36
F8	32,28	31,11	1,17
F9	31,79	31,49	0,30
F10	31,65	31,22	0,43
F11	32,10	32,14	-0,04
F12	33,30	32,98	0,32
F13	32,75	32,42	0,33
F14	33,10	33,52	-0,42
F15	30,93	31,04	-0,11
F16	31,72	32,07	-0,35

Taula 65. Mitjanes de les competències dels dos grups a l'inici del curs.



Gràfic 13. Comparació inicial del perfil de competències dels dos grups.

El gràfic anterior ens permet visualitzar un perfil de competències de dos grups d'estudiants de Psicologia en un moment concret del procés acadèmic, al començament de l'últim curs de la seva llicenciatura. S'observa la igualtat del grup focal i del grup de referència en aquest moment.

L'aplicació de la T-Student també ens permet apreciar els resultats de la taula 66.

Grup	N	Mean	StDev	SE Mean
1	16	32,363	0,838	0,21
2	16	32,175	0,829	0,21

Taula 66. Resultats de l'aplicació de la T-Student a l'avaluació inicial.

Difference = $\mu(1) - \mu(2)$

Estimate for difference: 0,188125

95% CI for difference: (-0,414494; 0,790744)

T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = 0,64 P-Value = 0,528 DF = 29

En conclusió, com a resultat d'aplicar la T-Student tant a les valoracions obtingudes a les proves d'avaluació de l'*assessment center* com als resultats del test CTI, es constata que el grup focal i el grup de referència són homogenis al començament del curs i es pot continuar la seqüència prevista per a les fases posteriors de la recerca. En aquest punt, podria trobar-se en falta una anàlisi comparativa entre el perfil de competències del grup control i el perfil diana, ja validat a la consulta externa. Tot i disposar de les dades necessàries per fer aquesta anàlisi, s'ha descartat aquesta comparació inicial, perquè no aporta res significatiu sobre les hipòtesis de treball. Ens interessa particularment el perfil acadèmic de sortida, no el perfil de competències que tenen els estudiants mesos abans de finalitzar els seus estudis. La validació del perfil diana garanteix que ells poden encara treballar per desenvolupar aquestes setze competències concretes al llarg del curs. Tant si les competències dels subjectes es desenvolupen al llarg del curs com si no, les diferències amb el perfil diana caldrà apreciar-les al final del curs, coincidint amb el moment de sortida acadèmica i de possible entrada professional.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

4.3. Resultats de l'avaluació final dels subjectes. Valoració de les competències segons els resultats obtinguts a l'assessment center

Seguint la mateixa seqüència expressada als capítols destinats al disseny metodològic i al tractament de les dades (capítols 3.3 i 3.4), en aquest apartat es presenten els resultats a tres nivells:

- a) Significació de les diferències de les mitjanes entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal.
- b) Significació de les diferències de les mitjanes dels dos grups al final del curs.
- c) Significació de les diferències de les mitjanes entre el perfil acadèmic final del grup focal i el perfil professional del tècnic júnior en Recursos Humans.

4.3.1. Diferències entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal

En primer lloc, ens ocuparem de saber si el grup focal (1) dóna resultats diferents en aquesta avaluació respecte a l'avaluació del començament del curs, és a dir, conèixer si s'ha modificat el seu perfil de competències.

La lectura dels resultats obtinguts (vegeu la taula 67) revela que la majoria de les competències del grup focal ha experimentat un canvi significatiu entre les dues avaluacions. La hipòtesi nul·la és rebutjada a tots els factors mesurats, llevat del factor número tres, i es donen, per tant, diferències significatives. Només la competència de control emocional (3) ha mantingut uns nivells similars en ambdues mesures.

Tant el nivell de significació general com el nivell dels quinze factors restants permeten afirmar que les competències d'aquest grup de subjectes s'han desenvolupat. Existeixen diferències significatives en onze de les setze competències: la capacitat de decidir (1), la capacitat d'aprenentatge (2), l'orientació al rendiment (4), la capacitat per planificar i organitzar (8), la capacitat per treballar en equip (9), les capacitats de negociació (11), de comunicació (12), de relació social (13), d'adaptar-se a situacions noves (14) i de motivar (15) i la responsabilitat (16). Les diferències són moderades a les quatre competències restants: d'innovació (2), d'orientació al client (6), de lideratge (10) i de capacitat lògica i analítica (7).

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

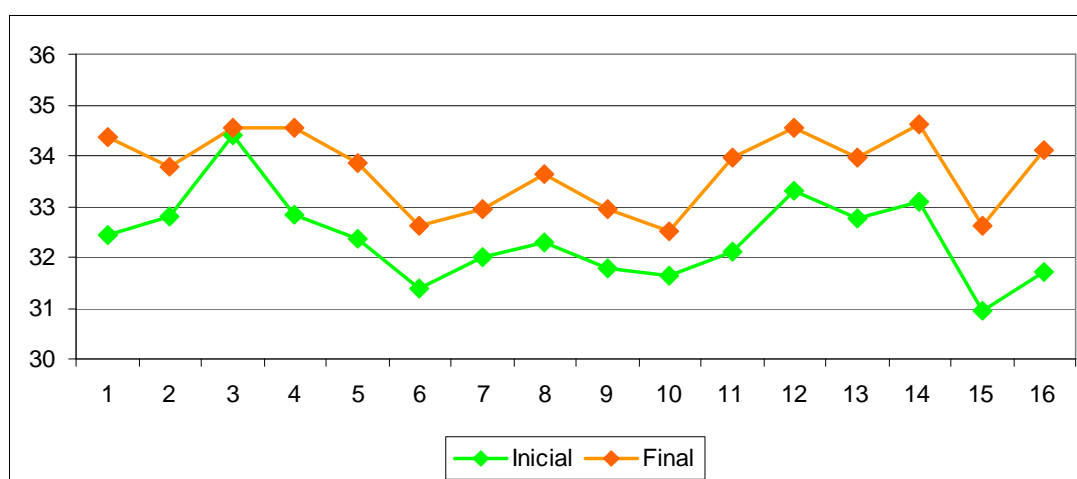
Taula resum de la comparació inicial i final del grup focal

Competències	T-Value	P-Value	Diferència significativa	Diferència moderada	Sense diferència significativa
			< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1
1 Capacitat per decidir - Iniciativa	2,72	0,005	X		
2 Capacitat d'innovació – Creativitat	2,36	0,013		X	
3 Emocionalment estable - Control emocional	1,03	0,156			X
4 Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	4,18	0,000	X		
5 Orientat al rendiment - Eficàcia	2,70	0,005	X		
6 Orientació al client	1,84	0,038		X	
7 Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	2,44	0,011		X	
8 Capacitat per planificar i organitzar	4,63	0,000	X		
9 Capacitat de treballar en equip	4,23	0,000	X		
10 Dots de comandament – Lideratge	1,76	0,043		X	
11 Capacitat de persuasió i assertivitat - Dots de negociació	5,26	0,000	X		
12 Capacitat de comunicació	3,08	0,002	X		
13 Capacitat de relació social	3,61	0,000	X		
14 Adaptació a situacions noves	2,64	0,007	X		
15 Motivador	3,56	0,001	X		
16 Responsabilitat	4,77	0,000	X		

Significació estadística general

10,05	0,000	X		
-------	-------	---	--	--

Taula 67. Comparació inicial i final de les competències del grup focal.



Gràfic 14. Evolució del perfil de competències del grup focal entre les mesures inicial i final.

El gràfic 14 ens permet visualitzar amb claredat l'evolució del perfil de competències del grup focal entre dos moments diferenciats del procés acadèmic, al començament i al final de l'últim curs de la seva llicenciatura. Existeixen diferències observables entre ambdues mesures, la qual cosa ens permet afirmar que s'han desenvolupat les competències avaluades i que, per tant, el grup ha millorat el seu perfil de competències al final del curs, sense que es pugui afirmar encara si aquesta millora és una conseqüència de la formació basada en competències al seminari o si és producte del procés d'aprenentatge habitual, fins que no es realitzi l'anàlisi comparativa amb el grup de referència. Les taules següents ajuden a valorar el grau de significació d'aquestes millores.

Factors	Grup 1		
	Abans	Després	Diferència
F1	32,42	34,38	1,96
F2	32,80	33,80	1,00
F3	34,39	34,55	0,16
F4	32,83	34,55	1,72
F5	32,35	33,84	1,49
F6	31,40	32,62	1,22
F7	32,00	32,94	0,94
F8	32,28	33,65	1,37
F9	31,79	32,96	1,17
F10	31,65	32,50	0,85
F11	32,10	33,95	1,85
F12	33,30	34,54	1,24
F13	32,75	33,95	1,20
F14	33,10	34,62	1,52
F15	30,93	32,63	1,70
F16	31,72	34,10	2,38

Taula 68. Mitjanes de les competències inicials i finals del grup focal.

La taula 68 revela que totes les competències del grup que ha fet la formació basada en competències han experimentat una millora, llevat del control emocional (competència 3), que dona valors molt similars en ambdues mesures, 34,39 i 34,55 respectivament. Veiem el nivell de significació estadística d'aquesta millora a la taula 69 i més informació a l'annex 35.

Test of $\mu = 0$ vs > 0

Variable	N	Mean	StDev	SE Mean	Bound	T	P
Diferència	16	1,36063	0,51834	0,12958	1,13346	10,5	0,000

Taula 69. Valors de la T-Student en les dues mesures del grup focal.

La lectura dels resultats anteriors permet concloure que el perfil de competències general del grup focal ha experimentat una millora. Tanmateix s'espera que el perfil acadèmic dels estudiants millori any rere any i, per tant, no podem afirmar que aquesta millora sigui la conseqüència d'una acció formativa concreta fins que no s'hagi vist com ha evolucionat el grup de referència durant aquest mateix període, situació que serà analitzada a l'apartat següent.

4.3.2. Comparació dels dos grups a l'avaluació final

A la segona avaluació també s'han analitzat les mitjanes obtingudes pels dos grups per saber si persisteix la igualtat inicial de principis de curs. No s'analitza la diferència entre les dues avaluacions –inicial i final- del grup de referència (grup 2) per considerar que és una mesura redundant, ja que l'anàlisi es fa ara en relació amb la mesura obtinguda pel grup focal (grup 1), que és realment el grup objecte d'estudi. Si, hipotèticament, se'haguessin produït canvis també al grup de referència, haurien de ser atribuïts a l'evolució esperada del seu nivell acadèmic. En aquest cas, continuariem sense conèixer el nivell d'impacte de la formació basada en competències sobre el grup focal, ja que la seva evolució també podria ser conseqüència d'un progrés normal durant aquest curs. Tampoc no s'analitza el grau de desenvolupament de les competències de cada individu en aquest període d'un curs acadèmic, tot i que les dades obtingudes permeten fer aquesta anàlisi (annexos 28 i 29). És sabut que l'*assessment center* és una metodologia d'avaluació individual, però aquesta recerca, si bé es nodreix de les dades obtingudes per cada individu, es centra en la formació implementada al seminari i, per tant, en l'evolució del grup com a conjunt.

Els resultats de les proves de l'*assessment center* efectuades a l'avaluació final permeten apreciar canvis de l'homogeneïtat dels dos grups. Es refusa la hipòtesi nul·la en algunes ocasions, però no en la totalitat (taula 70). Vegem els resultats per blocs:

- El nivell de significació és inferior a 0,01 en l'índex general i en set competències més, és a dir, que s'aprecien diferències significatives en la capacitat de decidir (1), la capacitat d'aprenentatge (2), l'orientació al rendiment (5), la capacitat per planificar i organitzar (8), les capacitats de persuasió (11) i de comunicació (12) i la responsabilitat (16).

- També es donen diferències moderades, no significatives, en quatre competències: l'orientació al client (6), la capacitat lògica i analítica (7), la capacitat de treballar en equip (9) i la capacitat de relació social (13).
- No existeixen, però, diferències significatives en les cinc competències restants: la capacitat d'innovar (2), l'estabilitat emocional (3), el lideratge (10) i les capacitats d'adaptar-se a situacions noves (14) i de motivar (15).

A continuació es mostren els resultats comparats de les competències del grup focal i del grup de referència a l'avaluació de final del curs (vegeu la taula 70 i el gràfic 15).

Taula resum de la comparació final entre els dos grups

Competències		T-Value	P-Value	Diferència significativa	Diferència moderada	Sense diferències significatives
				< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1
1	Capacitat per decidir - Iniciativa	2,84	0,006	X		
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	1,13	0,263			X
3	Emocionalment estable - Control emocional	1,03	0,308			X
4	Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	3,00	0,004	X		
5	Orientat cap al rendiment - Eficàcia	3,34	0,001	X		
6	Orientació al client	2,42	0,019		X	
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	2,55	0,013		X	
8	Capacitat per a planificar i organitzar	3,21	0,002	X		
9	Capacitat de treballar en equip	2,46	0,017		X	
10	Dots de comandament - Lideratge	0,52	0,603			X
11	Capacitat de persuasió i assertivitat - Dots de negociació	3,47	0,001	X		
12	Capacitat de comunicació	3,20	0,002	X		
13	Capacitat de relació social	2,22	0,030		X	
14	Adaptació a situacions noves	1,38	0,173			X
15	Capacitat de motivar	1,68	0,101			X
16	Responsabilitat	2,89	0,005	X		

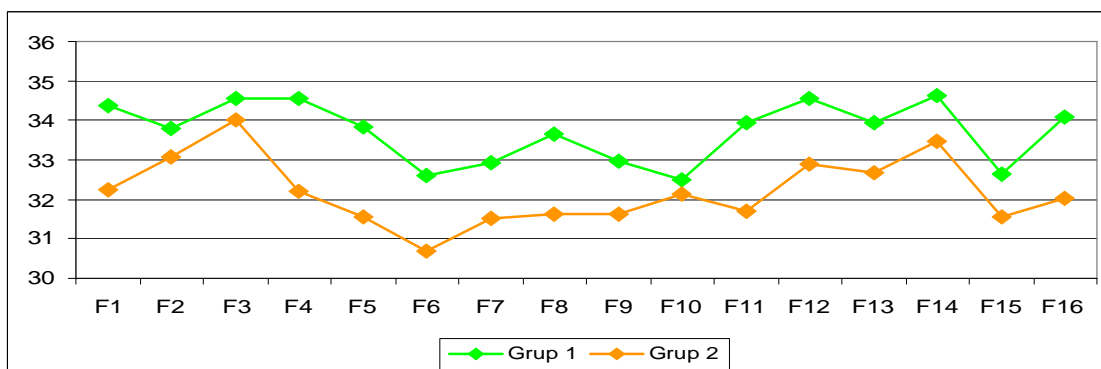
Significació estadística general

5,36	0,000	X		
------	-------	---	--	--

Taula 70. Comparació final entre el grup focal i el grup de referència.

El gràfic 15 que segueix a continuació permet visualitzar el perfil de competències que presenten els dos grups en aquest segon moment de la recerca.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències



Gràfic 15. Comparació final dels perfils de competències dels dos grups.

A diferència de l'avaluació inicial, on s'observava una igualtat en els perfils dels dos grups (vegeu el gràfic 13), a l'avaluació final existeix una diferenciació manifesta d'ambdós perfils. Anteriorment hem constatat l'evolució del perfil de competències del grup focal entre dos moments del procés acadèmic, al començament i al final de l'últim curs de la seva llicenciatura (vegeu el gràfic 14). També s'ha comentat que el desenvolupament de les competències no permetia afirmar que el canvi fos una conseqüència de l'acció formativa específica realitzada al llarg del curs sobre el grup focal. Això no obstant, en aquest segon moment de la recerca, la comparació amb el grup de referència permet situar millor les causalitats i distingir entre els efectes derivats de la dinàmica habitual del seminari (grup 2) i els efectes derivats de la formació per competències (grup 1). Les taules 71 i 72, que segueixen a continuació, i l'annex 36 aporten més informació per valorar el relleu d'aquestes diferències.

Factors	Grup 1	Grup 2	Diferència
F1	34,38	32,24	2,14
F2	33,80	33,09	0,71
F3	34,55	34,03	0,52
F4	34,55	32,22	2,33
F5	33,84	31,56	2,28
F6	32,62	30,67	1,95
F7	32,94	31,51	1,43
F8	33,65	31,61	2,04
F9	32,96	31,61	1,35
F10	32,50	32,14	0,36
F11	33,95	31,69	2,26
F12	34,54	32,89	1,65
F13	33,95	32,67	1,28
F14	34,62	33,48	1,14
F15	32,63	31,54	1,09
F16	34,10	32,04	2,06

Taula 71. Mitjanes de les competències dels dos grups al final del curs.

Grup	N	Mean	StDev	SE
1	16	33,724	0,759	0,19
2	16	32,187	0,861	0,22

Taula 72. Valors de les competències dels dos grups al final del curs.

Difference = mu (Grup 1) - mu (Grup 2)

Estimate for difference: 1,53688

95% CI for difference: (0,94991; 2,12384)

T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = 5,36 P-Value = 0,000 DF = 29

En resum, els resultats revelen diferències entre els dos grups al final del curs. Totes les competències del grup focal han experimentat algun tipus de canvi respecte a l'avaluació inicial. El contrast amb els resultats obtinguts pel grup de referència revela que algunes d'elles han millorat significativament, mentre que d'altres ho fan moderadament o no han experimentat una millora rellevant. Si acceptem que el grup de referència ha seguit la formació planificada per al seminari del seu nivell acadèmic i el grup focal ha incorporat al programa formatiu accions específiques per al desenvolupament de les competències, es pot afirmar que les diferències constatades al final del curs entre els dos grups, almenys les diferències significatives, són degudes a l'acció formativa específica, ja que inicialment els dos grups eren iguals i es trobaven amb les mateixes condicions al punt de partida. Cal conèixer finalment, d'acord amb el propòsit d'aquesta tesi doctoral, el grau d'adequació o de proximitat que ofereix el perfil acadèmic de sortida d'aquests subjectes (grup focal) en relació amb el perfil professional del tècnic júnior en Recursos Humans.

