

INDICADORES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES OCUPACIONALES

INDICATORS FOR THE CONTEXTUALIZATION OF THE COMPETENCES OF OCCUPATIONAL TRAINERS

Juan José Valero Moreno¹
José Quintanal Díaz²

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

RESUMEN

A pesar de venir definidas en la normativa cuáles deben ser las competencias de los formadores ocupacionales, de cara a establecer una certificación de las mismas, no se debe dar por cerrado el perfil profesional de estos docentes, sino que se debe considerar como un proceso flexible y cambiante capaz de ajustarse en cada momento a las necesidades sociales que vayan surgiendo en torno a estos profesionales. Ante la problemática que se plantea actualmente, tanto en el ámbito de la formación como en el laboral, sobre cuál es la forma más adecuada de evaluar la adquisición de unas competencias como resultado final de un proceso de aprendizaje, se pretende en este artículo presentar una propuesta metodológica para la evaluación de la adquisición de las competencias que se definen en el Certificado de Profesionalidad “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, con la finalidad de hacer una propuesta de indicadores que permitan evaluar el grado de adquisición de dichas competencias por el alumnado que cursa este certificado de profesionalidad. A través de la formulación de estos indicadores se lleva a cabo una reflexión sobre los nexos que se originan entre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo y la evaluación del desempeño del formador en su actividad profesional.

¹ Juan José Valero Moreno: C/ Juan de Rosal, 14. 28040 Madrid. Correo-e: jvalero87@alumno.uned.es

² José Quintanal Díaz: C/ Juan de Rosal, 14. 28040 Madrid. Correo-e: jquintanal@edu.uned.es

Palabras clave: formador ocupacional, perfil profesional, competencia profesional, evaluación de competencias, indicadores.

ABSTRACT

Despite coming down in the legislation which should be the competencies of the occupational trainers, in order to establish a certification there of, it should not be close the professional profile of these teachers, but that it should be considered as a process flexible and changing able to adjust constantly to the social needs that arise around these professionals. Faced the problem that arises today, both in the field of training and in the labour, about what is the way most appropriate to evaluate the acquisition of skills as a final result of a learning process, it is intended by this article present a methodological proposal for the evaluation of the skills that are defined in the certificate of professionalism "Teaching of The Training Professional Jobs", in order to make a proposal of indicators that assess the degree of acquisition of these competencies by students enrolled in this certificate of professionalism. A reflection about the links that originate between the teaching-learning process that has been conducted and the assessment of the performance of the trainer in his professional activity is carried out through the formulation of these indicators.

Key Words: occupational trainer, professional profile, professional competence, assessment of competences, indicators.

Introducción

Los formadores ocupacionales son aquellos profesionales que desarrollan su actividad docente en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo. Y, Mediante el Real Decreto 1646/1997, de 31 de octubre, por el cual se regula el Certificado de Profesionalidad "*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*", se establece un instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones y competencias de estos docentes, capacitándolos para el desarrollo de sus tareas de en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito laboral.

En el Certificado de Profesionalidad "*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*", se define la siguiente competencia general para el formador ocupacional:

... programar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas del subsistema de formación profesional para el empleo, elaborando y utilizando materiales, medios y recursos didácticos, orientando sobre los itinerarios formativos y salidas profesionales que ofrece el mercado laboral en su especialidad, promoviendo de forma permanente la calidad de la formación y la actualización didáctica".

A pesar de venir así definidas las competencias y capacidades de los formadores ocupacionales, mediante las cuales se define el perfil profesional de éstos, dicho perfil no se debe dar nunca por cerrado, sino que debe considerarse como un proceso flexible y cambiante capaz de ajustarse en cada momento a las necesidades sociales que vayan surgiendo en torno a estos profesionales.

Si bien, en el desarrollo normativo de este certificado de profesionalidad, además de las competencias y capacidades, se definen los criterios de evaluación que se deben tener en cuenta para valorar la adquisición de las mismas por parte de los alumnos, uno de los principales problemas que se plantean actualmente, tanto desde el ámbito de la formación como desde el

laboral, es determinar la forma más idónea para evaluar la adquisición de unas competencias como resultado final de un proceso de aprendizaje. A la hora de proponer unos métodos de evaluación para los certificados de profesionalidad, según Ruiz (2006), “se debería delimitar muy bien el objeto de la evaluación, los instrumentos, los agentes, la metodología, los criterios evaluativos y, como no, tener muy claro el contexto y los referentes de evaluación”.

