

# 1



## UNIVERSIDAD Y EMPRESA. EXPERIENCIAS EUROPEAS DE CURRICULUM INTEGRADO. INTERROGANTES PENDIENTES

---

### *Work-Based Learning as Integrated Curriculum in Higher Education. Experiences in Europe. Remaining Questions*

Reina Ferrández-Berrueco\*

#### **RESUMEN**

Dentro de las líneas estratégicas de la UE, se apremia a las universidades a que los planes de estudio tengan en cuenta el mercado laboral para poder responder más rápido a las necesidades de la sociedad. En este contexto, las estrategias de aprendizaje basado en la experiencia laboral (WBL) se presentan como una opción relevante a tener en cuenta. Se abordan los resultados obtenidos en un proyecto internacional de estudio de casos sobre la implementación de estrategias WBL en siete países europeos. Los resultados nos muestran diferentes estrategias y formatos de integración de las necesidades de la sociedad y el mundo laboral con los conocimientos requeridos por la “academia”. Las decisiones tomadas sobre tres elementos clave (“3p”): organizaciones Participantes, estructura del Programa y Personas involucradas son las que pueden marcar las diferencias entre una práctica y una buena práctica cuando el objetivo principal es maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

---

\* Universitat Jaume I (España).

**PALABRAS CLAVE:** Work Based Learning, Relación Universidad-Empresa, integración curricular, Educación Superior, Buenas prácticas, Prácticas externas.

## **ABSTRACT**

Strategic EU guidelines agree that Higher Education Institutions should involve employers and labour institutions in their curricula in order to respond quicker to the changing needs of the society. In this context, Work-Based Learning strategies (WBL) are relevant option to be taken into account. This paper describes the results of a case study international Project about the WBL strategies implementation in seven European countries. Selected cases showed different ways of integrating social and labour needs within the academic requirements. Besides this, the most important result is that decisions made about three key elements (“3p”): Participant organisations, Programme structure and People involved can highlight the difference between a practice and a good practice when the main goal of the programme is to maximize the students' learning opportunities.

**KEY WORDS:** Work-Based Learning, University-Labour Market Relationship, Integrated Curriculum, Higher Education, Good Practices, Work Placement.

\*\*\*\*\*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Una de las mayores prioridades de la política europea dentro del ámbito de la educación superior es el acercamiento de las necesidades del mercado laboral en el diseño y desarrollo de los programas universitarios (COMISIÓN EUROPEA, 2010). En el centro de este objetivo yace la necesidad imperiosa de establecer nexos de unión entre las universidades y la empresa como medio de mejorar la relevancia de la formación y facilitar el acceso al mundo laboral (COMISIÓN EUROPEA, 2011).

La economía del conocimiento implica nuevos retos y requiere de nuevas competencias. Los cambios demográficos pronostican un mercado laboral que deberá enfrentarse simultáneamente a una mejora en la formación y competencias de los jóvenes, así como una constante actualización de los trabajadores a través de la formación continua. La estrategia Europa 2020 pone a los sistemas educativos en el punto de mira para conseguir un crecimiento más sostenible e inclusivo. Todo esto nos obliga a desarrollar una formación más relevante para la sociedad, nuevas formas de impartir dicha formación, así como nuevos modos de validar y evaluar el aprendizaje.

Sin embargo, el análisis de la situación europea en este momento sugiere que los sistemas educativos (especialmente los universitarios) no están respondiendo con la

celeridad necesaria a estos cambios, fracasando en la adaptación de los currícula y programas a las necesidades de la economía y el mercado laboral.

Por una parte, encontramos objeciones desde la “academia” centrada en el tradicional enfoque investigador y rechazando cualquier intento de aproximación al mundo laboral además de una excesiva burocratización en la mayoría de los sistemas (especialmente el español). Por otra parte, encontramos que muchos empresarios, particularmente de pequeñas y medianas empresas carecen de la voluntad y recursos para atraer, desarrollar y mantener dicha relación. Y las grandes empresas o multinacionales, con sus propios departamentos de formación, no encuentran en esa relación un beneficio inmediato.

En cualquier caso, el resultado final es la falta de comunicación entre ambas partes y con ella un alejamiento en la consecución de los objetivos planteados en la Europa 2020.

## **2. PROBLEMA Y OBJETIVO**

En este contexto, aparece el aprendizaje experiencial<sup>1</sup> o *work-based learning* (WBL) como una de las estrategias estrella en el desarrollo de los planes de estudio para garantizar que la educación superior proporciona experiencias de aprendizaje relevantes.

WBL es un proceso de aprendizaje que se centra en el nivel universitario y mira hacia el desempeño laboral (remunerado o no) para facilitar el reconocimiento, la adquisición y aplicación del conocimiento individual y colectivo, destrezas y habilidades para lograr unos resultados acreditados y significativos para el estudiante, la universidad y el mercado laboral (adaptada de GARNETT, 2005)

El rango de aplicación de esta definición, es muy amplio, pues abarcaría desde simulaciones en el aula o pequeñas visitas a empresas o lugares de trabajo con el fin de la familiarización con el mundo laboral, pasando por el aprendizaje basado en problemas o proyectos, el aprendizaje servicio, hasta lo que podríamos denominar residencias o internados. Sin embargo, cuando se habla de WBL, parece existir una especie de reduccionismo en su significado concentrándose, casi exclusivamente, en las prácticas externas. Éstas, además, suelen estar diseñadas en gran medida por profesorado universitario y la experiencia práctica, cuando existe, se considera que tiene valor de la

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término de “aprendizaje experiencial” como el más cercano en significado en el idioma español. Sin embargo, preferimos utilizar el término en inglés puesto que no existe una traducción exacta y su significado es más amplio como tal y como podrá verse en la definición utilizada de Garnett (2005). De hecho, el concepto de WBL lo entendemos como una ampliación de la noción de aprendizaje experiencial que proponía Kolb (1984), superando la perspectiva del estudiante y otorgándole a ese aprendizaje una planificación y direccionalidad que involucra a todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

experiencia en general, y dada su complejidad, no se evalúa siguiendo requisitos formales de cualificación (FERNS y MOORE, 2012). Pero, además parece que, en la mayor parte de las ocasiones, se olvida su carácter formativo y su necesaria vinculación con el plan de estudios para convertirse en un modo de completar carga docente del profesorado sin analizar la idoneidad del personal al que se responsabiliza (MAJOR et al. 2011).