4.3.3. Comparació de les competències del grup focal (perfil acadèmic) i les competències del perfil diana (perfil professional)

Recordarem que un 92,52% dels experts en RRHH que responien el qüestionari validaven el perfil del tècnic júnior d'aquesta àrea professional (apartat 4.1). Així també, a la mateixa consulta, tots els subjectes de la mostra puntuaven les setze competències del perfil diana (taula 60). Aquestes puntuacions ens han permès configurar el perfil d'entrada d'una determinada categoria professional (d'aquí ve el concepte de perfil diana, al qual "apunta" o aspira el desenvolupament de les competències dels futurs professionals).

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

S'observava als apartats precedents que el perfil de competències del grup focal havia experimentat canvis significatius entre la primera i la segona mesura (taula 67) i que alguns d'aquests canvis eren també significatius en relació amb el grup de referència (taula 70). Malgrat aquest progrés degut al desenvolupament de les competències, la comparació amb el perfil exigít al món professional segueix mostrant, com veurem, diferències notables a la majoria d'aquestes competències. Cal saber encara, en la fase final de la recerca, el grau de coincidència o de discrepància entre aquest perfil i el perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions, com a possibles candidats a l'esmentada categoria professional. Els resultats de les taules 73, 74 i 75, del gràfic 16 i de l'annex 37 que corresponen a aquest apartat, possibiliten aproximar-se a aquest coneixement.

Taula resum de la comparació final entre el grup focal i el perfil diana

Competències		T-Value	P-Value	Diferència significativa	Diferència moderada	Sense diferències significatives
				< 0,01	>0,01 - <0,1	>0,1
1	Capacitat per decidir - Iniciativa	0,37	0,709			X
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	1,32	0,188			X
3	Emocionalment estable - Control emocional	-5,48	0,000	X		
4	Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	-8,15	0,000	X		
5	Orientat cap al rendiment – Eficàcia	-5,65	0,000	X		
6	Orientació al client	-4,76	0,000	X		
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	-4,50	0,000	X		
8	Capacitat per planificar i organitzar	-6,98	0,000	X		
9	Capacitat de treballar en equip	-9,52	0,000	X		
10	Dots de comandament - Lideratge	4,76	0,000	X		
11	Capacitat de persuasió i assertivitat – Dots de negociació	-1,25	0,214			X
12	Capacitat de comunicació	-7,96	0,000	X		
13	Capacitat de relació social	-6,54	0,000	X		
14	Adaptació a situacions noves	-4,77	0,000	X		
15	Motivador	-0,94	0,348			X
16	Responsabilitat	-7,35	0,000	X		

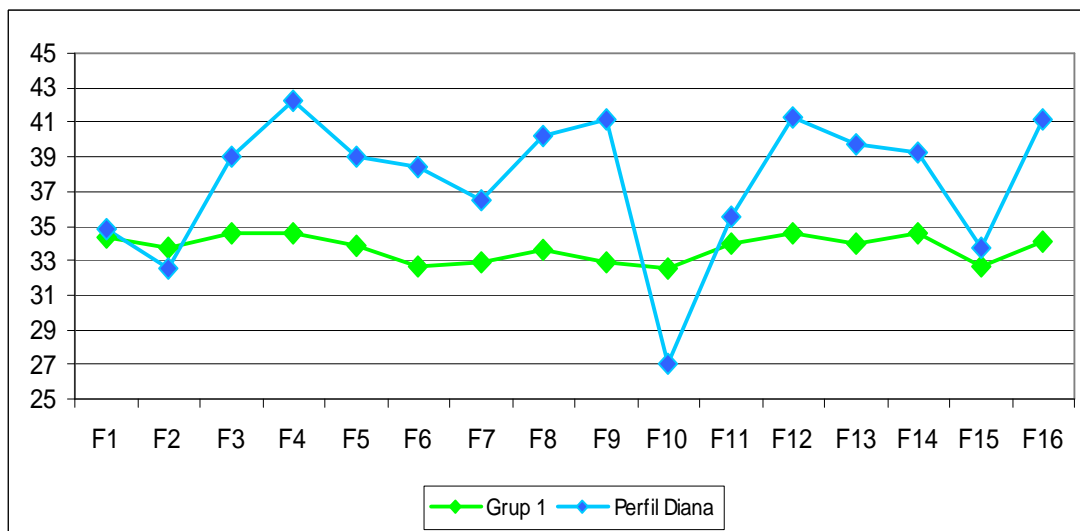
Significació estadística general

-3,77	0,002	X		
-------	-------	---	--	--

Taula 73. Comparació final entre les competències del grup focal i les del perfil diana.

A la taula 73 s'observen diferències significatives en la comparació de les competències d'ambdós perfils, anticipant que el perfil acadèmic del grup focal no

s'adequa al perfil professional que representa el perfil diana. Només quatre de les competències presenten diferències no significatives: les capacitats d'iniciativa (1), d'innovació (2), de negociació (11) i de motivació (15). Resulta interessant observar que les diferències entre aquests dos perfils, amb independència del seu grau de significació que s'analitza més tard, poden ser de signe positiu o negatiu, com s'aprecia al gràfic següent.



Gràfic 16. Perfil del grup focal i perfil diana al final del curs.

El gràfic 16 mostra com la majoria dels valors del perfil diana se situen per sobre dels valors finals aconseguits pel grup focal. Malgrat això, cal destacar que aquesta tendència no es compleixi en dues competències concretes: d'innovació (2) i de lideratge (10).

Una primera lectura dels resultats demostraria que, en general, existeix una tendència a l'alça en la majoria de competències del perfil diana, que es presenta així com més exigent i més contrastat que el perfil del grup estudiat, manifestament pla en relació amb el flux ascendent i descendent del perfil diana. Aquesta tendència, però, s'inverteix en les dues competències esmentades, fet que aporta – al nostre criteri- valor afegit a la consulta externa. És un fet positiu que representants de les organitzacions consultades hagin “afinat la seva punteria” a l'hora de “disparar” al perfil diana plantejat, ja que no esperen -fent una interpretació lliure de les seves puntuacions- que un júnior tingui gran capacitat d'innovació (2) ni de lideratge (10); li demanen, en canvi, gran potencial de desenvolupament i

d'aprenentatge (4), capacitat per treballar en equip (9), capacitat per comunicar-se (12) i responsabilitat (16), ítems puntuats tots ells per sobre del valor 41, com es pot apreciar a la taula següent (taula 74).

Factors	Grup 1	Perfil Diana	Diferència
F1	34,38	34,80	-0,42
F2	33,80	32,50	1,30
F3	34,55	39,06	-4,51
F4	34,55	42,22	-7,67
F5	33,84	39,02	-5,18
F6	32,62	38,40	5,78
F7	32,94	36,48	-3,54
F8	33,65	40,22	-6,57
F9	32,96	41,14	-8,18
F10	32,50	27,00	5,50
F11	33,95	35,50	-1,55
F12	34,54	41,27	-6,73
F13	33,95	39,72	-5,77
F14	34,62	39,30	-4,68
F15	32,63	33,80	-1,17
F16	34,10	41,11	-7,01

Taula 74. Mitjanes del grup focal (perfil acadèmic) i del perfil diana (professional).

Two-sample T for Grup 1 vs Perfil Diana

Grup	N	Mean	StDev	SE
1	16	33,72	0,76	0,19
2	16	37,60	4,04	1,00

Taula 75. Valors de la comparació entre el grup focal i el perfil diana.

Difference = mu (Grup 1) - mu (Perfil Diana)

Estimate for difference: -3,87250

95% CI for difference: (-6,05190; -1,69310)

T-Test of difference = 0 (vs not =): T-Value = -3,77 P-Value = 0,002 DF = 16

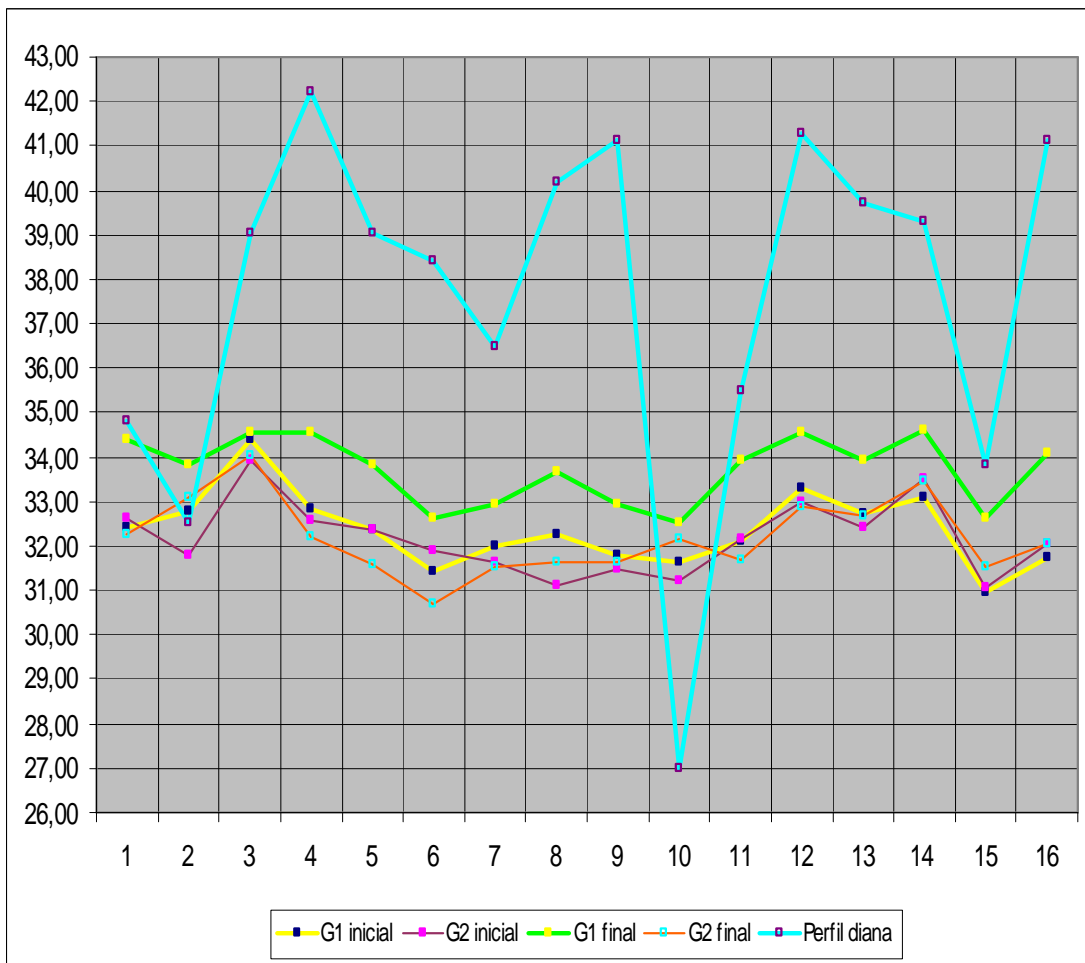
En resum, els resultats d'aquesta última comparació demostren que el perfil del grup focal, que identifiquem com a perfil acadèmic de sortida, i el perfil diana, que identifiquem com a perfil professional d'entrada, tots dos configurats per les mateixes competències, no coincideixen en el seu grau de desenvolupament i que els valors assignats al segon resulten ser més exigents i més contrastats que els que ofereix el primer. Al capítol següent sobre les conclusions de l'estudi es podrà precisar sobre els nivells de desenvolupament de cada competència al llarg del procés i sobre els nivells de desviació d'ambdós perfils.

Per acabar aquest capítol sobre els resultats de la recerca, oferim un resum de les puntuacions mitjanes recollides al llarg de tot el procés (vegeu la taula 76) i els diferents perfils que configuren (vegeu el gràfic 17) per tal de facilitar una visió de conjunt abans de passar al capítol següent on s'aborden la discussió i les conclusions finals (taula 76 i gràfic 17).

N.	COMPETÈNCIA	G1 inicial	G2 inicial	G1 Final	G2 final	Perfil diana
1	Capacitat per decidir – Iniciativa	32,42	32,61	34,38	32,24	34,80
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	32,80	31,78	33,80	33,09	32,50
3	Estabilitat emocional – Control emocional	34,39	33,92	34,55	34,03	39,06
4	Capacitat d'aprenentatge – Potencial de desenvolupament	32,83	32,59	34,55	32,22	42,22
5	Orientació cap al rendiment – Eficàcia	32,35	32,38	33,84	31,56	39,02
6	Orientació al client	31,40	31,89	32,62	30,67	38,40
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	32,00	31,64	32,94	31,51	36,48
8	Capacitat per planificar i per organitzar	32,28	31,11	33,65	31,61	40,22
9	Capacitat per treballar en equip	31,79	31,49	32,96	31,61	41,14
10	Capacitat de comandament – Lideratge	31,65	31,22	32,50	32,14	27,00
11	Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació	32,10	32,14	33,95	31,69	35,50
12	Habilitats de comunicació	33,30	32,98	34,54	32,89	41,27
13	Capacitat per a la relació social	32,75	32,42	33,95	32,67	39,72
14	Adaptació a situacions noves – Flexibilitat	33,10	33,52	34,62	33,48	39,30
15	Capacitat per motivar – Entusiasme	30,93	31,04	32,63	31,54	33,80
16	Responsabilitat personal i professional	31,72	32,07	34,10	32,04	41,11

Taula 76. Resum dels resultats obtinguts al llarg del procés.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències



Gràfic 17. Perfils dels dos grups al llarg del procés comparats amb el perfil diana.

5. Discussió i conclusions

Abans de plantejar les conclusions, sembla convenient situar, un cop més, l'escenari on s'ha desenvolupat la recerca. Recordem que es tracta d'un estudi en el nivell *micro*, a meitat de camí entre el cas únic individual i la recerca de més abast, on els resultats poguessin ser extrapolables a grans àrees geogràfiques o a grans col·lectius de persones. A més de constatar si s'han assolit els objectius formulats, la qual cosa s'analitza detalladament en els paràgrafs posteriors, resulta obligat fer una valoració inicial sobre el grau de fidelitat al lema que havíem plantejat a la introducció i que ha orientat la realització del treball: *think globally, act locally*. Creiem que els resultats reflecteixen amb claredat l'esperit d'haver actuar localment orientats per un pensament més ampli i general; i aquest fet esdevé particularment gratificant en el tram final de la recerca.

El nostre propòsit era comparar dos perfils des de la perspectiva d'unes competències comunes en aquests dos perfils. En aquest sentit, per la banda del perfil acadèmic, ens fixàvem en una població limitada de subjectes (un grup d'estudiants d'una titulació concreta, en un espai formatiu específic), però que permet un estudi en profunditat i durant un període relativament llarg. Per altra banda, la del perfil professional, preniem en consideració només una categoria professional (d'una àrea concreta, ubicada en una zona geogràfica reduïda) però que, per la seva proximitat i concreció, ens ha permès almenys mantenir un punt visual fix sobre un horitzó, a vegades, una mica borrós.

Recorrent al símil de la diana, hem tingut la possibilitat de disparar una sola fletxa sobre una diana fixa, sense que això pugui negar l'existència d'altres dianes movibles i possibles. Un altre tema és l'encert del llançament. I això dóna peu per introduir una segona figura visual: la de "disparar" fotografies. Les mesures que s'han fet en dos moments puntuals del procés formatiu poden assimilar-se a simples fotografies que posen imatge i deixen constància d'aquests moments, sense pretendre anar més enllà. Acceptem amb humilitat que la realitat no es deixa mai veure totalment.

Oferim, doncs, aquestes fotografies, des de la convicció que estan instal·lades en el principi de l'*ecceit*,¹ propi de la dinàmica grupal, deixant constància de l'estat d'aquesta realitat particular, sense pretensions de voler representar la totalitat de situacions similars en altres contextos. En contrapartida, podem aturar-nos i apreciar el detall amb la intensitat que permetin les dimensions reduïdes del territori i amb la profunditat que ens vulguem concedir com a observadors.

¹ Es refereix al "aquí i ara" dels fenòmens grupals estudiats des de la perspectiva de la dinàmica dels grups i de la sociometria.

5.1. Primeres valoracions

Valorem molt positivament les experiències anteriors a l'inici de la recerca, com a tal, considerades com a fases prèvies que ens van facilitar l'arquitectura posterior. Ens referim a la possibilitat d'haver realitzat personalment diferents activitats al voltant de l'*assessment center*, tant en l'àmbit organitzacional com en l'àmbit del seminari. Durant els cursos 1999-2000, 2000-2001 i 2001-2002 es van anar introduint en aquest espai formatiu instruments diversos d'aquesta metodologia, connectant-los particularment als processos de selecció del personal, que formen part de la programació acadèmica del quart curs de carrera. Aquest pilotatge, implementat per l'investigador al llarg de tres cursos consecutius com a tutor de seminari del quart curs de Psicologia de les Organitzacions, va anar donant forma al disseny de la recerca i a la construcció de les simulacions, les autopresentacions filmades, els debats i la presa de decisions grupals, la resolució de casos i altres activitats que haurien de configurar més tard l'arquitectura de la metodologia.

Ja en els inicis de la recerca, cal també destacar com a valoració positiva l'elevat índex de resposta de la consulta externa als qüestionaris, que finalment es xifrà en un 63,53% dels qüestionaris tramesos (capítol 4.1), fet que atribuïm a dues causes: d'una banda, l'eficàcia de l'instrument a l'hora de ser distribuït i recollit electrònicament i a l'hora de permetre la seva resposta en un temps relativament breu entre l'emissió i la recepció. I d'altra banda, el seguiment apropiat mitjançant el correu electrònic, el telèfon i, fins i tot, el "cara a cara" per tractar-se d'una mostra poblacional assequible numèricament i molt pròxima geogràficament. També valorem positivament la diversitat dels sectors representats a la consulta i, particularment, que el pes de cadascun d'aquests sectors ha resultat força coincident amb l'estructura empresarial del nostre entorn.