En términos generales, la metodología utilizada fue la del Estudio de Casos (CAÏS, 1997, GLATTHORN, 1985) dado que era la que nos permitía obtener la información más rica y detallada de la forma en la que se desarrollaban los planes de estudio en los países participantes. Para recoger dicha información se diseñó una entrevista semiestructurada para que el grupo investigador pudiera recoger la información requerida de empleadores, estudiantes, profesores y responsables académicos.

### **3. METODOLOGÍA**

En términos generales, la metodología utilizada fue la del Estudio de Casos (CAÏS, 1997, GLATTHORN, 1985) dado que era la que nos permitía obtener la información más rica y detallada de la forma en la que se desarrollaban los planes de estudio en los países participantes. Para recoger dicha información se diseñó una entrevista semiestructurada para que el grupo investigador pudiera recoger la información requerida de empleadores, estudiantes, profesores y responsables académicos.

#### **3.1. Muestra**

El proyecto (*WBLIC*) pretendía indagar sobre los aspectos formativos de la relación entre la universidad y el mundo laboral a través de la búsqueda de prácticas y ejemplos entre los diferentes países participantes: Alemania, Austria, España, Finlandia, Polonia, Reino Unido y República Checa.

El consorcio fue establecido de manera que estuvieran representadas las tradiciones europeas predominantes en lo referente a WBL. Así, en el Reino Unido, esta dinámica ha sido utilizada durante décadas. Los países germánicos (representados por Alemania y Austria) y Finlandia tienen sistemas duales de educación superior con una rama más tradicional y otra de “ciencias aplicadas” orientada al WBL. Los países de la Europa Oriental de tradición comunista (Polonia y República Checa) cuentan con universidades de orientación práctica altamente especializadas, aunque, en ellas, la conexión entre el mundo laboral y el aprendizaje académico se disolvió en la década de los 90 y principios del nuevo siglo. Por último, España, representando los países del sur de Europa, en donde la universidad se caracteriza por una escasa vinculación con las necesidades del mundo laboral.

Se seleccionaron un total de 14 casos (dos por país participante) buscando el máximo acercamiento a la definición de WBL de Garnett que el grupo había asumido como propia y que además mostraran diferentes modalidades de contacto y relación con el entorno social y laboral. En concreto, los casos reflejaban un amplio rango de niveles (pre y posgrado), duración (entre uno u cuatro años) y disciplinas (Ingeniería, Ciencias Sociales, Humanidades, etc.). En este sentido, aquí debe remarcarse que, dado que el objetivo era el de promover la integración Mundo Laboral-Academia, las áreas de salud y educación fueron descartadas de antemano ya que se asumía que ambas, tradicionalmente, ya realizan esta conexión y, habitualmente, llevan a cabo programas basados en WBL, por lo que encontraríamos muchas prácticas en estas áreas y la muestra de casos quedaría muy sesgada.

### **3.2. Instrumentos**

Como punto de partida, se utilizó por una parte la definición de WBL de Garnett (2005) ya mencionada anteriormente. Sin embargo, los objetivos del proyecto se centraban específicamente en la búsqueda de ejemplos en los que las competencias y habilidades válidas para el empleador se integraran con las competencias, el pensamiento crítico y los contenidos propios del currículum universitario. Es decir, se buscaban ejemplos de currículum integrado, definido como “el conjunto de documentos y procesos que proporcionan el marco para el desarrollo e implementación de experiencias de aprendizaje que encajen las necesidades del estudiante y del mercado laboral” (adaptada de CEDEFOP, 2010). De esta forma, el factor diferenciador de las estrategias de WBL como un currículum integrado radica en la medida en la que el empleador puede influir en el desarrollo e implementación del programa.

Así, para determinar la medida en la que las estrategias WBL utilizadas iban más allá de la mera iniciativa individual de un profesor o grupo de profesores para convertirse en una práctica totalmente integrada en el plan de estudios, nos basamos en el ciclo Deming (DEMING, 1982) tradicionalmente utilizado también para describir el desarrollo del currículum (CONTRERAS, 1991) y la gestión de la calidad (SALLIS, 2014) y que se ha empleado ya para investigaciones semejantes (WHITTINGTON y FERRÁNDEZ-BERRUECO, 2007). Consta de cuatro fases que avanzan desde la identificación de las necesidades del mercado laboral a través de la planificación y la impartición hasta la evaluación del programa. Aunque el modelo implica un proceso cíclico lineal, las fases están interconectadas y a menudo se entremezclan en la práctica.

Siguiendo este patrón se diseñó una entrevista semiestructurada que contenía diferentes preguntas para los distintos colectivos entrevistados. Se definieron cuatro colectivos: directores académicos responsables del título, estudiantes, empleadores y gestores universitarios. La tabla 1 muestra las preguntas realizadas para cada una de las

fases del desarrollo del curriculum y el colectivo al que se le realizó la pregunta. Debe entenderse que la redacción de las preguntas se ha generalizado para adaptarse a todos los colectivos, aunque en el momento de realizar la entrevista, éstas se adaptaban al colectivo en particular.

**Tabla 1. Preguntas realizadas en la entrevista y los colectivos implicados**

Objetivo	Pregunta	Colectivo		
		Director académico y líder del programa	Empleador	Estudiante
Contexto del programa	¿Por qué se puso en marcha este programa y cuáles son las claves para que lo considere un programa que integra plenamente la experiencia laboral como recurso de aprendizaje?	X		
	¿Se trata de un tipo de programas habitual dentro de su institución?	X		
	¿Qué métodos se utilizaron para entender las necesidades del mercado laboral?	X		
	¿Cuáles fueron los resultados de este proceso y cómo se utilizaron para diseñar y desarrollar este programa?	X		
	¿Hay alguien encargado de la colaboración con la universidad/empresas para la integración de los programas formativos y las necesidades del mercado laboral?	X	X	
	¿Cómo se involucraron en este programa?		X	
	¿Cuál es su papel como empresa? (¿Cuál es el papel de los empleadores?)	X	X	
	¿Qué le motivó a matricularse en este programa?			X
	¿Está trabajando ahora? ¿En alguna de las empresas que participan en el programa? ¿Su función está relacionada con las competencias adquiridas en el programa? ¿Ha promocionado como consecuencia de haber cursado este programa?			X
Planificación y Diseño	¿Cómo se involucró a los empleadores en la planificación? ¿Tenían un papel definido?	X	X	
	¿Tenéis normativa al respecto? ¿Quién participó en la planificación? ¿Quién la lideró?	X		
	¿Quiénes fueron las personas clave que empezaron la relación universidad-empresa?	X	X	
	¿Hasta qué punto existe un marco definido para desarrollar un curriculum integrado? ¿quién lo mantiene o desarrolla? (desde el ministerio, por ejemplo)	X	X	
	¿Qué elementos del programa son cubiertos por ese marco? (Resultados de aprendizaje, Materias, Métodos, Evaluación, etc.)	X	X	
	¿Cuáles son los factores clave de éxito de este marco preestablecido que posibilitan el contexto propicio para la integración? ¿Qué funciona y qué no?	X	X	
	¿Cómo fue el proceso de verificación?	X		
	¿Cuál es el perfil los empleadores que participan? (grandes empresas, empresas locales...)	X		
	¿Los empleadores proporcionan algún tipo de recursos (materiales, espacios...)?	X	X	
	¿En qué medida las directrices del programa (las del ministerio	X	X	

	si las hay) han ayudado o dificultado la puesta en marcha de este programa?			
	¿Cómo se conciliaron las diferencias entre universidad-empresa? Dar ejemplos	X	X	
	¿Cómo te enteraste de este programa?			X
	¿Tenías algún tipo de papel a la hora de decidir los elementos clave (Resultados de aprendizaje, Materias, Métodos, Evaluación, etc.)?			X
	¿Qué es lo que más te ha gustado del diseño del programa y lo que menos?			X
Impartición y Gestión	¿Cuáles son los principales retos para impartir el programa (espacios, conseguir estudiantes, equipamiento)?	X	X	
	¿Cuál es el perfil del estudiante?	X	X	X
	¿Cómo es la gestión de las relaciones universidad-empresa en el día a día? ¿Hay ejemplos de problemas y de éxitos?	X	X	
	¿Es necesaria la formación especial del profesorado (interno o externo) para impartir el programa? ¿Cómo se realiza?	X	X	
	¿Cómo se gestiona la calidad de la impartición? Papel de la universidad/empleador/estudiante) Existen mecanismos para asegurar la consistencia de los aprendizajes en los diferentes lugares de prácticas? ¿Cómo se gestionan las diferentes expectativas? ¿Qué tipo de problemas surgen?	X	X	X
	¿Cuáles son los factores clave de éxito a la hora de impartir este programa? ¿Qué funciona bien y que no tan bien?	X	X	X
Evaluación	¿Cómo se evalúa la eficacia del programa?	X	X	
	¿Qué tipo de evaluación se utiliza para calcular el beneficio que obtiene el empleador o el estudiante?	X	X	
	¿Quién hace el trabajo, hay personal destinado a realizarlo?	X	X	
	¿Cómo y para qué se utiliza la evidencia de la evaluación? ¿Existe algún informe público?	X		
	¿Se recoge feedback de los estudiantes o empleadores? ¿Con qué frecuencia?	X	X	X
	¿Con qué frecuencia se contrata a los alumnos en las empresas participantes? ¿Se recoge esa información? ¿Cómo?	X	X	X
	¿Recomendaría este programa a otros interesados?			X

Fuente: Elaboración propia

### **3.3. Estructura de los casos**

Aunque el fin de este trabajo no es el de describir detalladamente los casos recogidos, cuyos resúmenes pueden verse en otros trabajos (FERRÁNDEZ-BERRUECO y KEKÄLE, 2014), sí que es necesario describir el marco inicial utilizado para recoger y estructurar la información.

De este modo, se realizó al menos una entrevista con cada uno de los miembros representativos de cada grupo, buscando la saturación de la información recogida (Kvale, 2013). Y en el caso de que la información recabada fuera contradictoria con la de otros grupos o se precisara mayor profundidad, se entrevistaba a otro miembro del mismo colectivo. La entrevista estaba diseñada para lograr la mayor flexibilidad y la duración de

las entrevistas osciló entre una y dos horas. Se grabaron digitalmente y se transcribieron. Posteriormente, dado que las entrevistas estaban realizadas en el idioma oficial de cada uno de los países, se realizó la descripción de un caso modelo que fue seguido como ejemplo para la reelaboración y traducción de todos los casos al inglés como idioma de trabajo. De esta manera, todos los casos recogidos tenían un formato y estructura común (entre 3000 y 4000 palabras) y se garantizaba que se recababa información sobre todos los aspectos clave acordados. Por otra parte, se recogieron fuentes documentales que complementaban la información recogida, como programas de asignaturas, o especificaciones o regulaciones propias que ayudaban a enmarcar cada práctica dentro de un contexto determinado.

#### **4. RESULTADOS**

Una vez los casos fueron descritos siguiendo las cuatro fases del ciclo Deming, éstos fueron comparados de manera longitudinal y transversal (CAÏS, 1997). El análisis longitudinal nos ayudó a entender la “historia natural” de la práctica en sí, sus condicionantes, y factores críticos y de éxito y que han sido expuestos en otros trabajos (ver FERRÁNDEZ-BERRUERO y KEKÄLE, 2014, FERRÁNDEZ-BERRUERO, , KEKÄLE y DEVINS, 2016). El análisis transversal, por su parte, nos permitió analizar fase a fase para identificar los elementos comunes y diferenciadores presentes en cada práctica y que son el objetivo de este artículo.

##### **4.1. Elementos diferenciadores**

El elemento diferenciador fundamental, venía impuesto, necesariamente, por el propio marco de la investigación, y se refiere a las diferentes tradiciones y regulaciones en materia de WBL de los países participantes en el proyecto. Evidentemente, era necesario establecer un criterio de diversidad contextual que nos permitiera encontrar prácticas diferentes y que además nos ayudara a establecer hasta qué punto esas diferencias contextuales constituían una restricción insalvable para la extrapolación o intercambiabilidad de las prácticas encontradas.

En este sentido, y en el contexto de esta investigación, a la hora de definir el elemento diferenciador de las prácticas seleccionadas, encontramos que el Capital Estructural (DEVINS, 2014; FELCE, 2010; GARNETT, ET AL. 2008; STEWART, 1997) de cada caso estudiado, tanto formal como regulaciones, políticas, procedimientos, códigos y tareas como menos formal como la cultura o redes son la clave contextual que marcaban dichas diferencias.