No solament és positiu l'índex de resposta, sinó també que el perfil proposat hagi estat validat per la majoria de les persones consultades, el 92,52%, en un moment en què existeix als departaments de Recursos Humans una tendència generalitzada a confeccionar les seves pròpies llistes de competències, sovint amb un nombre superior a les setze que hem proposat nosaltres i amb un nivell d'especificitat possiblement més elevat. En aquest sentit, es valora positivament que, malgrat aquesta proliferació d'inventaris i perfils de competències, les setze competències

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

proposades aquí estiguin també representades en altres llistes i perfils estudiats (Agència per a la Qualitat del Sistema Educatiu de Catalunya, Roe, Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal, McCauley, Naciones Unidas i Universidad de Deusto) (vegeu els annexos 5, 6, 8, 9, 10 i 11, respectivament).

5.2. Discussió dels resultats

La discussió dels resultats es planteja des de tres perspectives diferents:

1. L'evolució temporal de les competències entre la mesura inicial i la mesura final.
2. El grau d'adequació final entre els perfils acadèmic i professional, discutit en cada competència per separat.
3. El nivell d'assoliment dels objectius plantejats per determinar finalment si es confirmen o no les hipòtesis de la investigació.

5.2.1. Valoració dels resultats segons la seqüència de desenvolupament de la recerca

a) Mesura de les competències al començament del curs

Tenint com a referència les puntuacions del perfil validat a la consulta externa (taula 60), els resultats de la primera avaluació mereixen les valoracions i els comentaris següents:

- La diferència numèrica dels resultats obtinguts pels dos grups al començament del curs i els valors fixats al perfil diana posa al descobert la distància inicial entre ambdós perfils, però la investigació no entra a analitzar-la en aquest moment inicial, per no haver-se constituït encara un perfil acadèmic “de sortida”. Assoleix així un major sentit el concepte de “diana”, ja que es mostra com una fita a la qual aspira arribar la formació basada en competències durant el curs.
- Resulta també favorable als plantejaments metodològics de la recerca que l'homogeneïtat inicial dels dos grups quedés provada per dues mesures diferents, el test CTI i les proves de l'*assessment center* (apartats 4.2.1 i 4.2.2). Aquesta homogeneïtat inicialment era, fins i tot, numèrica, ja que tant el grup focal com el grup de referència estaven formats per deu membres. A la segona sessió d'avaluació del segon grup, com s'ha explicat, no s'hi va presentar una persona i, davant la impossibilitat de modificar el calendari establert, l'equip d'avaluadors va decidir separar-la del procés, per la qual cosa un dels grups es va quedar amb nou membres. Des de la perspectiva d'allò inevitable, aquesta situació es va valorar com a no desitjada, però sense l'entitat suficient per modificar o interrompre la recerca, ja que la baixa afectava només un subjecte i aquest pertanyia al grup de referència i no al grup focal.

b) Mesura de les competències al final del curs

Destaca positivament en benefici del propòsit final d'aquest treball que totes les competències del grup focal hagin experimentat una millora, llevat del control emocional (competència 3), que dona valors molt similars en les avaluacions inicial i final (34,39 i 34,55, respectivament). Cal remarcar que el grup de referència tampoc no ha experimentat canvis en aquesta competència (33,92 i 34,03).

Pel que fa a la millora del grup focal, es podria suscitar una possible crítica a la qual volem avançar-nos: la utilització de les mateixes proves a les dues avaluacions podria haver provocat un cert biaix als resultats, com a conseqüència de l'entrenament que pugui significar haver-les conegut i realitzat prèviament a l'inici del curs. Com a resposta, cal argumentar que l'altre grup, el grup control, ha tingut les mateixes proves i, per tant, atenent a aquesta igualtat de condicions, el nivell de desenvolupament hauria estat igual o similar. D'altra banda, les diferències finals entre els dos grups, tot i ser significatives, no són espectaculars ni es poden generalitzar, la qual cosa obliga a ser prudents i a conduir la discussió a un altre terreny. En aquest apartat hem valorat els resultats des d'una òptica de seqüència temporal, l'evolució de les competències al llarg del curs, mesurades a l'inici i al final del període. A l'apartat següent es valoren els resultats des de l'òptica dels mateixos continguts i del desenvolupament de les competències.

5.2.2. Valoració dels resultats a la llum del perfil professional

Acceptant que aquests resultats corresponen, d'una banda, al perfil de les competències demostrades per un grup d'estudiants que acaba la seva carrera i, d'altra, al perfil estimat per incorporar-se a una categoria professional, creiem que la recerca ha estat dotada de les condicions necessàries per poder identificar-los com a perfils acadèmic i professional, respectivament. Tot i que les competències del grup focal (perfil acadèmic) experimentaven a la segona avaluació una millora, de caràcter significatiu en la majoria dels casos, existeixen encara diferències notables en la comparació amb les mitjanes del perfil diana (perfil professional). Tant el gràfic 17 del capítol anterior com la taula 77 que presentem aquí il·lustren aquesta situació.

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
1	Capacitat per decidir – Iniciativa	34,38	34,80
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	33,80	32,50
3	Estabilitat emocional – Control emocional	34,55	39,06
4	Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	34,55	42,22
5	Orientació cap al rendiment – Eficàcia	33,84	39,02
6	Orientació al client	32,62	38,40
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	32,94	36,48
8	Capacitat per planificar i per organitzar	33,65	40,22
9	Capacitat per treballar en equip	32,96	41,14
10	Capacitat de comandament – Lideratge	32,50	27,00
11	Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació	33,95	35,50
12	Habilitats de comunicació	34,54	41,27
13	Capacitat per a la relació social	33,95	39,72
14	Adaptació a situacions noves – Flexibilitat	34,62	39,30
15	Capacitat per motivar – Entusiasme	32,63	33,80
16	Responsabilitat personal i professional	34,10	41,11

Taula 77. Comparació dels resultats del perfil acadèmic de sortida i el perfil professional d'entrada.

Una mirada general a la taula 74 (també al capítol dels resultats) revela que la P-Value només en quatre competències se situa per sobre de 0,01, deixant palès el nivell de significació de les diferències, i que els valors elevats de la T-Value dibuixen la distància gairebé permanent entre el perfil acadèmic i el perfil professional. Com es pot observar, aquest valors de la T-Value són de signe negatiu en la majoria de les competències, situant el perfil acadèmic per sota del perfil professional. Entrarem a un nivell de concreció més precís discutint els resultats de cada competència per separat. El desglossament de les setze competències de la taula 77, que compara les mitjanes finals d'ambdós perfils, i els valors de significació de la P-Value i de la T-Value per a cada competència (taula 73) serviran de guia als comentaris que segueixen.

1. Capacitat per decidir – Iniciativa

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
1	Capacitat per decidir – Iniciativa	34,38	34,80

²Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final)³ respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = 0,37. P-Value = 0,709.**

² En aquest capítol de discussió evitem la numeració consecutiva de les taules, ja que en realitat es tracta de la mateixa taula 77 desglossada per explicar separatament l'evolució de cada competència.

³ Aquesta forma abreujada fa referència als resultats del grup focal en l'avaluació final.

Aquesta competència fa referència a la presa de decisions i a la proactivitat de la persona. El progrés d'aquesta competència en els subjectes del grup focal, entre la primera i la segona avaluació, resulta significatiu i també és significativa la diferència respecte al grup de referència en acabar el curs. Sorprèn, però, que les diferències entre el perfil acadèmic i el professional no siguin significatives. Juntament amb la capacitat per motivar (15)⁴ és la competència que mostra més igualtat entre el perfil acadèmic i el professional. Això significaria, al nostre entendre, que els enquestats han focalitzat correctament el perfil diana en la persona d'un júnior. No s'espera d'ell un nivell elevat d'autonomia, ni un alt grau d'eficàcia en la resolució de problemes, aspectes conaturals d'aquesta competència. Tampoc no s'espera, probablement, que promogui canvis i millores transcendentals en els procediments organitzatius, sinó que més aviat estarà sotmès a la pressió que puguin tenir sobre ell les decisions d'altres persones amb un rang superior.

Tanmateix, les puntuacions estan per sobre del valor mitjà de la distribució i entenem que les organitzacions també visualitzen en aquesta competència una persona que sovint ha de pronunciar-se i actuar amb criteri i de manera oberta, ràpida, espontània i resolutiva, com correspon al caràcter d'una persona jove.

2. Capacitat d'innovació – Creativitat

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
2	Capacitat d'innovació – Creativitat	33,80	32,50

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = 1,32. P-Value = 0,188.**

En aquesta competència es produeix una de les dues inversions de la tendència, fet ja comentat anteriorment. Els valors assignats al perfil professional són inferiors als valors del perfil acadèmic, la qual cosa mereix alguns comentaris. Els experts del plaó definien aquesta competència com una disposició per analitzar i qüestionar permanentment la forma habitual de fer les coses, trobant i reconeixent solucions imaginatives, creant nous conceptes i procediments de forma pràctica i factible.

⁴ S'expressa entre parèntesis el número que ocupa la competència en el perfil diana.

En primera instància, caldria suposar que la creativitat, entesa com la capacitat d'incorporar nous coneixements i d'implementar-los en la practica diària, és beneficiosa per a les organitzacions. Però la competència també comporta altres aspectes que poden distorsionar la dinàmica organitzacional –o poden ser percebuts com a distorsionadors-. Ens referim al flux d'idees, al desplegament d'alternatives i propostes que podrien alterar els mètodes i formes clàssiques d'actuació, a la disposició per canviar els punts de referència i les perspectives de solució d'un problema, a la visió de futur. No oblidem que les organitzacions es renoven constantment, però, a la pràctica, la tendència al conservadorisme per part de les persones és innegable. Atenint-nos als resultats i malgrat el desencís que aquesta conclusió pugui causar, les organitzacions no volen persones que, justament en començar una carrera professional, vulguin ja transformar l'*estatus quo* d'algunes coses.

En correspondència amb els comentaris de la competència anterior, s'entén que a les organitzacions ja existeixen persones competents per a aquests propòsits. Sembla que l'important al començament de la carrera professional d'un júnior és adquirir experiència i, com veurem més tard, desenvolupar les seves potencialitats mitjançant l'actitud permanent d'aprenentatge.

3. Estabilitat emocional - Control emocional

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
3	Estabilitat emocional – Control emocional	34,55	39,06

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -5,48. P-Value = 0,000.**

S'ha definit l'estabilitat emocional com la capacitat per mantenir en calma les pròpies emocions en situacions complicades o difícils i per mostrar un comportament equilibrat, fins i tot en situacions de pressió o d'oposició externa, de manera que la conducta i les opinions d'un mateix siguin coherents amb les exigències del moment i de l'entorn, sense que es produeixi una pèrdua notable en el rendiment habitual.

L'absència de canvis notables en aquesta competència per part dels dos grups en les dues avaluacions ha merescut comentaris anteriorment, en aquest mateix

capítol i al capítol dels resultats, ja que és l'única competència en què el grup control no evoluciona pràcticament al llarg del procés. Una possible explicació es troba en els valors de partida, que són els més elevats dels dos grups a l'avaluació inicial. Pensem que, malgrat la manca d'evolució posterior, els elevats resultats inicials sobre l'estabilitat emocional, corroborats pels resultats del CTI, fan que els resultats persisteixin i habiliten positivament els participants com a subjectes d'estudi. D'altra banda, és la primera de les competències comentades fins ara on el perfil professional s'enfila a posicions destacades respecte al perfil acadèmic. Interpretem que aquesta exigència s'adiu amb la necessitat que avui tenen els professionals d'afrontar amb serenitat situacions conflictives, de no perdre el control en situacions de treball sota pressió, de mostrar nivells de tolerància a la frustració. No resulta fàcil simular aquestes situacions en un marc educatiu.

El control emocional també està relacionat amb els nivells d'autoconfiança, amb la capacitat de modificar els valors, les creences i les expectatives, per tant, també connecta amb la visió crítica i amb les conviccions més íntimes. Aquests factors intrapsíquics, units a l'esmentada dificultat de simular situacions conflictives i creïbles a l'àmbit formatiu, fan que el marge de maniobra per incidir sobre el desenvolupament de la competència sigui, al nostre entendre, molt escàs.

4. Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
4	Capacitat d'aprenentatge - Potencial de desenvolupament	34,55	42,22

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -8,15. P-Value = 0,000.**

En arribar a la capacitat d'aprenentatge, el perfil dibuixa visiblement una cresta. Es tracta del valor més alt de la distribució. En canvi, els resultats oferts pels subjectes es mantenen en uns nivells molt discrets respecte al perfil diana. Partint d'una igualtat inicial, el grup focal evoluciona favorablement, amb diferències significatives respecte al grup de referència i respecte a la seva pròpia mesura inicial, però els valors són encara molt distants dels exigits pel perfil professional.

En l'exigència que reflecteixen les altes puntuacions atorgades pels experts consultats pren cos i rellevància el conjunt d'interessos personals i d'aspectes

relacionats amb les motivacions professionals. Aquesta competència es manifesta en la disposició permanent per aprendre, en la determinació per assolir objectius i fites, professionals i personals, ja que implica tenir un elevat potencial de desenvolupament. Ens hem referit a aquesta competència nombroses vegades al capítol 2.2.1. Al context organitzacional es tradueix per la necessitat d'autosuperació constant i per la constatació que s'està compromès amb el creixement personal i professional. Són condicions que poden aplicar-se a qualsevol persona i a qualsevol nivell jeràrquic, però que s'espera especialment d'aquells que encara han d'adquirir i de desenvolupar coneixements teòrics i pràctics i que, per tant, han d'estar molt oberts a adquirir i processar informació nova i a aplicar-la eficaçment. Els psicòlegs de les organitzacions hem simplificat moltes vegades aquests requisits en una sola accepció: estar motivat.

5. Orientat cap al rendiment - Eficàcia

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
5	Orientació cap al rendiment – Eficàcia	33,84	39,02

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -5,65. P-Value = 0,000.**

Aquesta competència es refereix a la disposició per crear i mantenir un nivell adequat d'activitat, amb un grau d'autoexigència i de rendiment favorable a l'assoliment i a l'obtenció de resultats. Els resultats de l'avaluació inicial i els del CTI constaten que el nivell d'aquesta competència dels dos grups era similar en el punt de partida. La igualtat dels valors a l'escala EFI del test i a la resta de proves de l'*assessment center* resulta sorprenent (apartats 4.2.1 i 4.2.2). Al llarg del curs el grup focal experimenta canvis que donen diferències significatives respecte a la seva pròpia situació inicial i a les puntuacions inicials i finals de l'altre grup (apartats 4.3.1 i 4.3.2). El perfil diana, menys exigent en aquesta competència que en l'anterior, mostra encara una cota elevada i remarca la distància entre l'expectativa professional i la realitat formativa de sortida de la universitat (apartat 4.3.3). El concepte d'eficàcia i de rendiment elevat fa pensar en una persona que té gran capacitat de treball, que està orientada a l'acció i als resultats i que mostra qualitat en la manera de fer i de presentar els treballs, oferint resultats, fins i tot, superiors als estàndards habituals. Es tractaria, doncs, d'una persona resolutiva i proactiva per aportar valor afegit en la realització del seu treball, que desenvolupa idees per

incrementar el seu nivell d'eficàcia i que actua amb rigor per dirigir els seus esforços a l'assoliment dels objectius plantejats.

6. Orientació al client

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
6	Orientació al client	32,62	38,40

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -4,76. P-Value = 0,000.**

El progrés del grup focal és molt discret en aquesta competència. Amb valors inicials molt similars als del grup de referència, mostra al final una lleu diferència, no significativa, respecte al començament i respecte a l'altre grup, però la competència continua oferint un dels nivells més baixos del perfil acadèmic de sortida.

Definim aquesta competència com la tendència a mostrar interès per ajudar, servir i satisfer les necessitats dels clients, amb vocació manifesta de servei, tot considerant al mateix temps els interessos col·lectius i organitzacionals. S'inclou, doncs, tant el concepte de client extern com el de client intern, que significa mantenir un equilibri entre les necessitats i expectatives dels clients i els interessos de l'empresa, actuant amb una disposició de servei.

Una persona amb aquesta competència demostra sensibilitat per les necessitats o demandes d'altres persones, tot considerant les seves opinions i cercant permanentment la millora del seu servei. Malgrat que a l'entorn universitari el concepte de client no tingui encara una connotació positiva, és innegable l'èmfasi que la competència fa recaure en l'actitud de servei. La formació universitària intenta preparar les persones per a l'exercici d'unes professions, la majoria de les quals requereixen un nivell elevat d'aquesta actitud, particularment aquelles professions que deixarien de tenir identitat i significat si s'abandonés el principi de l'atenció i la cura d'altres persones. Mostrar-se col·laborador, conèixer les necessitats i les expectatives dels altres, donar prioritat a la satisfacció d'aquestes necessitats alienes o cercar permanentment la millora del servei són manifestacions que s'havien contemplat com a conductes criteri per avaluar aquesta competència a les proves d'*assessment center*. Pensem que aquestes conductes no s'allunyen de molts postulats i principis desenvolupats al marc teòric (apartat 2.2.2).

7. Capacitat lògica i analítica (general i concreta)

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
7	Capacitat lògica i analítica (general i concreta)	32,94	36,48

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -4,50. P-Value = 0,000.**

Un cop més, les mitjanes comparades a l'inici del curs demostren la igualtat dels dos grups en aquesta competència. L'escala general de pensament constructiu global (PCG) del test CTI, relacionada amb el contingut d'aquesta competència, no mostrava diferències significatives i confirmava també aquesta igualtat inicial.

En la definició i descripció de la competència intervenen les capacitats per analitzar i comprendre els problemes en la seva complexitat i interrelació, per establir un diagnòstic adequat i per proposar solucions eficaces, la capacitat per identificar les causes d'un problema i per resoldre'l utilitzant un pensament crític, analític i sistèmic. En conseqüència, la visió de la persona ha de ser holística, per comprendre situacions complexes, i alhora específica, per entendre les parts que configuren la realitat. Aquesta competència es desenvolupa a partir d'una disciplina de raciocini lògic, que inclou el sentit comú i la flexibilitat per abordar una mateixa realitat des de perspectives diferents. La persona que té aquesta competència s'esforça per anar més enllà de la primera percepció o de conclusions inadequadament ràpides i és capaç de reconèixer connexions i interdependències entre diferents temes.

De manera similar a la competència anterior, aquí el progrés del grup focal aquí i l'evolució respecte al grup de referència també és moderada i no significativa. Resulta manifesta, en canvi, la diferència amb el perfil professional, si bé no marca una distància tan pronunciada com a les quatre competències precedents. Resulta força obvi el paper de la universitat en el desplegament d'aquesta competència.

8. Capacitat per planificar i organitzar

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
8	Capacitat per planificar i per organitzar	33,65	40,22

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -6,98. P-Value = 0,000.**

S'espera que la persona competent sigui ordenada i disciplinada, que sigui capaç tant de definir els objectius operatius com d'anticipar els resultats previstos, que sàpiga estructurar diferents tasques mitjançant una seqüència temporal lògica i efectiva i que sàpiga tirar endavant projectes, definint les accions a realitzar, la seqüència, els terminis i els recursos per implementar-los correctament. També inclou la capacitat per complir les responsabilitats i els compromisos de lliurament derivats de la planificació.

Com s'ha comentat a l'apartat 4.2.2, és l'única competència on s'aprecia una lleugera diferència, no significativa, entre els dos grups a l'avaluació inicial (apartat 4.3.1). El grup focal la desenvolupa moderadament al llarg del curs, però la diferència entre els dos grups assoleix un nivell de significació a la segona avaluació per haver-se mantingut pràcticament invariable al grup de referència (amb puntuacions de 31,11 i de 31,61).

Seguint la tendència habitual, existeix una distància notable amb els valors que s'estableixen al perfil professional per a aquesta competència. Les organitzacions aquí tornen a ser exigents i demanen els fonaments que creuen imprescindibles perquè un tècnic júnior de Recursos Humans pugui realitzar les tasques encomanades o aconseguir determinats objectius, establint prioritats i utilitzant mètodes estructurats, requisits bàsics d'aquesta competència. Les proves realitzades per avaluar aquesta competència, l'exercici "in basket" entre d'altres, estan dissenyades perquè els participants deixin aflorar la capacitat per desenvolupar un mètode d'actuació coherent i precís, la capacitat per ordenar diferents tasques o accions i seqüenciar-les adequadament i la capacitat per realitzar-les en un temps predeterminat.

9. Capacitat de treballar en equip

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
9	Capacitat per treballar en equip	32,96	41,14

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -9,52. P-Value = 0,000.**

A la descripció del perfil diana s'havia definit aquesta competència com la tendència o disposició per participar i integrar-se amb altres persones, contribuint a la realització de les tasques encomanades. Implica també la intenció de col·laborar i ajudar altres persones, formant part d'un grup, per arribar a uns objectius comuns, incorporant i acceptant les aportacions dels altres membres. Entre les conductes observables serà fàcil identificar que la persona exposa les seves idees i opinions sense dificultat, mantenint un paper actiu dins el grup, que accepta els punts de vista i els arguments dels altres, evitant la confrontació en la presa col·lectiva de decisions, que coopera per aconseguir els objectius de l'equip i que comprèn la repercussió de les accions pròpies sobre l'èxit de les accions dels altres.

Gran part de les simulacions de l'*assessment center*, particularment aquelles que requereixen la interacció entre varies persones, tenen la virtut d'impulsar i exercitar habilitats de cooperació. Per aquesta raó, calia esperar que el grup focal pogués desenvolupar la competència de treball en equip amb algunes activitats del mètode introduïdes al seminari com a instruments de la formació basada en competències (subapartat 3.3.4.3). D'altra banda, la majoria d'activitats pròpies del seminari tenen un component participatiu i col·laboratiu, que donen identitat i sentit al propi espai d'aprenentatge (subapartat 2.2.3.2). És coherent, al nostre entendre, que els dos grups ja tinguessin un nivell similar a l'inici i que els resultats a l'avaluació final constatin aquesta doble realitat: el grup focal, tot i que millora significativament respecte al seu nivell inicial, no millora significativament respecte al grup control.

Pel que fa al perfil diana, aquí també són molt exigents els valors i vénen a confirmar que les funcions i tasques desenvolupades als departaments de Recursos Humans són complexes i requereixen una acció multidisciplinària i cooperativa, per a la qual resulta imprescindible el desenvolupament d'aquesta competència.

10. Capacitat de comandament – Lideratge

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
10	Capacitat de comandament – Lideratge	32,50	27,00

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = 4,76. P-Value = 0,000.**

Cal parar atenció al perfil professional quan s'arriba a aquesta competència. Igual que succeïa a la competència d'innovació (2), aquí també s'inverteix la tendència habitual, aquesta vegada amb valors molt inferiors als obtinguts per ambdós grups en les dues avaluacions. Es remarca aquí també el signe negatiu de les diferències entre el perfil professional i el perfil acadèmic.

Els experts del plafó definien el lideratge com la capacitat de coordinar o dirigir altres persones vers un objectiu determinat de manera efectiva. És cert que la competència té una vessant clarament participativa, segons la qual la persona alinea la seva conducta amb la d'altres persones per aconseguir objectius comuns. També pot referir-se a l'actitud de servei que mereix l'acceptació, el reconeixement i la confiança de les persones que dirigeix. El caràcter persuasiu i de treball en equip no és aliè a la competència i així estava contemplat a la guia de conductes criteri que utilitzaven els avaluadors. Ens referim a l'habilitat per generar confiança, per centralitzar el potencial del grup o per estimular la participació d'altres persones. Aquesta seria la vessant més informal del rol del líder.

En el context empresarial, però, el lideratge moltes vegades és interpretat com la capacitat per conduir adequadament un projecte o un grup de persones i relacionar-se amb elles de la forma més eficaç per aconseguir el seu esforç i uns resultats positius. Les accions i decisions dels líders estan recolzades per un grau de coneixements tècnics i d'experiència que els permeten guiar o conduir un grup cap a l'assoliment dels objectius personals i de l'organització. Implica, doncs, una habilitat directiva i creiem que les persones consultades han interpretat la competència segons aquesta accepció. Les conductes criteri a observar, en aquest cas, són la capacitat per orientar i dirigir el grup de forma natural vers un objectiu comú, la capacitat per coordinar les tasques individuals i cooperatives, distribuint-les adequadament. Veiem que el lideratge són moltes coses i, més que una competència, aquesta podria ser considerada una macrocompetència.

Entès el perfil diana com el perfil ideal d'un tècnic júnior, resulta explicable que els experts o les persones vinculades amb la funció de Recursos Humans no n'assignin valors elevats a la competència. Les organitzacions no volen persones joves amb un perfil directiu, entre d'altres coses, perquè no s'espera que estiguin preparats encara per exercir en funcions directives i perquè tant l'eficàcia organitzacional com el sentit comú reclamarien un bagatge competencial que probablement només pot ser aportat per l'experiència acumulada amb el pas del temps. Trobàvem aspectes molt semblants en la competència d'innovació (2), també amb una tendència invertida per sota del nivell acadèmic. Els professors universitaris estem sovint preocupats per impulsar el desenvolupament d'algunes de les capacitats esmentades, amb la mirada perduda en un horitzó de futur que podrà arribar algun dia, però que no és el futur immediatament posterior a la sortida de la universitat (subapartat 2.2.2.3).

11. Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
11	Capacitat de persuasió i assertivitat – Habilitats de negociació	33,95	35,50

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -1,25. P-Value = 0,214.**

Es repeteix la tendència habitual: igualtat inicial dels dos grups, valors molt similars del grup de referència a la segona avaluació, desenvolupament significatiu de la competència per part del grup focal i recuperació de la corba del perfil diana en sentit ascendent, sense que en aquest cas s'estableixi una diferència significativa.

Es tracta de la capacitat per fer valer els criteris propis i d'afirmar el punt de vista personal amb arguments coherents i de manera positiva, fins i tot, davant l'oposició general d'altres persones. Suposa la capacitat per expressar pensaments i sentiments de forma eficaç i madura. Significa facilitar la consecució dels objectius personals sense crear conflictes innecessaris. També comporta la capacitat per efectuar intercanvis amb terceres persones que acabin amb el màxim benefici possible per a les parts implicades. Cal saber identificar, doncs, les posicions pròpia i aliena d'una negociació, saber intercanviar concessions i arribar a acords satisfactoris basats en un estil de negociació "guanyar-guanyar".

Una persona amb aquesta capacitat és tenaç i perseverant, és capaç de realitzar reiterats i continus esforços per persuadir d'altres persones amb arguments consistents, actuant des d'un estil de construcció positiva. L'habilitat per persuadir, argumentar i defensar les decisions preses es manifesta mitjançant la destresa verbal, la solidesa dels arguments, la coherència i la rapidesa de reacció i l'impacte sobre un auditori de persones. Les conductes observables descriuen una persona assertiva, que és capaç de convèncer amb arguments coherents, que afronta els conflictes de forma constructiva i expressa el desacord de forma positiva, que defensa les seves conviccions de manera perseverant, però no obstinada, i que busca el diàleg més que la confrontació. No és estrany que les organitzacions valorin aquestes qualitats de manera moderada, a mig camí entre les funcions tècniques i directives. Per la seva banda, les simulacions de *l'assessment center* solen incorporar elements de ressort, que exerciten destreses de persuasió i de negociació, la qual cosa explicaria el desenvolupament força notable de la competència al llarg del curs per part del grup focal.

12. Capacitat de comunicació

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
12	Habilitats de comunicació	34,54	41,27

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -7,96. P-Value = 0,000.**

Els resultats confirmen la tendència observada en altres competències. Significació de les diferències del grup focal entre l'inici i el final, significació respecte al segon grup a l'avaluació final i diferència també significativa en la comparació amb el perfil diana. Cal destacar, però, que aquí el perfil professional marca el segon valor més alt, per sota de la capacitat d'aprenentatge (3). Les funcions relacionades amb la comunicació i la negociació (competència anterior) han anat adquirint una rellevància progressiva a l'àrea dels Recursos Humans, superant l'etapa on les tasques administratives tenien un pes gairebé exclusiu (apartat 2.3.1).

S'entén que les organitzacions cerquin persones amb facilitat per expressar-se de manera eficaç i empàtica, amb capacitat per escoltar i per transmetre missatges en diferents auditoris i amb diferents interlocutors. També hi compta, per a la

competència, tenir un estil de presentació organitzat i atractiu, posseir un lèxic ric i notable, argumentar amb precisió i saber utilitzar els recursos tecnològics i didàctics necessaris per reforçar l'impacte dels missatges. Per aquest motiu, els avaluadors tenen molt present, entre les conductes que han d'observar, la utilització d'estratègies i recursos adequats per transmetre els continguts de forma apropiada i per fer-se comprendre. La persona ha de saber crear un ambient agradable i apropiat per al diàleg, ha de saber escoltar activament per adaptar els continguts i la forma de la seva expressió a les característiques dels seus interlocutors.

13. Capacitat de relació social

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
13	Capacitat per a la relació social	33,95	39,72

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -6,54. P-Value = 0,000.**

Dins el bloc de les competències socials i en estreta relació amb les tres competències anteriors, aquesta es refereix a la capacitat per interactuar socialment, mostrant una actitud d'interès cap als altres i creant un clima favorable per a la relació interpersonal. Es tracta, doncs, d'una capacitat que requereix aptituds d'adaptació i una disposició natural per relacionar-se amb persones de diferents estatus i procedències, per crear *networking* i vincles favorables. Això descriu una persona oberta i que actua amb naturalitat, que és sensible a les necessitats dels altres, que comprèn i respon adequadament a les emocions i necessitats alienes, propiciant un clima positiu i de respecte mutu. D'aquí ve la connexió que pot establir-se també amb la sisena competència, la d'orientació al client (6).

L'observació per a l'avaluació es fixa en l'interès manifest per altres persones, en les manifestacions de comprensió sobre les emocions alienes, en la tendència natural a establir i mantenir un diàleg o una relació al marge de possibles diferències personals. Aquestes conductes parlen d'una persona que té intel·ligència emocional. En aquest sentit, resulta força coincident l'evolució d'aquesta competència i l'estabilitat emocional (3), on tampoc no es produïen canvis significatius. La diferència entre els dos grups és moderada a l'avaluació final i el desenvolupament de la competència en el grup focal, tot i que dóna significació, no

ofereix uns valors destacats. En canvi, és elevat el grau d'exigència del perfil professional, en línia amb els valors atorgats a l'orientació al client (competència 6). Sintetitzant aquest pensament, semblaria que el perfil professional es comporta amb exigència en les competències que donen solidesa a la dimensió psicosocial i professional de l'individu (estabilitat emocional, relació interpersonal i orientació al client), competències que es manifesten amb una evolució molt plana al perfil acadèmic.

14. Adaptació a situacions noves

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
14	Adaptació a situacions noves – Flexibilitat	34,62	39,30

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -4,77. P-Value = 0,000.**

Aquesta competència suposa la capacitat per modificar la pròpia conducta habitual quan sorgeixen dificultats, noves dades o canvis a l'entorn o quan es tracta d'arribar a determinats objectius o posicions d'interès comú, adequant-la de manera fàcil i ràpida a la nova situació. També suposa entendre i valorar postures o punts de vista diferents, adaptant l'enfocament personal a les circumstàncies del moment i dels altres; per tant, té una connexió directa amb les competències d'aquesta dimensió social. Correlaciona negativament amb l'escala RIG del test CTI, on els dos grups demostraven ser homogenis a l'inici del curs. Més tard, el grup focal evoluciona positivament, però la diferència no és significativa en relació al grup de referència.

Pel que fa a la comparació del perfil acadèmic i el professional, les diferències de les mitjanes són significatives, tot i que la distància quantitativa entre ambdós perfils no és tan pronunciada com a les dues competències precedents. Fent una primera lectura de les puntuacions, pensem que les organitzacions tenen l'expectativa que una persona que s'incorpora a un departament de Recursos Humans tindrà la capacitat necessària per adaptar-se als canvis que afecten contínuament la vida organitzacional. Probablement aquesta expectativa no coincideix, en tota la seva extensió, amb la realitat actual que viuen els joves universitaris, que, per la seva banda, també verbalitzen expectatives, però d'un altre signe més conservador i en el sentit de trobar més estabilitat a la seva vida i al seu entorn professional.

15. Capacitat per motivar

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
15	Capacitat per motivar – Entusiasme	32,63	33,80

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -0,94. P-Value = 0,348.**

La diferència entre el perfil acadèmic i el perfil professional no és significativa en aquesta competència i denota una gran igualtat. Després de la capacitat per decidir (1), és la competència on els perfils es manifesten més pròxims. Igual que succeïa amb les competències de creativitat (2) i de lideratge (10), també aquí es produeix una baixada pronunciada de la exigència del perfil professional. No pot obviar-se la relació entre elles, especialment amb la de lideratge, si s'entén que motivar consisteix a mobilitzar les persones en una determinada direcció i a crear un clima participatiu per animar-les i implicar-les en projectes individuals o col·lectius. Això explicaria que la valoració dels professionals consultats no hagi estat gaire exigent i que probablement hagin visualitzat en la categoria professional de júnior una persona capaç de combinar les dosis necessàries d'esperit conservador i innovador (2) i capaç de saber trobar l'equilibri entre la dependència i l'autonomia (10).

16. Responsabilitat

N.	COMPETÈNCIA	Perfil acadèmic	Perfil professional
16	Responsabilitat personal i professional	34,10	41,11

Posició final de la competència al perfil acadèmic de sortida (G1 final) respecte al perfil professional d'entrada (Perfil diana): **T-Value = -7,35. P-Value = 0,000.**

Finalment, a l'última competència el perfil professional torna a enfilarse a posicions exigents i es recupera la tendència més repetida al llarg de la discussió que estem fent: igualtat dels dos grups al punt de partida, millora remarcable del grup focal respecte a l'estat inicial i respecte a l'estat final del grup de referència i distanciament del perfil professional.

Creiem que les organitzacions han deixat palesa la necessitat de tenir als seus departaments persones joves formades i responsables a la vegada. En el cas de la competència de responsabilitat, això es tradueix pel fet que els tècnics en Recursos

Humans actuïn segons les condicions acordades, desenvolupin actuacions i solucions adequades, basant-se en la informació i els pactes establerts, i assumeixin les conseqüències i els riscos que es derivin de les seves decisions. Està implícita, doncs, la necessitat de complir les obligacions inherents a la funció i de comprometre's en l'àmbit laboral, de fer allò que s'ha de fer, d'actuar en conformitat amb uns valors prèviament definits i que revelin el comportament esperat i adequat al marc de referència concret.