Los casos estudiados muestran *contextos* que se va a distribuir en un rango que oscila desde un nivel *macro* como el de una nación hasta el microcontexto de un aula.



Así, podemos hablar de, al menos, cuatro niveles básicos en los que dicho capital estructural ha marcado alguna diferencia en los casos analizados:

- *Nivel nacional/regional.* Se refiere a regulaciones y legislación a la hora de diseñar un plan de estudios. Entre otros aspectos, aludimos al nivel de burocratización o flexibilidad: requisitos de actualización y acreditación, autonomía universitaria, etc. Del análisis realizado, se ha desprendido una gran variabilidad desde sistemas muy flexibles en las que las universidades tienen la máxima autonomía para el desarrollo e implementación de planes de estudio, hasta sistemas altamente burocratizados y rígidos.
- *Nivel institucional.* Se refiere a las normativas internas de la propia universidad para la aprobación de un plan de estudios, como la existencia de estudios de necesidades laborales, composición de las comisiones de diseño del plan o la creación de estructuras centralizadas de apoyo como por ejemplo, servicios de orientación profesional, facilidades TIC para programas on-line, etc.
- *Nivel de programa.* Promoción de foros y reuniones entre todos los colectivos (profesores, estudiantes, tutores, empleadores, etc.) que faciliten la coordinación y la integración de las necesidades sociales en el plan de estudios. Así, encontramos casos en los que no había explícito ningún mecanismo de contacto entre los diferentes colectivos más allá de los meramente académicos, y otros casos en los que se organizaban sesiones conjuntas para evaluar la marcha del programa, y estas sesiones estaban incluidas en el plan de calidad.
- *Nivel de aula.* Buscando casos reales y utilizándolos para resolver problemas y proyectos en el ámbito de la asignatura. Los casos estudiados mostraron aquí diferentes metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o problemas en los que la frontera entre la teoría y la práctica aparece difuminada y metodologías más tradicionales en las que había una clara división entre teoría y práctica.

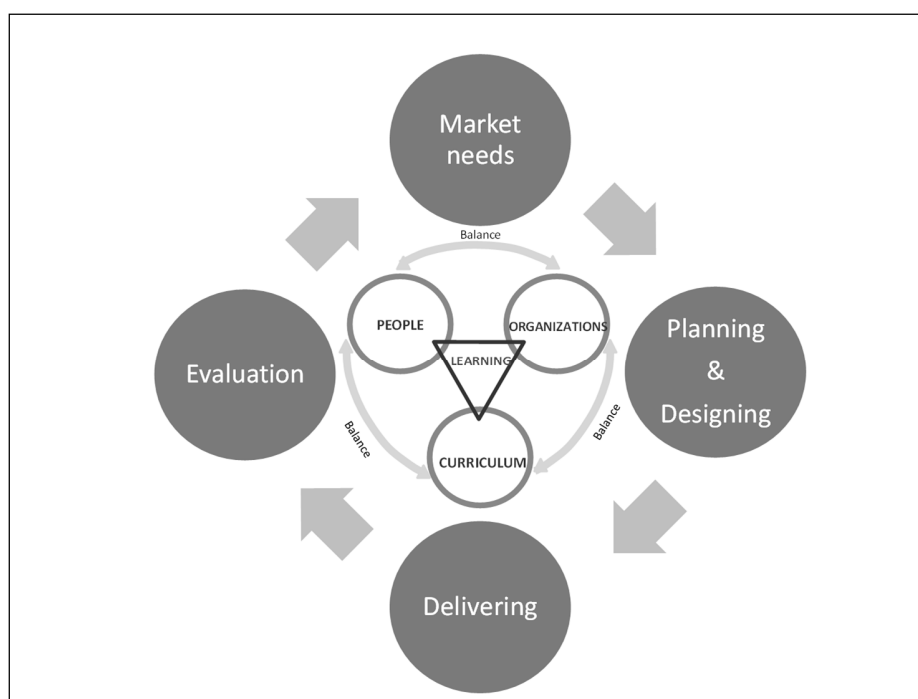
Como puede apreciarse, estos niveles no son del todo independientes, sino que se enmarcan dentro de un modelo jerárquico, en el que las decisiones o normas de los niveles superiores inciden o pueden incidir en los inferiores. Por ello consideramos que la única diferencia real entre todos los casos seleccionados parte de las diferencias estructurales en el primero de los niveles, es decir, el marco legislativo que define las pautas a seguir en el diseño y planificación de un plan de estudios. Eliminando estas restricciones, el resto de diferencias encontradas y que se han explicitado al lado de cada nivel, no las consideramos como restricciones reales, sino debidas a una falta de tradición en el desarrollo e implementación de programas basados en WBL.

## 4.2. Elementos Comunes

Una vez delimitadas las restricciones reales para el desarrollo de planes de estudio basados en WBL, nos centramos en los elementos comunes y en las cuestiones relacionadas con maximizar el aprendizaje de las que, a nuestro entender, va a depender que una práctica pueda ser considerada una buena práctica.

Así, para realizar este nuevo análisis, estructuramos los casos considerando tres elementos básicos que denominamos “3p”: organizaciones *Participantes*, estructura del *Programa* y *Personas* implicadas (FERRÁNDEZ-BERRUOCO, KEKÄLE y DEVINS, 2016) (ver figura 1).

**Figura 1.** Marco conceptual y pilares básicos para una buena práctica WBL



Fuente: FERRÁNDEZ-BERRUOCO, KEKÄLE y DEVINS, 2016: 41.

De esta forma, en las fases de análisis del mercado laboral y planificación del programa, el componente más relevante a destacar resultó ser el contacto entre las universidades y las empresas o entidades sociales. Este componente lo denominamos *Participantes*. La naturaleza de la relación que se establece entre ellos podía oscilar desde la simple interacción a auténtica integración (WHITTINGTON y FERRANDEZ-BERRUOCO, 2007).

Al avanzar en el ciclo hacia el diseño e impartición del programa, encontramos la estructura del propio *Programa* como elemento fundamental. A partir de dicha estructura y las formas de combinar la teoría con la práctica se puede apreciar la mayor o menor influencia del mercado laboral y la sociedad en el plan de estudios. Un programa basado en WBL debe identificar y reconocer el potencial pedagógico de las experiencias prácticas, y considerar cómo éstas pueden integrarse en el plan de estudios para maximizar el aprendizaje (BILLET, 2009: 840).