Creiem que aquestes característiques laborals s'adiuen també amb els objectius formatius, particularment els objectius del seminari, en la línia institucional de formar persones que sàpiguen “ser i estar” (apartat 2.2.3). Segons això, els estudiants haurien après a ser reflexius quan escolten els altres, quan exposen les seves idees i quan prenen les seves decisions, amb capacitat per a l'autocrítica i amb maduresa en les seves intervencions. Més tard, el context organitzacional continua proporcionant les condicions perquè la persona vagi guanyant en maduresa, generant confiança i credibilitat, a mesura que va manifestant la intenció de fer millor les coses i d'assumir encàrrecs de complexitat creixent. Aquesta actitud li permetrà, amb molta probabilitat, anar assumint noves tasques i responsabilitats d'un nivell més elevat, d'acord amb el potencial de desenvolupament que ha de desplegar de manera més immediata en la seva incorporació. Recordem que la competència d'aprenentatge (4) apunta el valor més alt de la distribució.

5.2.3. Valoració dels resultats des de la perspectiva dels objectius plantejats

La revisió dels resultats de l'apartat anterior també aporta una resposta sobre l'assoliment de l'objectiu general d'aquesta recerca, que es plantejava en la línia de determinar el grau de desajust entre el perfil acadèmic de sortida del psicòleg de les organitzacions i el perfil d'entrada professional del tècnic júnior en Recursos Humans. No solament s'ha pogut reconèixer en els paràgrafs anteriors l'existència d'un desajust entre ambdós perfils (cosa que en algun cas hagués pogut semblar òbvia), sinó sobretot que també hem pogut conèixer el grau de desajust de cadascuna de les setze competències identificades en ambdós perfils.

Abans d'arribar a unes conclusions, cal fer una última valoració sobre l'assoliment dels objectius específics i procedimentals, valoració que adreça la mirada no

solament als resultats, sinó també al procés. Concretant sobre els objectius específics, l'estudi aporta:

1. La identificació i la descripció d'unes competències clau demanades al tècnic júnior en Recursos Humans, que acaben configurant un perfil diana⁵ per a aquesta categoria professional.
2. La mesura de les competències d'un grup representatiu d'estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions, de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, de la Universitat Ramon Llull (dues tercers parts dels estudiants matriculats en aquest nivell acadèmic han format part del grup focal o del grup control).
3. Un coneixement més afinat sobre les possibilitats que ofereix la formació del seminari per optimitzar la seva metodologia en el desenvolupament de les competències, en general, i per implementar models específics de formació basada en competències que tinguin nítidament expressat un perfil (diana) de competències professionals.

Col·lateralment, el procés ve a demostrar també que els objectius procedimentals, referits a l'aplicació del mètode de l'*assessment center* en la doble funció d'avaluar i de desenvolupar competències en l'àmbit universitari, estaven ben plantejats.

⁵ Entès el perfil diana com un conjunt de competències en referència a una activitat o categoria professional, no a un lloc de treball, com s'ha explicat a l'apartat 2.3.3.

El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències

5.3. Conclusions

S'espera que els resultats de l'última fase aportin els *inputs* necessaris per confirmar o rebutjar les hipòtesis de treball. La revisió d'aquest punt pot ser el principal referent per establir unes conclusions finals.

Acceptant com a vàlids els resultats i els arguments expressats anteriorment, creiem haver constatat que el perfil de competències dels estudiants de l'últim curs de Psicologia de les Organitzacions ("perfil acadèmic de sortida") i el perfil requerit per a un tècnic júnior de Recursos Humans ("perfil professional d'entrada") no s'adeqüen. Existeix un desajust entre els continguts formatius i les exigències professionals en el context concret emmarcat per aquesta recerca i es confirma, per tant, la primera hipòtesi.

D'altra banda, i en resposta a la segona hipòtesi, l'evolució favorable entre la mesura inicial i la mesura final del grup focal demostra que les accions formatives de reforç metodològic han estat efectives, fet que ve avalat pels resultats obtinguts pel grup focal. Existeix, per tant, una aproximació del perfil acadèmic al perfil professional, malgrat la persistència del desajust ja comentat. Com a conseqüència de la confirmació d'aquesta segona hipòtesi, també s'han produït els tres efectes que es preveïen si es confirmava aquesta segona hipòtesi:

- Que el mètode de l'*assessment center*, utilitzat també en aquesta recerca com un instrument per avaluar les competències dels subjectes, s'ha revelat com una eina de reforç metodològic eficaç per exercitar i desenvolupar les competències.
- Que el seminari, confirmant la seva condició com a espai per a una formació pràctica i experiencial, també es revela com un espai altament professionalitzador i molt adient per a la implementació d'una formació basada en competències.
- Que l'intercanvi i la transferència de coneixements, instruments, mètodes, tècniques i experiències de caràcter formatiu entre el món organitzacional i el món universitari (en aquest cas la incorporació del mètode i la participació d'experts externs) no solament són necessaris, sinó que beneficien ambdues parts. En aquest punt cal identificar un benefici col·lateral per als participants en la recerca: els subjectes del grup focal no solament han estat avaluats i han tingut l'oportunitat de desenvolupar les seves competències

gràcies a les accions formatives del seminari, sinó que, com a futurs psicòlegs i/o avaluadors de les competències d'altres persones, han tingut també l'oportunitat de familiaritzar-se amb la metodologia i les pràctiques de l'*assessment center* i, per tant, d'enriquir el seu aprenentatge amb uns continguts de gran utilitat professional i que no estan contemplats específicament en el currículum acadèmic vigent. La dimensió formativa aporta així un valor afegit a la recerca.

5.4. Limitacions de l'estudi i línies d'investigació futura

Tanmateix, a banda dels beneficis que es deriven d'aquestes conclusions, resulta obligat situar les aportacions de la recerca en el marc concret per al qual fou dissenyada i reconèixer les seves limitacions. Aquestes limitacions permetran al mateix temps visualitzar els escenaris d'investigació futura i altres possibles vies de millora per a la pràctica professional.

Com s'ha dit al començament d'aquest mateix capítol, el nostre estudi se situa en una dimensió de recerca *micro*. Hem volgut dotar-lo de l'objectivitat i del rigor estadístic necessaris per tal que els resultats permetessin obtenir una visió clara sobre la realitat concreta estudiada. Al nostre entendre, així ha resultat justament en el nivell de la concreció. L'acotament del perfil diana a setze competències és també un bon exemple de concreció. Malgrat tot, aquesta perspectiva *micro* també dóna origen a les seves pròpies limitacions. Els resultats vàlids en aquest context específic no poden ser extrapolats a realitats més àmplies o diferents. En conseqüència, puntualitzem i acceptem que no tots els perfils acadèmics de sortida són iguals, com tampoc no tots ells presenten un desajust amb els perfils professionals. No insistirem més en la llarga llista d'autors, citats al marc conceptual, que corroboren la pluralitat de perspectives i d'inventaris que han emanat del món ric i complex de les competències. Òbviament, també els perfils professionals varien segons el país, el moment o la pròpia organització.

Una altra limitació ve imposada per l'existència de múltiples connexions i, fins i tot, múltiples nivells de complicitat entre els elements formatius del currículum universitari i de l'exercici professional, entre la universitat i les organitzacions, en definitiva. Hem volgut situar-nos en la intersecció d'aquests dos mons, però hem de reconèixer que la nostra contribució a l'apropament de dues realitats tan complexes pot resultar gairebé imperceptible.

Pel que fa a la consulta externa per validar el perfil, tot i admetent que no es tracta del focus de la investigació, li hem d'atribuir un abast limitat. El marc adequat per al perfil professional estudiat (el tècnic de Recursos Humans) es troba en un teixit empresarial de mitjanes i grans organitzacions. La realitat al nostre entorn immediat és molt diferent, amb predomini de les petites empreses i amb escassetat, en números absoluts, d'organitzacions dotades de departaments de Recursos

Humans. Malgrat que el disseny de la recerca aconsegueix situar-se en aquesta realitat estructural, al final, resulta inevitable que aflori un moderat nivell d'insatisfacció per la limitació numèrica, que impedeix una visió més àmplia i contrastada.

Algú podria trobar també com una limitació l'absència dels rangs estudiats. Per exemple, es podria haver fet una comparació dels resultats del grup control amb el perfil diana, per tal de conèixer el grau de desajust en el cas d'haver seguit el programa habitual del seminari, sense la intervenció específica que hem aplicat. Evidentment, hauríem aportat un contrast més, però també un excés d'informació, estimada com irrellevant per al propòsit de la recerca. De la mateixa manera, també es podia haver fet una comparació entre el perfil mostrat pel grup focal a l'avaluació inicial i el perfil diana, que aleshores ja estava definit i validat. Creiem, però, que en aquest cas les conclusions haurien estat, fins i tot, menys importants que en la comparació separada dels dos grups, tot provocant un augment de la informació i dels procediments de difícil maneig.

Aquestes i altres limitacions que puguin trobar les persones que han de valorar el nostre treball d'investigació deixen la porta oberta per acceptar les inqüestionables millores que sempre són susceptibles de ser incorporades a qualsevol estudi; però també permeten orientar la mirada sobre les possibles línies d'investigació, que no volem deixar de comentar en aquest tram final de la redacció del text. A grans trets, plantejem tres vies d'acció futura:

- l'enfortiment de la vinculació entre la universitat i les organitzacions,
- la incorporació real de les competències professionals als *curricula*, i
- l'avanç, també efectiu, de l'orientació de la universitat al mercat i al client.

L'aplicació dels coneixements resulta inseparable avui del bon exercici professional; expressat d'una altra manera, la professió es nodreix en gran part dels coneixements aplicats, no simplement dels coneixements adquirits. D'acord amb J. López, "a la majoria dels processos formatius els aprenents reben ingents quantitats d'informació, però no aprenen. Com que no aprenen, difícilment poden transferir els coneixements al seus entorns laborals" (López, 2003, p. 13).

La Comissió de les Comunitats Europees, en propugnar l'excel·lència com a estratègia per als propers anys, insistia en la necessitat d'aconseguir una

col·laboració més estreta entre universitats i empreses (apartats 2.2.1 i 2.2.2). Les universitats han de fer un esforç per adaptar-se a les organitzacions, de manera efectiva, no simplement amb les paraules i les bones intencions que normalment s'escolten en congressos i fòrums sobre la relació universitat-empresa. Això obliga a tenir una atenció permanent als canvis i a mantenir una vinculació estreta entre la planificació acadèmica i els continguts de les demandes laborals i professionals. Algunes borses de treball universitàries, obligades a escoltar les veus del mercat, treballen en aquesta direcció d'un temps ençà i, per aquesta raó, ens hem recolzat més d'una vegada en les dades aportades per aquesta font d'informació contextualitzada.

La difusió dels coneixements també es veuria molt impulsada si les universitats fomentessin activament aquesta relació i si explotessin de forma més adequada els resultats de les investigacions en benefici del món industrial i productiu. Així pren rellevància el repte de continuar les vies obertes de transferència i de col·laboració entre la universitat i les organitzacions i, en sentit invers, també de les organitzacions a la universitat. Tant de bo que l'adequació dels plans d'estudi a la nova realitat del Grau i del Postgrau sigui aprofitada com una bona oportunitat d'aproximació en aquesta línia. Nosaltres hem recorregut un petit tram del camí, però no hem volgut renunciar a fer-ho en ambdós sentits de la marxa, gràcies al *continuum* circular que proporcionen els coneixements teòrics (camí d'anada) i l'horitzó professional que ens ha permès orientar les competències del perfil diana i l'aplicació metodològica de l'*assessment center* (camí de tornada).

En la segona línia d'investigació proposada, creiem que l'apropament de l'educació formal al món de les organitzacions comportaria que els dissenys curriculars, en un intent d'apropament també a la realitat, fossin permeables a una formació basada en competències. Atès que aquesta formació té com a referent prioritari les competències professionals, caldrà continuar treballant per passar del disseny curricular de caràcter modular (utilitzat a l'educació general) al disseny de caràcter competencial, en connexió més pròxima amb el món del treball i d'acord amb els principis del procés de Bolonya. Connectant amb el pensament anterior, tot fa pensar que les competències ens ofereixen un dels camins possibles per establir vincles relacionals i nexes operatius més efectius entre el món universitari i l'organitzacional. De fet, el concepte de competència agermana dos significats: es refereix, per una banda, a les persones capacitades (formades), i per una altra, a

les persones que han sabut adaptar-se a contextos competitiu (subapartat 2.2.1.3). Això comporta que cada vegada hi hagi una demanda més elevada de persones formades, donant rellevància a un tipus de formació orientada a la professió.

Incidint en aquesta vessant professionalitzadora, Gail Thomson (2005),⁶ experta en ocupació qualificada, després de reconèixer que les universitats tenen un paper fonamental en la preparació per a la vida laboral dels seus estudiants (i, per aquesta raó, tenen també una influència sobre l'economia del seu entorn), afirma que les universitats han de conèixer els factors de l'entorn laboral on es desenvoluparan els seus estudiants, per oferir una formació que permeti una inserció satisfactòria.

La nostra recerca, situada en un context universitari, ha volgut mantenir el seu focus en aquests aspectes de desenvolupament i d'inserció dels estudiants, només fins on arribava la vista, evitant traspasar en cap moment els límits que s'havia marcat. Creiem també que la lletra i l'esperit d'aquesta formació que propugnava Thomson (2005), han d'incloure les competències que repetidament es formulen en contextos organitzacionals i laborals (la capacitat de resoldre problemes, la responsabilitat en el treball, la relació interpersonal i de treballar en equip, l'autonomia, etc.).

Completant els apartats tradicionals del *curriculum vitae*, les propostes en circulació per establir un format unificat de *curriculum vitae* europeu ja introdueixen alguns d'aquests aspectes professionals. Les informacions complementàries que s'hi han d'incloure no solament afecten l'apartat de la formació i de l'experiència, sinó que permanentment remetent al concepte de competència: les capacitats i aptituds personals, adquirides al llarg de la vida i de la carrera educativa i professional, el nivell d'idiomes, les capacitats i aptituds socials, organitzatives, tècniques, artístiques i d'altres.

La societat del coneixement permet l'emergència d'un seguit de noves professions, en gran part relacionades amb les tecnologies de la informació i de la comunicació, però podria deixar en l'oblit els aspectes psicològics i socials que suscita qualsevol exercici professional actualment. La titulació acadèmica, de l'àrea que sigui, sembla un component important en les vies d'accés al món laboral, però no es presenta

⁶ Thomson, Gail (2005) Universidad de Sunderland (UK). Entrevista concedida a Global University Network for Innovation (GUNI). Disponible a: <http://www.crue.org/guni3.htm>.

com una garantia absoluta per donar resposta als reptes que plantegen les noves professions. Els avenços tecnològics i els canvis en els sistemes de producció i de comunicació es produeixen a una velocitat de vertigen, molt més ràpida que l'evolució del sistema educatiu. La incorporació d'aquestes i d'altres competències als plans d'estudi podria, en bona part, afavorir una major coherència entre els continguts de la formació reglada i les necessitats reals del mercat.

Les universitats, segons Lévy-Leboyer (1997), tenen com a objectiu implícit l'aplicació concreta d'un saber teòric, que es consolida mitjançant la utilització posterior, però no es fixen en l'adquisició de competències autònomes que reclama l'exercici professional. Sortosament algunes universitats ja han començat a orientar-se cap a les competències i l'exercici professional. De fet, algunes experiències com la de Sunderland Business School,⁷ de la Universitat de Sunderland, Gran Bretanya, dissenyen els seus programes educatius de manera que l'aprenentatge es pugui realitzar al lloc de treball. En una línia més moderada, però no menys implicada, s'expressen alguns dels documents interns de la FPCEE, revisats al capítol 2.2. El text d'un d'aquests documents propugna que s'ha de "fomentar el desenvolupament de l'estudiant com a futur psicòleg en una triple vessant científica, professional i personal. (...) Iniciar, desenvolupar i aprofundir les actituds i els valors professionalitzadors propis dels psicòlegs, a més dels coneixements propis de l'estudi i dels procediments i tècniques específiques" (Fundació Blanquerna, 2000, p. 20).

Finalment i fent referència a la tercera línia d'investigació proposada, s'haurà d'acceptar que la majoria de processos de millora de la qualitat estan íntimament lligats a la sensibilitat per l'atenció al client, que no és el sentiment esbiaixat de "clientelisme", sinó una actitud de servei. Amalio Alejandro Rey, professor de la Universidad Carlos III de Madrid i premi 1998 a la qualitat,⁸ propugnant un model d'excel·lència de gestió de les universitats, diu que "la satisfacció del client ha d'assumir-se amb una profunda convicció i no com un compromís superficial" (Rey, 1998, p. 17).

Si ens atenem un cop més als resultats d'aquest estudi, caldrà reconèixer que el perfil acadèmic, davant l'exigència del perfil professional, surt força malparat en la

⁷ Disponible a: <http://business.sunderland.ac.uk/>.

⁸ Premios Club Gestión de Calidad 1998. Comunidad de Madrid.

competència d'orientació al client (6). El concepte no és nou a les organitzacions. Però tampoc no és nou a les universitats. Fins i tot, en la seva vessant referida al client intern. Donant pautes per gestionar la qualitat de les universitats, el mateix Rey no deixa de banda el concepte de client intern i diu que “cada persona o unitat ha de servir la persona o unitat que segueix en el flux d'activitats internes amb la mateixa excel·lència amb què atendria un client extern.” (Rey, 1998, p. 27). Com va dir Domenico Lenarduzzi (1998), director del programa Sòcrates i defensor de la construcció d'un espai educatiu comú a l'Europa del coneixement, “una universitat tancada en ella mateixa no es digna de ser universitat” (Butlletí Blanquerna, 1998, 37, p. 2). També Climent Giner (2002), actual Degà de la FPCEE subratlla aquesta idea de mirar i d'obrir-se cap a l'exterior quan afirma que “un sistema educatiu de qualitat es caracteritza per la seva capacitat i voluntat explícita de fer-lo accessible a totes i a tots els ciutadans i ciutadanes” (La Revista de Blanquerna, 2002, 7, p. 10).

Aparentment pot semblar que això sigui una invitació a la pèrdua d'identitat, però creiem que la realitat actual exigeix una doble mirada, interna i externa. En definitiva, és la mirada que utilitza el psicòleg per diagnosticar o per avaluar competències: “la necessitat de mirar allò que succeeix al voltant de la persona, per poder comprendre què fa i, no poques vegades, què pensa i com sent al seu interior” (Blanco, Caballero i De la Corte, 2004, p. 17).

Referències bibliogràfiques

- Adam, F. (1970). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Caracas: Fidea.
- Adam, U. (2004). *La gestión por competencias. El caso de Swisscom IT Services* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.executrack.com.es>
- Aguirre, S. (1999). La gestión de los Recursos Humanos. En S. Aguirre i S. Del Cerro (Eds.), *El psicólogo en la empresa* (pp. 25-34). Barcelona: Anthropologica.
- Alcántara, J. (s.d.). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional* [En xarxa]. Extret el 22 de febrer de 2006 de: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh1/gcompform.htm>
- Alcover, C. M, Gil, F. i Barrasa, A. (2004). Aprendizaje en equipo: adaptación en una muestra española de las escalas de actividades de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (3), 378-383.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, R. i Berbel, S. (1997). Procesos grupales e intergrupales. En, P. González (Comp.). *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación* (pp. 141-166). Madrid: Síntesis.
- American Compensation Association (1996). The Role of Competencies in an Integrated HR Strategy. En *Perspectives in Compensation and Benefits. ACA Journal, Summer, 6, 2*.
- American Psychological Association (2000). *Undergraduate Psychology Major learning goals and outcomes* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.apa.org/ed/pcue/taskforcereport.pdf>
- Anta, G. (1998). *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Madrid: OEI.
- Argenté, X. i Manteca, R. (1999, novembre). *Los recursos humanos en la empresa del año 2000. Perfil del psicólogo que necesitamos en las empresas*. Document presentat al Cicle de Conferències sobre la funció del psicòleg en la Gestió dels Recursos Humans del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Barcelona.
- Argimón, J. M. i Jiménez, J. (2000). *Métodos de investigación. Clínica y epidemiológica* (2ª ed.). Madrid: Harcourt.
- Argyris, C. i Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. i Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Arnal, J., del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.

- Arrow, H., McGrath, J. E. i Berdahl, J. I. (2000). *Small groups as complex systems*. Newbury Park: Sage.
- Arruda, C. (2000). *Cualificación versus Competencia*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Association Française de Normalisation. (1996). Norme Française NF X 50-750. *Formation Professionnelle: Terminologie* [En xarxa] Disponible a: www.afnor.fr/construction.asp
- Association Française de Normalisation (1997). *La qualité en formation professionnell. Recueil de normes françaises*. Paris: Afnor.
- Ausubel D. P. (1977). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Ayestarán, S. (1994). *Psicología social y análisis de los conflictos grupales e intergrupales*. Documento no publicado. Conferència del Màster d'Anàlisi i Conducció de Grups. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Ayestarán, S. i Cerrato, J. (1996). La creación de equipos de trabajo en las organizaciones. En S. Ayestarán (Ed.), *El grupo como construcción social* (pp. 233-249). Barcelona: Plural.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall.
- Baños, J. E. (2001). El aprendizaje basado en problemas en los planes de estudio tradicionales: ¿una alternativa posible? *Educación médica*, 4 (1), 4-12.
- Bartram, D. (1996). Occupational standards and competence-based qualifications for professional applied psychologists in the U.K. En *European Psychologist*, 1, 157-165.
- Bartram, D. (2000a). Higher education and the delivery of standards-based qualifications. En J. M. Peiró. La enseñanza de la psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 86 [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1110>
- Bartram, D. (2000b, maig). *Standards-based qualifications*, Text presentat al Projecte Leonardo Euro-Psych, Londres, UK.
- Beal, G. M., Bohlen, J. M. i Raudabaugh, J. N. (1994). *Conducción y acción dinámica del grupo*. Argentina: Kapeluzs.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beckhard, R. (1988). *Desarrollo Organizacional: estrategias y modelos*. Madrid: Maddison-Wesley Iberoamericana España.
- Bellier, S. (2000). Compétence comportementale: Appellation non contrôlée. En S. Bellier (Ed.), *Compétences en action* (pp.125-135). París: Liaisons.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Bermejo, B. i Morales, J. A. (2001). La cualificación y acreditación profesional en España. En *Actas 3er Congreso de Formación Ocupacional, Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación.* (pp. 197-213). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Berthoin Antal, A., Dierkes, M., Child, J. i Nonaka, I. (2001). Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. En M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child i I. Nonaka (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 921-939). Oxford: Oxford University Press.

Birkenbihl, M. (1990). *Formación de formadores.* Madrid: Paraninfo.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: Ceac.

Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la Psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51, 149-172.

Blanco, A. i de la Corte, L., (1998). *La década de 1989-1998 en la psicología española: un análisis de la investigación en psicología social* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?ID=884>

Blanco, A., Caballero, A., i de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos.* Madrid: Pearson Educación.

Blasco, B. (1995). *La generación de cualificaciones en las organizaciones.* Oviedo: Aspa-Ficyt.

Boada, J., Tous, J., Pastor, E. i Vigil, A. (1998). Competencias y habilidades psicolaborales demandadas en las organizaciones. En R. de Diego i J. D. Valdivieso (Comp.), *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias y aplicaciones* (pp. 61-73). Madrid: Pirámide.

Bohlander, G., Snell, S. i Sherman, A. (2002). *La administración de Recursos Humanos* (12ª ed.). Madrid: Thomson.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Anaya.

Bolívar, C. (2002). *Más allá de la Formación: El desarrollo de competencias* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.gestiondelconocimiento.com/index.php3>

Bonavía, T. i Quintanilla, I. (1998). El nivel de análisis y el grado de influencia como moduladores de la participación laboral. En R. De Diego i J. D. Valdivieso (Comp.), *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias ya aplicaciones* (pp. 85-95). Madrid: Pirámide.

Bormann, E. G. (1975). *Discusión and group methods: Theory and practices*, (2ª edició). New Cork: Harper and Row.

Borrell, F. (1996). *Como trabajar en equipo y relacionarse eficazmente con jefes y compañeros.* Barcelona: Gestión 2000.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Prentice-Hall.

Boyatzis, R. E. (1996). Consequences and rejuvenation of competency-based human resource and organization development. En R. W. Woodman i W. A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development* (pp. 101-122). Greenwich: JAI Press.

Boyatzis, R. E. (2002): El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18, 247-258.

Bradford, L. (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method*. New York: John Wiley & Sons.

Bravo, E. C. (2033). *Metodología del conductismo* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.ideasapiens.com/psicologia/cientifica/metodologiaconductismo.htm>

Brewster, C., Farndale, E. i van Ommeren, J. (2000). *Competencias y estándares profesionales para la dirección de personal/recursos humanos*. Madrid: Fundipe.

British Psychological Society (2003). *Nacional Occupational Standards for Mental Health* [En xarxa]. Disponible a: http://www.bps.org.uk/docdownload/docdownload2.cfm?category_ID=23

Brockbank, W. (1997). HR's future on the way to a presence. *Human Resource Management*, 36 (1), 65-59.

Brower, G. H. i Hilgard, E. R. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Brown, J. S. i Duguid, P. (2000). Organizational learning and community-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation. En R. Cross i S. Israelit. *Strategic learning in a knowledge economy*. Woburn: Butterworth-Heinemann.

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buber, M. (1994). *Jo i tu*. Barcelona: Claret.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y en el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova York: Harper & Row.

Butteris, M. (2001). *Reinventando Recursos Humanos*. Barcelona: AEDIPE/Gestión 2000.

Caldwell, C., Gruys, M. L. i Thornton, G. C.III. (2003). Public safety assessment centers: A steward's perspective. *Public Personnel Management*, 32, 229-249 [En xarxa]. Disponible a: <http://psy.psych.colostate.edu/Psylist/detail.asp?Num=32>

Caldwell, C., Thornton, G. C. III, & Gruys, M. L. (2003). Ten classic assessment center errors: Challenges to selection validity. *Public Personnel Management*, 32, 73-88 [En xarxa]. Disponible a: <http://psy.psych.colostate.edu/Psylist/detail.asp?Num=32>

- Caparrós, A. (1989). Notas para una reflexión sobre las relaciones entre psicología académica y psicología profesional. *Anuario de Psicología*, 41, 21-30.
- Cardinet, J. (1987). *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié*. Genève: Peter Lang.
- Carrera, F. X. (s.d.). *Desarrollo de competencias profesionales en el área de tecnología* [En xarxa]. Extret el 21 de novembre de 2005 de: <http://cab.cnea.gov.ar/gaet/CompetenciasProfesionales.pdf>
- Cardona, P. i Chinchilla, M. N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*, 89, 10-28.
- Casado, J. M. (2003). *El valor de la persona*. Madrid: Prentice Hall.
- Casado, M. (1998). *Human capital in the competitive strategy of multinational companies in Spain*. [En xarxa]. Disponible a: <http://www.ucm.es/BUCEM/cee/doc/03010006.htm>
- Castelló, M. (1999). *Jornades metodològiques Blanquerna*. Document no publicat. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, URL. Barcelona.
- Castelló, M. i Morón, S. (1994). *Desenvolupament d'estratègies per al treball de seminari*. Document no publicat. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, URL. Barcelona.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (1999). *El sistema de Formación Profesional en España* [En xarxa]. Disponible a: http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index.es.htm
- Chang, R. (1994). *Cómo crear programas de formación de alto impacto*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Chaves, A. i Segura, J. (1997, septiembre-octubre). *El tutor de seminarios en la docencia universitaria: rol directivo/no directivo*. Ponència presentada al IV Congreso Nacional de Psicología Social, San Sebastián, España.
- Chaves, A. i Sallés, C. (2003). Relación entre los requisitos de las demandas del mercado de trabajo y los contenidos curriculares de titulados universitarios. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo. Universidad de Valladolid*, 3 i 4, 463-482.
- Chaves, A. i Noguera, M. (2004). Ajuste entre el perfil de salida de las titulaciones universitarias y el perfil de entrada en la profesión. Un estudio comparativo entre dos titulaciones. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo. Universidad de Valladolid*, 5, 203-217.
- Cibert, J. C. (1997). *Enfoque de un sistema de formación profesional multiproductos/multiservicios*. Montevideo: OIT/Cinterfor [En xarxa]. Disponible a: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/>

Colegio de Psicólogos de Chile. (2001). *Exigencias mínimas en la formación del psicólogo* [En xarxa]. Disponible a:
<http://www.colegiopsicologos.cl/documentos/exigencias%20minimas%20formacion.PDF>

Colegio Oficial de Psicólogos. (1998). *Perfiles profesionales del psicólogo. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* [En xarxa]. Disponible a:
<http://www.cop.es/perfiles/contenido/trabajo.htm>

Coll, C. i Miras, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación* (pp. 395-417). Madrid: Alianza Editorial.

Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (1989). *Codi Deontològic*. Barcelona: COPC.

Cook, T. D. i Campbell, D. T. (1979). Quasi-experimentatio. Desing and analysis issues for field settings. En F. Salvador i M. Peregrina *El mètode científic en psicologia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Universitat Ramon Llull.

Cornejo, J. M. (1997). Metodología de la investigación grupal. En P. González (Comp.), *Psicología de los grupos. Teoría y aplicación*. (p. 45-99). Madrid: Síntesis.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Cranton, P. (1996). Types of Group Learning. En *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 25-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, R. i Israelit, S. (2000). *Introduction: strategic learning in a knowledge economy: individual, collective and organizational learning process* [En xarxa]. Disponible a:
http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/publ/mert_pro/pdf/biblio.pdf#search='Cross%3B%20Israelit%202000'

Cuadrado, I. i Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (1), 39-55.

Czenter, A. (2002, maig). *Labor Market and Globalization: Human Resources Management in Global Enterprises*. Comunicació presentada a l'Institut Europeen des Hautes Études Internationales. Nice, França. [En xarxa]. Disponible a:
<http://www.iehei.org/bibliotheque/AnamariaCZENTER.pdf#search='czenter%2C%20a'>

Dalziel, M. (1996). *Las compeencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

Dechant, K., Marsick, V. J. i Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15, 1-14.

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berna: Peter Lang.

Del Cerro, A. (1991). *El psicólogo y la organización*. Barcelona: PPU.

Del Cerro, S. (1999). De la Dirección de Personal a la Dirección de Recursos Humanos. En S. Aguirre i S. Del Cerro (Eds.) *El psicólogo en la empresa* (pp. 35-44). Barcelona: Anthropologica.

Del Cerro, S. i Morón S., (1999). *L'atenció individualitzada a l'àmbit universitari des d'una perspectiva qualitativa*. Document no publicat. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, URL.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (1996). *Education: un trésor est caché dedans*. Paris: Editions Odile Jacob.

Descy, P. i Tessaring, T. (2001). *Objectif compétence: former et se former*. Luxembourg: CEDEFOP.

Dulewicz, V. (1989). Assessment centers as the route to competence. *Personnel Management*, 21 (9), 56-59.

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras Deusto*, 91, 35-56.

Edmonson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350-383.

Edmonson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13, 128-146.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious, *American Psychologist*, 49, 704-724.

Ernault, V. (1998). Assessment Center: Gestion des compétences et employabilité. *Personnel*, 393, 34-38.

Ernst & Young Consultores. (1998). *Manual del director de recursos humanos* [En xarxa]. Disponible a: [http://www.fsai.es/madrid/GpC/Manual de Ernst and Young.pdf#search='manual %20director%20recursos%20humanos%20gestion%20competencias%20ernst'](http://www.fsai.es/madrid/GpC/Manual%20de%20Ernst%20and%20Young.pdf#search='manual%20director%20recursos%20humanos%20gestion%20competencias%20ernst')

Fauré, P. (1981). *La enseñanza personalizada y también comunitaria*. Madrid: Narcea.

Federación Mundial de Asociaciones de Dirección de Personal (1999). *Competencias y estándares profesionales para la Dirección de Personal / Recursos Humanos*. Madrid: Aedipe.

Fernández, A. (1990). *La gestión integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Deusto.

Fernández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores* [En xarxa]. Disponible a: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-tejada.pdf>

Fernández, A. (1998). *La función de los Recursos Humanos en tiempos de cambio*. Barcelona: Gestión 2000.

Fernández, A., Sarramona, J. i Tarín, L. (1978). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: CEAC.

Fernández, I. i Baeza, R. (2002). El Psicólogo Organizacional como gestor de compensaciones. *Tendencias en Psicología. Serie Psicología y Empresa, 1*, [En xarxa]. Disponible a: <http://www.ignaciofernandez.cl/modules.php?name=charlas&op=viewarticle&artid=18>

Fernández, J. (2002). Formación de recursos humanos en la empresa. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, 232*, 131-184.

Fernández, M. (1987). *Psicología del Trabajo*. Madrid: Index.

Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía, 243*, 92-97.

Ferrer, V. (1991). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Feuerstein, R. (1993). L'educador com a mediador en l'aprenentatge. En J. Gallifa (Comp.). *Perspectives metodològiques sobre processos d'aprenentatge* (pp.13-39). Barcelona, Mojà: Raima.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*, 327-359 [En xarxa]. Disponible a: <http://www.hcirn.com/ref/reff/flan54.php>

Fundació per a la motivació dels recursos humans, (2001). *L'Assessment center, amb les experiències a IOR, TMB i Soluziona* [En xarxa]. Disponible a: http://www.factorhuma.org/almacen/33d91d81ca48ab_Resumweb_cat.doc

Gairín, J. (2003). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En J. Gairín i C. Armengol (Eds.) *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 31-68). Barcelona: Praxis.

Galiano, D. L. (2001). Certificaciones en el nuevo concepto de trabajo. En *Actas 3er Congreso de Formación Ocupacional, Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. (pp. 145-158). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Gallardo, C. (1996). Estudio bibliométrico sobre la psicología en España. *Papeles del psicólogo, 64* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=703>

- Gan, F., Alonso, B., De Francisco, E. i Puyol, S. (1995). *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Apóstrofe.
- García, M., Ibáñez, J. i Alvira, F. (Comp.) (1994). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.
- García Hoz, V. (1975). *La educación personalizada*. Valladolid: Miñón.
- García Hoz, V. (1995). *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Montalvo, J. i Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de economía española*, 86, 111-127.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: a guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gibb, S. (1994). A big step forward or a giant leap back? An evaluation of the personnel standards lead body (PSLB) model of personnel management [En xarxa]. Disponible a: <http://www.hrm.strath.ac.uk/research/papers.htm>
- Gil, F. i García, M (1993). *Grupos en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- Gil, F. i Alcover, C. M. (1999). *Introducción a la Psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F. i Alcover, C. M. (2004). *Técnicas grupales en contextos organizacionales*. Madrid: Pirámide.
- Gilbert, P. i Porlier, M. (1992). La compétence: du mot valise au concept opératoire [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cnam.fr/doc/cdft/docbibingerecherche.html>
- Giné, C. (1999). Des de l'esfera dels valors. *La Revista de Blanquerna*, 7, 10.
- Gizycki von, R., Ulrico, W i Rojo, T. (1998). *Los trabajadores del conocimiento*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Glaser R. (1982). Instructional psychology: past, present and future. *American Psychologist*, 28, 537-566.
- Glick, A. i Pallares, T. (1997) Las competencias: ¿Qué está pasando en Europa? *Capital Humano*, 99, 43-48.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. i McKee, A. (2002). *Primal Leadership. Realizing the power of Emocional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gòmez, F. (2003). *Dinámica de grupos. Todo lo que quiero es ser amigo tuyo*. Málaga: Aljibe.