Una tercera característica común que aparece como fundamental en la fase de impartición y continúa hacia la fase de evaluación es el papel de los propios individuos implicados. Ellos son, en última instancia los responsables del éxito de un programa. Nos referiremos a este elemento como *Personas* y tiene que ver con todo el capital intelectual involucrado (DEVINS, 2014; GARNETT, 2001; STEWART, 1997) pero también incluye las propias relaciones que entre los implicados se establecen.

A continuación, pasaremos a describir los ejemplos específicos de los casos analizados que ilustran las formas de hacer en cada una de las “3p”.

#### **4.2.1. Participantes**

Al detectar una necesidad formativa social o laboral en el ámbito de la educación superior, bien porque el propio mercado laboral la hace explícita, bien por un estudio de mercado realizado desde la universidad u otras instancias, habitualmente, la propia institución educativa desarrolla un plan de estudios que trate de paliar dicha necesidad. Sin embargo, al diseñar un programa basado en WBL, la universidad o centro formativo no puede desarrollar la solución por sí misma, necesita una organización externa (empresa, representante social o laboral, etc.) como socio en la planificación de las actividades de aprendizaje que satisfagan dichas necesidades.

Los casos identificaron cinco formas en las que el contacto entre el mundo laboral y los centros de educación superior tiene lugar:

- *Una gran empresa* quiere actualizar a un sector de sus empleados. Contacta con la universidad para planificar y diseñar un programa a medida. Hay una clara sinergia. Los empleados, por una parte, obtienen una acreditación oficial de los nuevos conocimientos y, por otra parte, la empresa consigue que sus empleados estén actualizados. La gran desventaja es que es posible que el control del programa venga casi exclusivamente de la empresa. Y la universidad pase a ser una mera proveedora de profesorado.
- *Una Confederación de PYMES* detecta una necesidad formativa. Tienen su propio centro de formación que diseña y lleva a cabo dicha formación como institución de

Educación Superior privada. La gran ventaja es la proximidad que hacen que la integración entre ambas partes sea casi perfecta. La gran desventaja es la dificultad que tienen esos centros de formación superior privados para obtener acreditaciones oficiales.

- *PYMES como planificadoras de planes de estudio.* Normativas institucionales o incluso nacionales requieren que las universidades contacten con empresas o agentes sociales para desarrollar los planes de estudio. Su involucración varía desde el simple rol administrativo para cubrir el requerimiento legal hasta la asociación real entre ambas partes. En este último caso, las empresas suelen también formar parte de la docencia y la evaluación.
- *Empresas de Practicum.* En algunos planes de estudio, es un requisito obligatorio que los estudiantes realicen prácticas en una empresa durante un periodo determinado. Normalmente hay personal en las universidades (académico o de administración) encargado de buscar puestos para prácticas. Pero algunas veces son los propios estudiantes los que tienen y proporcionan sus propios contactos. El gran problema de estas prácticas es que, si no se define y formaliza de antemano los resultados de aprendizaje, muy probablemente sólo proporcionarán una experiencia general, perdiéndose gran parte de su potencial.
- *La empresa entra en las aulas.* Es una forma de acercar la experiencia real a las aulas. Se trata de los estudios de caso, resolución de problemas, simulaciones, etc. Estas estrategias, además de utilizarse de manera aislada en algunas asignaturas, pueden utilizarse de manera integrada dentro de un plan de estudios, buscando problemas reales y distribuyéndolos entre las asignaturas en función de los contenidos y niveles de dificultad. Resultan de gran utilidad cuando no hay suficientes puestos de prácticas para todos los estudiantes. La gran ventaja es que la carga de trabajo y nivel de dificultad están bien repartidos y distribuidos por niveles y su integración con los contenidos teóricos está resuelto. La gran desventaja es la pérdida de autenticidad al alejarse del contexto real en el que dicho problema tiene lugar.

#### 4.2.2. Programas

El WBL requiere especialmente integración entre la teoría y la práctica. La práctica debe facilitar que los estudiantes asuman los roles adecuados en el lugar de trabajo para que puedan aplicar lo que han aprendido en la teoría. Por otra parte, hay también actividades de aprendizaje fuera del lugar de trabajo que preparan igualmente para trabajar (Burke, et al. 2009) y que no solo vienen del aula, sino que pueden proceder de la propia experiencia del estudiante (Billet, 2009). Es decir, aunque el foco fundamental esté en el puesto de trabajo, no deben olvidarse los contenidos y aprendizajes que harán del futuro titulado un profesional crítico e innovador (Stilgoe et al. 2013). De no ser así, el plan de estudios se

convertiría simplemente en un procedimiento reproductivo más cercano a un curso de formación profesional que a un programa de educación superior.

Independientemente de la duración de los programas (que ya se ha comentado que se incluyeron todas las posibles entre grados, post grados y másteres), los casos analizados identificaron cuatro tipologías diferentes de programas, que evidentemente pueden mezclarse entre ellas proporcionando nuevos tipos:

- *A la carta*. Flexibilidad absoluta. El programa se diseña a la medida del estudiante o de la empresa que lo solicita. Hablamos de sistemas en los que hay establecidos mecanismos de reconocimiento de la experiencia anterior (*RPL: Recognition of Prior Learning*), lo que facilita ese diseño a medida. La gran ventaja que plantean es el acercamiento total y absoluto a las necesidades. La desventaja se halla en la gran exigencia al personal académico que debe adaptarse a la total individualización de la enseñanza.
- *Dual*. Este modelo es bien conocido dentro del ámbito de la Formación Profesional, pero también se implementa con mayor o menor asiduidad en planes de estudio de tipo aplicado (como las ingenierías) en las universidades de los países europeos estudiados. Consiste básicamente en combinar las estancias en la empresa con las clases convencionales. La diferencia con las prácticas externas es que éstas últimas suelen ser un periodo que el estudiante realiza de una vez. El sistema dual se prolonga durante todos los estudios combinando unos días en las empresas y otros en las aulas. La gran ventaja es que, bien coordinado, proporciona un inigualable contexto para el aprendizaje y la integración de conocimientos. La gran desventaja es la dificultad para encontrar puestos de trabajo equiparables.
- *Tradicional*. Se trata del tipo de programas más generalizado. Con unos contenidos distribuidos en asignaturas curriculares y periodos de prácticas en empresas, voluntarios u obligatorios. La gran ventaja, sin duda, es que es el sistema más habitual. La desventaja, como se está tratando de justificar en este trabajo, es que se trata de un modelo que, tal y como está diseñado, no da una respuesta apropiada a las necesidades de la sociedad en este momento.
- *Tiempo parcial*. Se trata de un tipo de programa que puede combinarse con cualquiera de las opciones anteriores, pero con la salvedad que se imparte en el doble de tiempo. Es decir, está pensado para estudiantes que trabajan a tiempo completo y que tienen que o desean combinar este trabajo con la actualización o ampliación de su formación. La gran ventaja es que la distribución secuencial de los contenidos ya está estructurada y organizada para que el estudiante pueda seguir el programa de manera lógica y que se imparten fundamentalmente de manera semipresencial, en horarios nocturnos o de fines de semana. La gran desventaja es que al impartirse en el doble de tiempo resultan menos atractivos para los estudiantes.