Gonczi, A. (1994). *Perspectivas internacionales sobre la Educación Basada en Competencias* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.campus-i.org/oeivirt/fp/03a09.htm>

González, J. i Wagenar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final, primera fase* [En xarxa]. Disponible a: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Gordillo, H. (2005). *Las universidades corporativas, una nueva estrategia para la capacitación* [En xarxa]. Disponible a: www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/unicorpo.htm

Grados, J. (2000). *Centros de Evaluación (Assessment Center)*. México. D.F.: El Manual Moderno.

Green, A., Wolf, A. i Leney, T. (1999). *Convergence and divergence in European education and training systems*. London: Institute of Education.

Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.

Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 225-360.

Guittet, A. (1994). *Développer les compétences. Par une ingénierie de la formation*. Paris: ESF.

Guzzo, R. A. i Dickinson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.

Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hamadache, A. (1994, noviembre). *Relaciones entre la educación formal i la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente*. Documento de trabajo elaborado para la Oficina de la UNESCO en Kingston [En xarxa]. Disponible a: <http://gestioneducativa.freesevers.com/Educacion%20Formal%20e%20Informal.htm>

Hamadache, A. (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 37, 62-84.

Hay Group (1996). *Las competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos* (2ª. ed.). Bilbao: Deusto.

Heneman, H. G., Metzler, C. A., Roosevelt, Th. R. Jr. i Donohue, Th. J. (1998). Future challenges and opportunities for the HR profession. *HR Magazine*, 43 (3), 68-75.

Hernández, E. i Sánchez, X. (2005). Life long learning and Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 30 (1), 81-88.

- Herrero, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria: didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- Hersey, P. i Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing human resources*. New York: Prentice Hall.
- Hochanski, J. T., (1996). Introduction to special issue on human resource competencies. *Human Resource Management*, 1, 3.
- Holmes, L. (1992). Taking the Lead on Professional Standards. *Personnel Management*, 24 (11), 36-40.
- Hooghiemstra, T. (1996). Gestión integrada de recursos humanos. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro i G. Fernández (Eds.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos* (pp 17-45). Bilbao: Deusto.
- Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Hövels, B. (2001). *Avers et envers de la "qualification initiale"; vers un socle de compétences de base pour tous*. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.
- Huber, G. P. (1991). Organisational learning; the contributing processes and the literatures. *Organizational Science*, 2, 88-115.
- Huerta, J., Pérez, I. S. i Castellanos, A. R. (rev 29/11/01). *Desarrollo curricular por competencias integrales* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/13/13Huerta.html>
- Hunter, J. C. (1999). *La paradoja*. Barcelona: Urano.
- Iacocca, W. N. (1994). *Iacocca. Autobiografía de un triunfador*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Ibarra, A. (1998). *El desarrollo de los sistemas normalizados y de certificación de competencia laboral y transformación de la formación y capacitación*. México: CONOCER.
- Ibarra, A. (2001). *Formación de los recursos humanos y competencia laboral*. México: CONOCER.
- Ibarra, A. (2002). El sistema normalizado de competencia laboral. En A. Argüelles (Comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 25-66) México: Limusa.
- Ivern, I. i López, P. (1999). *L'espai de seminari a la FPCEE Blanquerna*. Document no publicat. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna, URL. Barcelona.
- Institut Català de Noves Professions (1997). *La formació al segle XXI. Les competencies clau*. Barcelona: INCANOP.

Irigoin, M. i Vargas, F. (2002). *Competencia laboral, manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Cinterfor/OIT [En xarxa]. Disponible a: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm

Jakupec, V. i Garrick, J. (2000). *Flexible learning, human resource and organisational development: putting there to work*. New York: Routledge.

Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and emerging model of education and training*. London: Falmer Press.

Jiménez, A. (2000). La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. En A. Jiménez (Ed.). *Creando valor... a través de las personas* (pp. 159-182). Madrid: Díaz de Santos.

Jolis, N. (2000). *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*. Paris : Éditions d'Organisation.

Katz, R. L. (1974). *Skills of an effective administrator* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.sou.edu/MIM/Syllabi/mm513/Katz.html>

Kasl, E., Marsick, V. J. i Dechant, K. (1997). Teams as learners. A research-based model of team learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33, 227-246.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experiencie as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kooch, J. (1993). General Excellence Optimas Award Profile: Hewlett-Packard Co. *Personnel Journal*, 72 (12) [En xarxa]. Disponible a: <http://www.workforce.com/archive/article/22/00/17.php>

Kressler, H. W. (1995). *La dirección de personal en la nueva Europa*. Bilbao: Deusto.

Laffitte, R. M. (1996). El grup com a procés d'aprenentatge. *Papers d'innovació social* (35). Barcelona: Ecoconcern.

Laffitte, R. M i Figueras, R. (1993). *La planificación de la docencia universitaria*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y Evaluación de los Planes de Formación*. Bilbao: Deusto.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Liebowitz, S. J. i de Meuse, K. P. (1982). The application of team building. *Human Relations*, 35. 1-18.

Llorente, J. (1998). Introducció a las competencias. ¿Por qué son "lo que hay que tener"? *Capital humano*, 122, 12-14.

López, J. i Leal, I. (2003). Formar para cambiar. En J. Gairín i C. Armengol (Eds.) *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 13-27). Barcelona: Praxis.

Lòpez, P. (2005). *La construcció de coneixement complex en un entorn metodològic específic d'aprenentatge universitari*. Tesis doctoral per a l'obtenció del títol de Doctor en Psicologia. Barcelona: URL.

Losey, M. R. (1997). The future HR professional: competency buttressed by advocacy. *Human resource Management*, 36 (1), 147-50.

Lunt, I. (2002). A common European Qualification? *Teaching of Psychology*, 26 (3), 291-294.

Lunt, I., Bartram, D., Döpping, J. Georgas, J., Jern, S., Job, R. et al. (2001). *EuroPsyT. A framework for education and training for psychologists in Europe*. EFPPA, Brussels [En xarxa]. Disponible a: www.europsy.org

Mancebo, D. (1997). Da Psicologia Aplicada à instituição universitária: a regulamentação da Psicologia enquanto profissão. En M. Dimenstein. *A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde*. *Cadernos do IPUB*, 8, 161-177 [En xarxa]. Disponible a: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100006

Marbach, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. París: Éditions d'Organization.

Marc, E. i García-Locqueneux, J. (1995). *Guide des méthodes et pratiques en formation*. París: RETZ.

Marrelli, A. F. (2000). *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia*. México: Cirterfor/OIT.

Märtin, D. i Boeck, K. (1997). *EQ. Qué es inteligencia emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: Edad.

Martínez, N. (2004). *Diseño experimental y quasiexperimental de caso único* [En xarxa]. Disponible a: http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/apunt_metod_investigac4_5.htm

McCauley, C. D., Lombardo, M. M. i Usher, C. J. (1989). Diagnosing management development needs: An instrument based on how managers develop. *Journal of Management*, 15, 389-403.

McClelland, D. C. (1968): *La sociedad ambiciosa*. Madrid, Guadarrama.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

McGrath, J. E. (1984). *Groups Interaction and Performance*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm>

Mertens, L. (1999). *Competencia laboral y mercado de trabajo: Una relación de contingencia*. Cinterfor/OIT [En xarxa]. Disponible a: <http://www.leonardmertens.com/showarticle.php?id=11&backurl=section%253D1%2526start%253D40>

Mertens, L. (2000). *DACUM, AMOD y Análisis Funcional* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.leonardmertens.com/showcontent.php?id=9&cmd=content>

Mertens, L. (2002). *Gestión de Recursos Humanos por competencia laboral*. México: OIT/Conocer.

Mertens, L. (2003). *Contextos y variables en el análisis de necesidades formativas para el trabajo. La experiencia con DACUM, AMOD y SCID* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.leonardmertens.com/showcontent.php?id=26&cmd=content>

Monclús, A. (2001). El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos europeos. En *Actas III Congreso de Formación Ocupacional, Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. (pp. 174-187). Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Moon, B. (1994). *Handbook of Teacher Training in Europe*. London: M.Galton.

Morales, J. F. (Ed.) (1999). *Psicología Social* (2a. ed.). Madrid: Mc Graw Hill.

Morin, E. (2001a). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Müller-Solger, H. (2003, maig). Conferència pronunciada com a presentació de la segona fase del projecte Tuning Educational Structures a Brussel·les, Bèlgica [En xarxa]. Disponible a: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/do

Murray, B. (1999). *Partnerships are key to psychology's relevance. Teaching in isolation, we'll dry up and wither as a discipline* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.apa.org/monitor/sep99/ed1.html>.

Navio, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Newel, S. (2002). *Creando organizaciones saludables. Bienestar, diversidad y ética en el trabajo*. Madrid: Thomson.

Newstead, S. i Makinen, S. (1997). Psychology teaching in Europe. *European Psychologist*, 1, 14.

Offenbeek, M. van (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychologist*, 10, 303-317.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996) *Informe de la Comisión sobre educación para el siglo XXI* [En xarxa]. Disponible a: <http://portal.unesco.org/es/ev.php>

Oriol Bosch, A. (1998). *Reflexions sobre el professionalisme* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.iesalut.es/pensaments/>

Osterwalder, K. (2001, març). Conclusiones dels grups temàtics de treball. Convenció d'Institucions Europees d'Ensenyament Superior de Salamanca. *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* [En xarxa]. Disponible a : <http://www.crue.org/conconviees.htm>

Pajo, K. i Cleland, J. (1997). *Professionalism in Personnel. The 1997 Survey of the HR Profession*. New Zeland: Massey University.

Panikkar, R. (1999). *El mundanal silencio*. Barcelona: Martínez Roca.

Parkes, D. (1994). Competencia y contexto: Visión global de la escena británica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 24-30.

Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicossociológicas*. Barcelona: P.P.U.

Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea (1). *Papeles del Psicólogo*, 86 [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.as?id=1110>

Peiró, J. M. (2004, juliol). *Nuevas Tendencias en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Conferencia dictada en el IV Congreso Iberoamericano de Psicología. Santiago de Chile.

Peiró, J. M. i Cañero, J (1993). Perspectivas de futuro y visión estratégica de la profesión. *Papeles del Psicólogo*, 57 [En xarxa]. Disponible a: <http://www.cop.es/papeles/vernumero.as?id=605>

Pereda, S. i Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 107-132.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Poblete, M. (2003). *Las competencias, un enfoque paradigmático de la gestión de los recursos humanos* [En xarxa]. Disponible a: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIAIISIMPOSIOLOLPO.htm>

Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Roudledge and Kegan Paul.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New Cork: Achoor Books.

Polit, D. F. i Hungler, B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6a. ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.

Prahalad, C.K. i Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation [En xarxa]. Disponible a:
<http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/Core+Competence+of+the+Corporation>

Price Waterhouse (1990). *The Price Waterhouse Cranfield Project on International Strategic Human Resource Management*. London: Price Waterhouse.

Puchol, L. (1997). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: Díaz de Santos.

Pulverich, G. (1997). *Inventory of regulations in the field of psychology in European countries*. Bonn: Deutscher Psychologie Verlag.

Quijano, S. (1987). *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Barcelona: PPU.

Quintanilla, J., Sánchez-Runde, C. i Cardona, P. (2004). *Competencias de la dirección de personas. Un análisis desde la Alta Dirección*. Madrid: Pearson Educación.

Ramírez del Río, A. (1997). *Valoración de la formación. Cómo rentabilizar los costes de formación*. Madrid: Griker & Asociados.

Reig, E., Fernández, J. i Jauli, I. (2003). *Los recursos Humanos en las organizaciones orientadas a la eficacia y al aprendizaje*. Madrid: Thomson.

Rey, A. A. (1998). *Cómo gestionar la calidad en las universidades. El Model Europeo de Excelencia Universitaria*. Madrid: Club Gestión de Calidad.

Reynolds, J. I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: Impiva.

Reynoso, A. (2002). *En la era del Tablero de Comando, ¿hacia donde se dirige la función de los Recursos Humanos?* [En xarxa]. Disponible a:
www.tablero-decomando.com

Rial, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones. En A. Monclús (Ed.) *Formación y empleo, enseñanza y competencias* (pp. 233-255). Granada: Comares.

Riera, J. (2001). *Principis i mètode(s) o de les arrels i els nous horitzons de la metodologia Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Riera, M. A. (1998). *Les arrels de Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Roe, R. A., Coetsier, P. Lévy-Leboyer, C., Peiró, J. M. i Wilpertr B., (1994). The teaching of Work and Organizational Psychology in Europe. Towards the development of a Reference Model. *The European Work & Organizational Psychologist*, 4, 355-365.

Roe, R. A. (2002). Competences: A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.

Roe, R. A. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 86 [En xarxa]. Disponible a : www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=1108

Rojas, A. J., Fernández, J. S. i Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Síntesis.

Ros, E. (2003). L'adquisició de les competències professionals en l'especialitat de medicina de família i comunitària a Catalunya. Una aportació des de la formació. *Monografia 11*. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Institut d'Estudis de la Salut.

Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sainz, J. (1990). *La auditoría social en nuevas tendencias de gestión de Recursos Humanos*. Bilbao: Deusto.

Salvador, F. i Pelegrina, M. (1993). *El mètode científic en psicologia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. Universitat Ramon Llull.

Sánchez, I. (2006). Las prácticas de RR.HH. como factores clave de éxito de la implantación de la cultura de una organización. Un análisis configurativo del desempeño en el sector hotelero. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. Estudios Financieros*, 275, 241-272

Santolaya, F. (1998). *Perfiles*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de España.

Sbandi, P. (1990). *Psicología de Grupos*. Barcelona: Herder.

Schargel, F. P. (1997) *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Madrid: Díaz de Santos.

Schein, E. H. (1988). *Psicología de la Organización*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Schoonover, S. C. (1998). *Competencies for the year 2000. The Wake Up Call!* Washington: SHRM Foundation.

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.

Shuell, T. J. (1993): Toward and integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning. Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Spencer, L. M. (1995, october). *The Economic Value of Competencies Measuring the Rol of Your Training and Development Programs*. Paper presented at The Second Intemational Conference on Using Competency-Based Tools and Applications to Drive Organizational Performance, Boston.

Spencer, I. M. i Spencer, J. M. (1993). *Competence and Work*. New York: Wiley & Sons.

Spencer, L. M., McClelland, D. C. i Spencer, S. M. (1994) *Competency Assessment Methods: History and State of the Art*. Boston: Hay/McBer Research Press.

Spencer Johnson, M. D. (1999). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Urano

Sunyer, J. M. (2001). *La función de los grupos en el proceso rehabilitador*. Document no publicat. Jornadas de Rehabilitación en Psiquiatría. Martorell, Barcelona.

Sutton, D. (1994). Levels of learning in organizations. En J. Burgoyne, M. Pedler i T.Boydell (Comp.). *Toward the learning company. Concepts and practices* (pp. 79-97). Londres: McGraw-Hill.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56, 20-30

Torralba, F. (1996). *L'Herència d'un Estil*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Torralba, F. (2000). *La identitat o el que resta per pensar*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Towers Perrin España, (2002). *Benchmarking entre 50 empresas de referencia de Gestión de RR.HH.* Madrid: Towers Perrin.

Trouvé, Ph. (1990). El management de los recursos humanos entre la gestión "hard" y la gestión "soft". En *Nuevas tendencias de Gestión de Recursos Humanos* (pp. 13-46). Bilbao: Deusto.

Tuning Educational Structures in Europe (2001). *Tuning Educational Structures in Europe: Background* [En xarxa]. Disponible a: <http://odur.let.rug.nl/TuningProject/background.asp#2>

Tyson, S. i Fell, A. (1986). *Evaluating the personnel function*. London: Hutchinson.

Ulrich, D. (1998). *Delivering results: A new Mandate for Human Resource Professionals*. Boston: Harvard Business School Press.

- Ulrich, D., Brockbank, W., Yeung, A. K. i Lake, D. G., (1995). Human Resource competencies: An empirical assessment. *Human Resource Management*, 34 (4), 473-495.
- Ulrich D. i Eichinger, R. W. (1998). Delivering HR with an attitude. *HR Magazine* [En xarxa]. Disponible a: www.shrm.org/hrmagazine/articles/0698ulrich.htm
- Usher, R. (2000). Flexible learning, postmodernity and the contemporary workplace. En Jakupec, V. i Garrick, J. *Flexible learning, human resource and organisational development*. London: Routledge.
- Vargas, F., Casanova, F. i Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Cinterfor/OIT [En xarxa]. Disponible a: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vila, E. (1999). Ensenyar a Aprendre. La personalització, una aposta didàctica per a la postmodernitat. *La Revista de Blanquerna*, 2, 5-8.
- Vilaseca, R. (2006). *Els nous màsters i programes oficials de postgrau: Quin camí cal seguir?* [En xarxa]. Disponible a: <http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/aqunoticies/gener2006/opinio.htm>.
- Villa, A. i Auzmendi, E. (2003, juliol). *Las competencias universitarias en el marco de la unión europea*. Treball presentat al Seminari Internacional de Orientacions Pedagògiques para la Convergència Europea de Educación Superior. Universidad de Deusto. Bilbao. España.
- Vinent, M. (2000). Qué significa aprender? Un punto de vista sobre el concepto de competencia. *Competencias y proyecto pedagógico*. (55-76). Bogotá: Unibiblos.
- Vossio, R. (1997). *El SENAC de Brasil acompaña los cambios en el sector terciario*. Montevideo: OIT/Cinterfor. [En xarxa]. Disponible a: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/>
- Vossio, R. (2001). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Boletín Cinterfor*, 152, 1-74.
- Walker, J. W. (1988). How large should the HR staff be? *Personnel*, 65 (1), 36.
- Wilber, K. (1998). *Ciencia y religión*. Barcelona: Kairós.
- Wood, S. (1994). *Continuous development*. Londres: Institute of Personnel and Development.
- Woodruffe, C. (1993). *Assessment Centers: identifying and developing competences*. Londres: Institute of Personnel Management.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Wright, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.

Yeung, A. K. (1996). Competencies for HR professionals: an interview with Richard E. Boyatzis. *Human Resource Management*, 1, 19-31.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zaragoza, A., Corchón, S., Vázquez, M. L. i Terraza, R. (2005, juliol). *Proyecto de la Red Europea para mejorar la movilidad de los profesionales de enfermería en Europa*. Treball presentat al Congreso Internacional de Enfermería. Pamplona, España.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence; trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Paris: Liaisons.

REFERÈNCIES DE TEXTOS LEGALS

Anteproyecto de Ley Orgánica de la Educación (LOE), de 30 de marzo de 2005 (BOE: 4-V-2005).

Decret 176/2003, de 8 de juliol, de creació de l'Institut Català de les Qualificacions Professionals (DOGC: 29-VII-2003).

Decret 253/2003, de 21 d'octubre, pel qual es creen l'Oficina de l'espai europeu de l'ensenyament superior i l'Oficina de promoció de les universitats de Catalunya (DOGC: 29-X-2003).

Decret legislatiu 3/2002, de 24 de desembre, pel qual s'aprova el Text refós de la Llei de finances públiques de Catalunya (DOGC: 13-V-2005).

Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales [En xarxa]. Disponible a: http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!

Document marc sobre Convergència Europea en l'Ensenyament Superior, presentat per la ministra Pilar del Castillo el 12-02-2003 [En xarxa]. Disponible a: http://fete.ugt.org/Estatal/docs/DocumentoMarco_5.pdf

Llei 38/2003, de 17 de novembre, general de subvencions (DOGC: 13-V-2005).

Llei Orgànica 6/2005, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya (DOGC: 20-VII-2006).

Ordre TAS/816/2005, de 12 de març, d'adequació al règim jurídic establert a la Llei 38/2003, de 17 de novembre, general de subvencions (DOGC: 13-V-2005).

Ordre TRI/212/2005, de 27 d'abril, reguladora dels programes de millora de la qualificació professional (DOGC: 13-V-2005).

Real Decreto legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE: 29-III-1995).

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional (BOE: 10-VI-1995).

Real Decreto 1396/1995, de 4 de agosto, por el que se regula un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y de los demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo y se completa lo establecido en el Real Decreto 1665/1991 (BOE: 18-VIII-1995).

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE: 11-IX-2003).

Real Decreto 1125/2003, de 6 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE: 18-IX-2003).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE: 25-I-2005).

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el cual se regulan los estudios universitarios de Postgrado. (BOE: 25-I-2005).

Resolución de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el día 19 de diciembre de 2000 (BOE: 23-II-2001).

REFERÈNCIES D'ALTRES DOCUMENTS AL TEXT

a) Informes d'Organismes i Institucions:

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2005). *Guia per al disseny d'un perfil de formació. El cas de Psicologia*. Barcelona: AQU.

Ajuntament de Barcelona (2002, maig). *Informe sobre el Mercat laboral de Barcelona 2001*. Barcelona: Regidoria de Promoció Econòmica, Ocupació, Turisme i Comerç.

Comissió de les Comunitats Europees (2003). *El paper de les universitats en l'Europa del coneixement* (COM 5-II-2003).

Comissió Europea (2006). *El funcionamiento de la Unión Europea. Guía del ciudadano sobre las instituciones de la UE*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comissió Europea (2006). *Fets i xifres clau sobre Europa i els europeus*. Barcelona: Representació de la Comissió Europea a Barcelona.

Comissió sobre Educació i formació 2010 (2000, març). *Estratègia Europea per a l'Ocupació*. Consell Europeu. Lisboa [En xarxa]. Disponible a: www.gencat.net/treballiindustria/ocupacio.

Comission Européenne (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Direction Generale XXII. Formation et Jeunesse.

Comunicat de Praga (2001, maig). *Towards the European higher education area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Praga.

Comunicat de Berlin (2003, setembre). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin.

Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (2002, juliol). *La Declaració de Bolonya i la repercussió que té en l'estructura de les titulacions a l'Estat espanyol*. Acord de l'Assemblea General.

Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (2002, octubre). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Informe técnico. Madrid [En xarxa]. Disponible a: www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf

Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles (2003, setembre). *Declaración sobre el Espacio Europeo de Educación Superior de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Acord de l'Assemblea General. Santander.

Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior (2001, marzo). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Salamanca.

Convención de Lisboa (1997, abril). *Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region*. The European Treaty Series, 154, Council of Europe. UNESCO joint Convention. Lisboa.

Declaració de Bolonya (1999, juny). *Joint declaration of the European Ministres of Education*. Bolonya.

Declaració de Graz (2003, juliol). *Forward from Berlin: The role of Universities to 2010 and beyond*. European University Association. Leuven.

Declaració de la Sorbona (1998, maig). *Joint declaration on harmonisation of the architectures of the European higher education system*. París.

Guia de competències del futur de les Nacions Unides (1999). *A Guide to a Career with United Nations*. New Cork [En xarxa]. Disponible a:
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UN/UNPAN000153.pdf>

Informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a la European Conference of Ministers of Higher Educations (2003, juliol). Madrid.

Informe IRCO-IESE de la Universidad de Navarra (2004). *La externalización de la Administración de Personal en la estrategia de Recursos Humanos* [En xarxa]. Disponible a:
http://www.es-adp.com/files/family/family009/ftp/adp_estudio_IESE.pdf

Informe Infoempleo 2005 (2005). *Oferta y demanda de empleo cualificado en España*. Círculo de Progreso [En xarxa]. Disponible a:
http://www.infoempleo.com/informe_2005/inicio.asp

Projecte Tuning per a l'harmonització d'estructures educatives a Europa (2002, maig). Conferència de clausura de la primera fase. Brusel·les [En xarxa]. Disponible a: www.ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning

b) Disposicions i documents interns de Blanquerna:

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (1997, febrer). *Pla General de Recerca*. Document del Vicedegant de Recerca. Barcelona.

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (1999, juny). *Avaluació de la Qualitat dels estudis de Psicologia*. Informe final de la Comissió d'Avaluació Interna de la Qualitat dels Estudis de Psicologia. Barcelona.

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (2000, febrer). *Avaluació per a la Qualitat de l'Ensenyament Institucional*. Informe del Comitè de Evaluación Externa. Barcelona.

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (2000). *Prioritats estratègiques per al bienni 2000-2002*. Document de l'Equip Directiu. Barcelona.

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (2000, gener). *Criteris institucionals per a la revisió dels plans d'estudis*. Document del Vicedegant de Llicenciatures i Logopèdia. Barcelona.

Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. (2000, març). *Document d'Identitat. Estudis de Psicologia*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. (2002). *Prioritats estratègiques per al bienni 2002-2004*. Document de l'Equip Directiu. Barcelona.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. (2002, abril). *La Universitat del futur. Dossier per al professorat*. Document de l'Equip Acadèmic de Llicenciatures i Logopèdia. Barcelona.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. (2003, juliol). *De la viabilitat a la innovació metodològica*. Document del Vicedegant de Llicenciatures i Logopèdia, presentat a les Jornades de Professorat. Barcelona.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. (2005). *Guia del curs 2005-2006*. Document de distribució anual. Barcelona.

Fundació Blanquerna, (1999, març). *Butlletí Blanquerna*, 37. Publicació mensual de la Fundació Blanquerna. Barcelona.

Fundació Blanquerna. (1999, desembre). *La Revista de Blanquerna*, 2. Publicació semestral de la Fundació Blanquerna.

Fundació Blanquerna. (2002, maig). *La Revista de Blanquerna*, 7. Publicació semestral de la Fundació Blanquerna.

Fundació Blanquerna (2005, desembre). *Memòria 2004-2005*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Relació d'annexos al CD

- Annex 1. Mapa conceptual del marc teòric de la tesi
- Annex 2. Mapa conceptual de la part pràctica de la tesi
- Annex 3. Diferència entre els tres cicles del nou sistema de titulacions
- Annex 4. European Curriculum in W & O Psychology. Didactic Methods
- Annex 5. Perfil de Psicologia (AQU) i perfil diana
- Annex 6. Perfil del Psicòleg de les Organitzacions (Roe) i perfil diana
- Annex 7. Assignatures de lliure configuració de la FPCEE
- Annex 8. Perfil del directiu de RRHH (WFPMA) i perfil diana
- Annex 9. Les setze competències de McCauley i el perfil diana
- Annex 10. Classificació de competències de l'ONU i perfil diana
- Annex 11. Competències de la Universitat de Deusto
- Annex 12. Qüestionari en català
- Annex 13. Qüestionari en castellà
- Annex 14. Continguts de les proves de l'*assessment center*
- Annex 15. Freqüència dels factors avaluats a les diferents proves
- Annex 16. Matriu de conductes criteri per als observadors
- Annex 17. Calendari de les sessions de l'avaluació inicial
- Annex 18. Calendari de les sessions de l'avaluació final
- Annex 19. Calendari de les sessions formatives de la primera fase
- Annex 20. Esquema metodològic del primer bloc de continguts
- Annex 21. Guia didàctica de la primera sessió
- Annex 22. Exemple d'una activitat formativa
- Annex 23. Graella d'anàlisi de clima
- Annex 24. Autoavaluació grupal del perfil de competències
- Annex 25. Avaluació 360 graus
- Annex 26. Dades d'empreses a Catalunya IDESCAT
- Annex 27. Dades de les respostes dels qüestionaris
- Annex 28. Puntuacions individuals del grup focal
- Annex 29. Puntuacions individuals del grup control
- Annex 30. Llei normal i anàlisi de variàncies. CTI
- Annex 31. Comparació inicial dels grups. CTI
- Annex 32. Llei normal. Prova d'Anderson Darling. AC
- Annex 33. Anàlisi de variàncies. Prova de Snedecor. AC
- Annex 34. Comparació inicial dels grups. AC

Annex 35. Comparació de les competències inicials i finals del grup focal

Annex 36. Comparació final dels grups

Annex 37. Comparació de les competències del grup focal i les del perfil diana

Relació de figures, taules i gràfics

Relació de figures

Figura 1. Evolució del constructe de professional	47
Figura 2. Funció de les competències en la gestió del personal	55
Figura 3. Procés metodològic del plafó d'experts	63
Figura 4. Esquema del Programa Nacional de Formació Professional	90
Figura 5. Comportament observable al lloc de treball	92
Figura 6. Model <i>input</i> , centrat en la ruta acadèmica	140
Figura 7. Model <i>output</i> , centrat en les competències del rol professional	141
Figura 8. Model de competències Roe	153
Figura 9. Model tridimensional del treball de seminari	239
Figura 10. Model de Hersey i Blanchard	257
Figura 11. Àrees i polítiques en la gestió dels RRHH	265
Figura 12. Configuració de la identitat professional	271
Figura 13. Relació entre les competències de la funció i de la persona	294
Figura 14. Model de formació basada en competències	296
Figura 15. Esquema del marc conceptual	325
Figura 16. Esquema del procés metodològic	326

Relació de taules

Taula 1. Perspectives explicatives de les competències	36
Taula 2. Evolució de la gestió de personal	53
Taula 3. Comparació dels tres sistemes de formació per a la professió	81
Taula 4. Descriptors de grau i de postgrau	128
Taula 5. Àrees d'activitat dels psicòlegs	144
Taula 6. Assignatures del segon cicle de Psicologia de la FPCEE	171
Taula 7. Valoració del professorat sobre l'atenció individualitzada	180
Taula 8. Adequació del pla d'estudis a la professió	182
Taula 9. Nivell d'accés dels alumnes	183
Taula 10. Comparació del nivell d'accés dels últims 5 anys	183
Taula 11. Modalitats de la metodologia docent	183
Taula 12. Grau de satisfacció de la tasca docent del professorat	184
Taula 13. Valoració sobre el temps dedicat a les pràctiques	187
Taula 14. Valoració sobre el temps dedicat al treball de recerca	192
Taula 15. Valoració sobre la contribució del treball de recerca a la formació	192

Taula 16. Situació ocupacional a Espanya i a Catalunya	195
Taula 17. Estudi comparatiu de la inserció dels titulats	198
Taula 18. Distribució regional de les ofertes de treball qualificat	201
Taula 19. Índex d'inserció dels titulats als diferents estudis	202
Taula 20. Índex d'inserció dels titulats de Psicologia a Catalunya i a la FPCEE	203
Taula 21. Taxes comparades de la inserció dels titulats a la FPCEE	204
Taula 22. Vies d'accés al mercat laboral	205
Taula 23. Àmbit de treball dels psicòlegs de la FPCEE	210
Taula 24. Evolució de l'especificació de la titulació en les ofertes de treball	215
Taula 25. Evolució dels departaments de Recursos Humans a Espanya	266
Taula 26. Perfil de competències del directiu de RRHH (WFPMA)	279
Taula 27. Llocs de treball del psicòleg de les organitzacions	289
Taula 28. Les setze competències de McCauley	298
Taula 29. Competències centrals i tècniques (ONU)	300
Taula 30. Competències del perfil base del tècnic júnior de RR.HH i perfil diana	305
Taula 31. Comparació de les competències del perfil diana amb altres perfils	307
Taula 32. Fases i calendari del desenvolupament de la recerca	335
Taula 33. Tipus d'intervenció i d'instruments utilitzats en la recerca	336
Taula 34. Escala de puntuacions del qüestionari	338
Taula 35. Seqüència de les accions avaluatives de l' <i>assessment center</i>	341
Taula 36. Escala de puntuacions per avaluar les competències	347
Taula 37. Procedència de les sol·licituds de treball de RRHH	360
Taula 38. Procés seqüencial del tractament de les dades	364
Taula 39. Esquema del tractament estadístic en la prova de la llei normal	365
Taula 40. Esquema del tractament estadístic en la prova d'igualtat	366
Taula 41. Tractament estadístic de les mitjanes inicial dels dos grups	366
Taula 42. Valors d'anàlisi de les competències	367
Taula 43. Paràmetres d'anàlisi dels resultats	367
Taula 44. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat	368
Taula 45. Tractament estadístic de les mitjanes inicials i finals del grup focal	369
Taula 46. Valors d'anàlisi de les competències	369
Taula 47. Paràmetres d'anàlisi dels resultats	369
Taula 48. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat	370
Taula 49. Tractament estadístic de les mitjanes inicials i finals dels dos grups	370
Taula 50. Valors d'anàlisi de les competències	371
Taula 51. Paràmetres d'anàlisi dels resultats	371

Taula 52. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat	371
Taula 53. Tractament de les mitjanes finals del grup focal i del perfil diana	372
Taula 54. Valors d'anàlisi de les competències	372
Taula 55. Paràmetres d'anàlisi dels resultats	372
Taula 56. Paràmetres d'anàlisi de les competències per separat	373
Taula 57. Guió de la presentació dels resultats	375
Taula 58. Organitzacions i sectors representats a la consulta	377
Taula 59. Distribució sectorial de la població activa a Barcelona	378
Taula 60. Puntuacions de les setze competències a la consulta externa	380
Taula 61. Prova d'homogeneïtat dels grups segons els resultats del test CTI	382
Taula 62. Mitjanes dels dos grups en les escales del test CTI	383
Taula 63. Resultats de l'aplicació de la T-Student sobre les dimensions del CTI	384
Taula 64. Comparació inicial de les competències dels dos grups	385
Taula 65. Mitjanes de les competències dels dos grups a l'inici del curs	386
Taula 66. Resultats de l'aplicació de la T-Student a l'avaluació inicial	387
Taula 67. Comparació inicial i final de les competències del grup focal	390
Taula 68. Mitjanes de les competències inicials i finals del grup focal	391
Taula 69. Valors de la T-Student en les dues mesures del grup focal	391
Taula 70. Comparació final dels dos grups	393
Taula 71. Mitjanes de les competències dels dos grups al final de curs	394
Taula 72. Valors de les competències dels dos grups al final del curs	395
Taula 73. Comparació final de les competències del grup focal i del perfil diana	396
Taula 74. Mitjanes del grup focal (perfil acadèmic) i del perfil diana (professional)	398
Taula 75. Valors de la comparació entre el grup focal i el perfil diana	398
Taula 76. Resum dels resultats obtinguts al llarg del procés	399
Taula 77. Comparació dels resultats del perfil acadèmic i del perfil professional	407

Relació de gràfics

Gràfic 1. Situació ocupacional dels titulats espanyols	197
Gràfic 2. Ofertes de treball qualificat	199
Gràfic 3. Àrees d'activitat més sol·licitades a la FPCEE pels empleadors	212
Gràfic 4. Distribució de les ofertes de treball adreçades als psicòlegs	213
Gràfic 5. Especificació de la titulació en les ofertes de treball de la FPCEE	214
Gràfic 6. Relació dels continguts de les assignatures i del seminari	226
Gràfic 7. Grau d'adequació de les tasques del seminari als objectius programats	227
Gràfic 8. Taxa de resposta de la consulta externa	377

Gràfic 9: Representació sectorial de les organitzacions privades	378
Gràfic 10. Índex de respostes que validen el perfil proposat	378
Gràfic 11. Perfil diana resultant de les puntuacions de la consulta externa	380
Gràfic 12. Perfil de competències dels dos grups segons les escales del test CTI	383
Gràfic 13. Comparació inicial del perfil de competències dels dos grups	386
Gràfic 14. Evolució del perfil de competències del grup focal	390
Gràfic 15 Comparació final dels perfils de competències dels dos grups	394
Gràfic 16. Perfil del grup focal i perfil diana al final del curs	397
Gràfic 17. Perfils dels dos grups al llarg del procés comparats amb el perfil diana	400