#### 4.2.2. Personas

Bajo este epígrafe incluimos a cargos académicos con responsabilidad en el programa, estudiantes, profesores, tutores académicos y de empresa y demás personal de apoyo directamente involucrado en el correcto funcionamiento de plan de estudios. Con ello no queremos decir que estos colectivos no sean relevantes en las fases anteriores, pues evidentemente, hay personas involucradas tras la toma de cualquier decisión (tanto en el momento de establecer la relación con el mundo laboral, como en el diseño del plan de estudios). Pero consideramos que su papel en esos momentos se relaciona más con un rol organizativo o institucional que con su propia forma de actuar o pensar. Es decir, en los otros pilares, las personas intervinientes, hablan o deciden en nombre de la organización a la que representan, mientras que aquí su papel es el de meros individuos y las relaciones que entre ellos se establecen. Las buenas prácticas en este pilar se detectan cuando todos los actores tienen un papel activo o facilitan la impartición de contenidos y evaluación de aprendizajes.

Los estudiantes son la razón de ser de cualquier plan de estudios. El éxito global de un programa basado en WBL depende de cómo éste es capaz de comprometer a los estudiantes en las prácticas reales y hacer que aprendan sobre y a través de dichas prácticas (adaptado de BILLER, 2009:289). Los tutores de empresas y demás personal académico, por el otro lado son los facilitadores, los expertos que han de guiar al estudiante y conseguir que dicho compromiso tenga lugar (BURKE et al. 2009:30).

Al analizar esta dimensión, aparecieron siete tipologías de “personas” con un peso importante en el desarrollo de un plan de estudios centrado en WBL. Evidentemente, estos roles no presentan en sí ventajas o inconvenientes, simplemente no se puede prescindir de la mayoría de ellos, pero es necesario destacar que son en última instancia de los que depende el éxito del programa.

- *Miembros de los equipos directivos del programa.* Se trata de los responsables del programa, el papel que desempeñan suele empezar con su diseño y posteriormente se encargan de decisiones más cotidianas de funcionamiento durante el curso. En un programa basado en WBL, suele haber algún representante del mundo laboral que ayuda a no perder la perspectiva y vinculación del programa con la sociedad.
- *Estudiantes.* Son el fundamento del programa, la razón de ser del plan de estudios. De hecho, de ellos depende, en muchas ocasiones la existencia o extinción de un programa. En muchas ocasiones, ellos eligen las empresas en las que hacer las prácticas o incluso los problemas o casos a resolver. En otras ocasiones son las propias empresas las que realizan selecciones de alumnos siguiendo procedimientos más “auténticos”.

- *Profesorado*. Es el personal a cargo de impartir los conocimientos académicos. Su rango y experiencia varía desde profesionales del mundo laboral con amplia experiencia en el entorno del programa impartido hasta personal académico profundamente formado en contenidos teóricos y de investigación, pero sin una experiencia profesional real fuera del ámbito académico.
- *Tutores de empresa*. También denominados supervisores, son los empleados de las empresas que reciben estudiantes en prácticas y que están a cargo de éstos durante su estancia en la empresa.
- *Tutores académicos de empresa*. Es profesorado a cargo del acompañamiento de un grupo reducido de estudiantes durante las prácticas. En la mayor parte de las ocasiones son los responsables de la integración de los contenidos teóricos con la experiencia práctica en la empresa. Propiciando la reflexión sobre las decisiones y actuaciones.
- *Responsable de prácticas*. Puede ser personal académico o de administración, habitualmente a nivel de programa. Es el responsable de la localización de puestos de prácticas o de casos prácticos para la resolución en clase (ver el último tipo de relación en el apartado de Participantes). A menudo es además el principal interlocutor con las empresas, siendo a veces, incluso, el responsable de elaborar y firmar los contratos de aprendizaje por lo que es importante que esté bien “conectado” con el entorno.
- *Orientador profesional*. Personal de administración a nivel institucional que suele responsabilizarse de la parte burocrático-administrativa de la relación con las empresas. También orienta a los estudiantes sobre los tipos de empresas, tipos de prácticas o salidas profesionales.

## **5. DISCUSIÓN. INTERROGANTES PENDIENTES**

Una vez descritos los diferentes estilos y estrategias de integración del curriculum universitario y la práctica laboral a partir de los 14 casos europeos estudiados, nos surgen una serie de interrogantes sobre las decisiones a tomar a la hora de optar por una u otra fórmula cuando las condiciones contextuales permiten elegir.

Siguiendo el modelo de las “3p” propuesto para la estructuración de los resultados en la Figura 1, encontramos que cualquier decisión a tomar debería estar ligada al aprendizaje del estudiante, que aparece en el centro de todos los elementos. Es decir, en principio no debería haber formatos mejores que otros, todas las posibilidades presentan ventajas e inconvenientes como se ha visto en la descripción de los resultados. Lo que habrá serán decisiones más o menos vinculadas a mejorar el aprendizaje. Y esa será, precisamente, la línea que diferenciará una *práctica WBL* de una *buena práctica WBL*.

De esta manera, centrándonos en el pilar de las organizaciones participantes, consideramos que cualquiera de las cinco fórmulas encontradas es válida siempre que el establecimiento y mantenimiento de la relación sea legítimo y persiga aumentar las oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, podemos encontrar empresas que quieren colaborar simplemente por el prestigio social que dicha colaboración puede proporcionarles. Los interrogantes clave aquí serían: ¿Qué hace que una empresa quiera cooperar? ¿Qué mecanismos utiliza la universidad para localizar y atraer entidades que proporcionen el contexto real que el plan de estudios necesita? ¿Qué es más importante, tener suficientes entidades para prácticas o tener las entidades adecuadas? ¿Se debe aceptar una entidad que no cuente con personal supervisor adecuado? ¿Se han establecido criterios claros de selección o rechazo de entidades? ¿Cómo, quién y cuándo se establece y mantiene del diálogo?

En cuanto al pilar del Programa, cualquier posibilidad o combinación de las presentadas es posible, Pero el hecho de contar con entidades externas no garantiza por sí sola la integración, ya que podemos encontrar planes de estudio planificados a la medida del profesorado que los diseña sin tener en cuenta ninguna necesidad externa pero que los estudiantes realicen igualmente prácticas externas, por ejemplo. Por ello, a la hora de tomar decisiones sobre cuál sería la mejor opción en base a la premisa de maximizar las oportunidades de aprendizaje, las cuestiones de reflexión que planteamos son las siguientes: ¿Cómo se han detectado y plasmado las necesidades sociales/laborales? ¿Cómo se aprovecha la experiencia previa del estudiante? ¿Cómo se garantiza que el estudiante ha integrado la teoría y la práctica? ¿Cómo se evalúa esta integración? ¿Cómo y cuándo se propicia el pensamiento crítico e innovador? ¿Cómo se decide la longitud de una práctica o la forma de combinarla con la teoría?

Por último, encontramos el pilar de las Personas, posiblemente el más básico, puesto que afecta incluso a los que han de tomar las decisiones sobre el propio programa. La identificación y análisis de dichos roles vuelve a plantearnos cuestiones clave que pueden ayudar a maximizar las oportunidades de aprendizaje.

- *Miembros de los equipos directivos del programa.* ¿Quiénes forman dichos equipos? ¿Están representados todos los estamentos del programa WBL? ¿Cómo son elegidos? ¿Qué papel activo y real tiene cada miembro?
- *Estudiantes.* Las cuestiones que se plantean son: ¿Cuáles son los criterios de acceso al programa? ¿Cuáles son los mecanismos de distribución de estudiantes a las prácticas, casos o proyectos? ¿Por qué se han establecido dichos mecanismos?
- *Profesorado.* Las cuestiones que planteamos alrededor de esta figura son: ¿Qué mecanismos de coordinación se han establecido entre las figuras con diferentes aproximaciones al campo de estudio? ¿Debería un docente sin ninguna experiencia



profesional en un ámbito eminentemente profesionalizador impartir docencia en dicho ámbito?

- Tutores en empresa. ¿Cómo son seleccionados? ¿Reciben alguna formación para tutorizar?
- *Tutores académicos de empresa*. ¿Deberían tener experiencia profesional en el ámbito de la práctica? ¿Deberían tener alguna formación en asesoramiento, guía y evaluación?
- *Responsable de prácticas*. ¿Qué tipo de figura es la más adecuada? ¿Qué formación debe tener? ¿Dónde debería terminar su responsabilidad y empezar la del tutor y supervisor?
- *Orientador profesional*. ¿Cómo evitar solapamientos con el responsable de prácticas? ¿Son necesarias las dos figuras? ¿Cuál produce o evita más burocracia?

En resumen, si bien las cuestiones planteadas no son las únicas, consideramos que sí que representan un muestreo válido de la reflexión que debería hacerse a la hora de confeccionar un plan de estudios para que éste pueda ser considerado una buena práctica. De este modo, cuanto más vinculada esté la respuesta al aprendizaje y la mejora de las oportunidades, mejor será la práctica. Cualquier otro tipo de respuesta, meta u objetivo delimitaría su valor a una mera práctica en WBL.

## **6. CONCLUSIÓN**

Según la Comisión Europea (CE, 2010 y 2011) las universidades están siendo lentas a la hora de dar una respuesta adecuada a la crisis en la que nos encontramos inmersos. Esa respuesta pasa, en alguna medida porque la formación de nuestros titulados se vincule realmente a las necesidades de la sociedad en general y el mercado laboral en particular. El aprendizaje experiencial o *work-based learning* (WBL) parece ser una opción razonable en tanto en cuanto integra las necesidades de ese entorno en los planes de estudio. El presente trabajo ha tratado de describir, a partir de los resultados del proyecto *WBLIC* cuáles parecen ser los agentes clave en el desarrollo de un plan de estudios centrado en estrategias WBL y cómo estos agentes pueden facilitar o dificultar el aprendizaje a partir del equilibrio entre las “3p”: organizaciones Participantes, la estructura del Programa y las Personas implicadas.

Se han presentado varias alternativas, no todas intercambiables, pues los diferentes marcos legislativos imposibilitan o dificultan enormemente algunas de las posibilidades. Lo que, sin embargo, todas tienen en común, aunque adoptando diferentes formatos, es la conexión entre el mundo exterior y el de la academia. Además, queremos subrayar de nuevo que el éxito de dicha conexión pasa porque todas las partes implicadas se vean reflejadas y beneficiadas de alguna manera.

De hecho, los resultados preliminares fueron debatidos en pequeños seminarios en Cracovia, Praga y Viena durante el año 2013, y un tema recurrente en todos ellos era la dificultad para valorar el beneficio asociado a invertir en este tipo de programas. El beneficio para los estudiantes está claro y todas las instancias así lo reconocen. Pero también hay beneficios para las organizaciones y la sociedad (CEDEFOP, 2013) que son más difícilmente mesurables. Para una gran empresa, que puede establecer sus propias reglas a la hora de formar a sus empleados, el beneficio también es evidente. Sin embargo, para una PYME, que se ve “obligada a negociar”, dichos beneficios pueden no aparecer a primera vista dado que se alcanzarían a medio o largo plazo y no hay estudios que realmente muestren a las organizaciones qué es lo que pueden obtener si colaboran con las universidades. Por otra parte, estas empresas son mucho más vulnerables a la economía por lo que el horizonte temporal puede convertirse en un factor limitante para abordar un proyecto de estas características. Ello puede derivar en un riesgo que ponga en peligro el que el programa sea en sí una buena práctica. Es decir, puede suceder que el objetivo asociado a la participación de las empresas en un plan de estudios no tenga nada que ver con el aprendizaje o maximizar sus oportunidades, y se relacione más con objetivos de tipo propagandístico, de prospección de futuros empleados o incluso conseguir mano de obra gratuita durante algún tiempo.

Con ello no queremos decir que estos objetivos no sean lícitos, lo que creemos es que no deben ser los prioritarios. Es deber de la universidad conseguir que la necesaria participación de organizaciones externas en el plan de estudios se comprometa realmente con la formación y eso solo podrá alcanzarse si estas organizaciones perciben realmente que su voz es escuchada. En este sentido, puede resultar muy relevante la declaración de un representante de la empresa en el Consejo Social de una universidad española (de la que se recogió una de las prácticas participantes) que en la entrevista que se le realizó manifestaba que su rol en el Consejo Social conllevaba la aprobación de las propuestas de los planes de estudio. Sin embargo, no podían participar directamente en su diseño, por lo que tenían que buscar alternativas de formación desde otras instancias.

Por último, quisiéramos remarcar que no es la finalidad de este trabajo extraer conclusiones definitivas sobre la mejor forma o modalidad para aumentar la empleabilidad de nuestros egresados. Lo único que hemos pretendido es describir el estado de la cuestión, mostrar ejemplos de posibilidades con sus pros y contras y plantear interrogantes sobre cómo, si decidimos diseñar un plan de estudios basado en WBL, podemos maximizar el aprendizaje de nuestros estudiantes y con él mejorar sus perspectivas de futuro.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BILLET, S. (2009): Realizing the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34 (7), pp.827-843.

- BURKE, L.; MARKS-MARAN, D.J.; OOMS, A.; WEBB, M. AND COOPER, D. (2009): Towards a pedagogy of work-based-learning: perceptions of work-based-learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education & Training*, 61 (1), pp.15-33.
- BUCHAREST COMMUNIQUÉ (2012): Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. EHEA Ministerial Conference. Extraído de [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf)
- BRUGES COMMUNIQUÉ (2011): Supporting vocational education and training in Europe. Luxembourg: Publications office of the European Union. Extraído de [http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/2011/bruges_en.pdf)
- CE (2010): Communication from the Commission Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. Extraído de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- CE (2011): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe’s higher education systems. Extraído de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>
- CAÏS, J. (1997): Metodología del análisis comparativo. Colección, cuadernos metodológicos, 21. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.
- CEDEFOP (2010): Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries. Luxembourg. Publications Office. Extraído de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf)
- CEDEFOP (2013): Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries. Luxembourg: Publications office. Extraído de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4121\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4121_en.pdf)
- CONTRERAS, J. (1991): Enseñanza, Curriculum y Profesorado. (Madrid: Akal).
- DEMING, W.E. (1982). Quality, Productivity and Competitive position. Cambridge, MA. MIT University Press. Cambridge, MA
- DEVINS, D. (2014): Towards the sustainability of Work Integrated Learning Curriculum in Europe. En WACE Conference in Sweden, 2014. Extraído de <http://www.waceinc.org/uwest2014/proceedings/UK/David%20Devins%20-%20UK.pdf>
- FERNS, S. Y MOORE, K. (2012): Assessing student outcomes in fieldwork placements: An overview of current practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 13(4), pp. 207-224.
- FERRÁNDEZ-BERRUÉCO, R. Y KEKÄLE, T. (2014): Relationship between labour market and university. Work based learning experiences in Europe. En ICERI proceedings: 4th International Conference on Education, Research and Innovation. Sevilla, pp. 5165-5173.

- FERRÁNDEZ-BERRUECO, R., KEKALE, T. y DEVINS, D. (2016): A Framework for Work-Based Learning: Basic Pillars and the Interactions between them. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6 (1) pp. 35-54.
- FELCE, A. (2010): Towards a Context-engaged Approach to Work-based Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 4-1, pp. 20-35.
- GARNETT, J. (2001) Work based learning and the intellectual capital of universities and employers. *The Learning Organization*, 8:2, pp. 78-82.
- GARNETT, J. (2005): University Work Based Learning and the Knowledge Driven Project en Rounce, K. & Workman, B. (Eds.): *Work Based Learning in Healthcare*. (Chichester: Kingsham).
- GARNETT, J.; WORKMAN, B.; BEADSMOORE, A. Y BEZENCENET, S. (2008): Developing the structural capital of higher education institutions to support work-based learning programmes. *The Higher Education Academy – Workforce development*. July. (18-30)
- GLATTHORN, A.A. (1985): Case study: An overview of One Kind of Research, (University of Pennsylvania, PA).
- KVALE, S. (2013): *Doing Interviews*. (Sage Publications, London, England)
- KOLB, D. (1984): *Experiential Learning*. (New Jersey: Prentice Hall Inc).
- MAJOR, D.; MEAKIN, D. Y PERRIN, D. (2011): Building the capacity of higher education to deliver programmes of work-based learning. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning* Vol. 1 No. 2, pp. 118-127.
- SALLIS, E. (2014): *Total quality management in education*. (Londres: Routledge).
- STEWART, T. (1997): *Intellectual Capital*. (London: Nicholas Brearley)
- STILGOE, J. OWEN, R. AND MACNAGHTEN, P. (2013): Developing a Framework for Responsive Innovation. *Research Policy* 42 (9), pp. 1568–1580.
- WHITTINGTON, B. Y FERRÁNDEZ-BERRUECO, R. (2007): From Interaction to Integration: Developing the Relationship between Higher Education and the Labour Market. In Baumgartl, B.; Mizikaci, F. & Owen, D. (Eds.): *From Here to There: Mileposts of European Higher Education*. Viena, pp. 179-196.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Reina Fernández-Berrueco***

Profesora titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Centra sus líneas de interés en la mejora de la educación superior y de manera más concreta, en los últimos años en el acercamiento de las necesidades sociales y laborales a los programas universitarios. Ha participado en varios proyectos europeos con esta temática, y el último de ellos, WBLIC ha sido premiado como mejor proyecto europeo dentro del

programa Work-Based Learning and Apprenticeship (WBLNet) de la Unión Europea.

**Datos de contacto:** Email: [ferrande@uji.es](mailto:ferrande@uji.es)

**Fecha de recepción:** 4 de febrero de 2016.

**Fecha de aceptación:** 25 de abril de 2016.