Una primera necesidad, estrechamente vinculada al paradigma de los métodos de evaluación para las competencias profesionales, es el estudio del perfil profesional de los formadores ocupacionales que, según Amen-Chinga *et al.* (2017):

... no ha logrado hasta hace algunos años acaparar del todo la atención investigadora que merece, porque los estudios realizados hasta ahora no lo contemplan como un objetivo principal sino de apoyo y, en segundo lugar, por la difícil labor de situar a estos profesionales en tareas, competencias y habilidades determinadas, ya que el contexto de formación continua y del mundo laboral, su figura profesional está sujeta a cambios permanentes.

Los certificados de profesionalidad están sujetos a un proceso de evaluación por parte del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), los cuales consisten exclusivamente en recoger la opinión que tienen los participantes de las acciones formativas sobre la organización del curso, contenidos, duración, horario, profesorado, etc. De este modo, si un certificado de profesionalidad acredita la adquisición de unas competencias laborales, el sistema de evaluación implantado actualmente a través de los indicadores comentados nos parece insuficiente, considerando la necesidad de hacer una propuesta de evaluación basada en la perspectiva de la formación por competencias y una reflexión sobre aquellos factores que pueden estar implicados en la formación del alumnado y en la adquisición de dichas competencias.

Estas premisas han servido de punto de partida para un trabajo de investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE-I) de la Facultad de Educación de la UNED, focalizándose dicho trabajo en la necesidad de plantear para los Certificados de Profesionalidad, en nuestro caso el de “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, unos métodos de evaluación que constituyan evidencias válidas de los niveles de competencia adquiridos por los participantes, ofreciendo así unas orientaciones que estén fundamentadas en algo más que en la mera satisfacción del alumnado sobre la formación recibida. La identificación de este problema nos ha llevado a plantear la siguiente pregunta relacionada con las variables implicadas en el estudio: *¿El Certificado de Profesionalidad de “Docencia de la Formación Profesional para el Empleo”, garantiza la adquisición de las competencias laborales establecidas en la normativa vigente, por la cual se regula dicho certificado?*

Método

A la hora de delimitar el perfil profesional de los formadores ocupacionales, este no viene acotado exclusivamente por el grupo de competencias establecidas en el Certificado de Profesionalidad “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, a las cuales se les puede considerar como competencias transversales o pedagógicas, sino que, además, cada formador/a debe tener unas competencias profesionales específicas en el ámbito de las actividades productivas afines al certificado de profesionalidad que se va a impartir (administración, hostelería, fabricación mecánica, servicios socioculturales...).

La normativa que regula cada certificado de profesionalidad establece la formación específica y la experiencia laboral que deben reunir los docentes que lo vayan a impartir (competencias técnico-profesionales). Estos requisitos deben garantizar el dominio de los conocimientos y las técnicas relacionadas con la unidad de competencia a la que está asociado el certificado, y se verificarán mediante la correspondiente acreditación y/o experiencia profesional en el campo de las competencias relacionadas.

Marco teórico

Las competencias transversales son aquellas que se consideran fundamentales para capacitar a los formadores ocupacionales a la hora de aplicar sus competencias técnico-profesionales en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias, según el Real Decreto 1646/1997, de 31 de octubre, por el cual se regula el Certificado de profesionalidad “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, se agrupan en cinco unidades de competencia:

- *Competencia 1*: Programar acciones formativas para el empleo adecuándolas a las características y condiciones de la formación, al perfil de los destinatarios y a la realidad laboral.
- *Competencia 2*: Seleccionar, elaborar, adaptar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos para el desarrollo de contenidos formativos.
- *Competencia 3*: Impartir y tutorizar acciones formativas para el empleo utilizando técnicas, estrategias y recursos didácticos.
- *Competencia 4*: Evaluar el proceso de enseñanza–aprendizaje en las acciones formativas para el empleo.
- *Competencia 5*: Facilitar información y orientación laboral y promover la calidad de la formación profesional para el empleo.

El aspecto pedagógico del perfil profesional del formador ocupacional se convierte en el punto axiológico de este estudio, es decir, se pretende profundizar en aquellas capacidades didácticas que se deben reunir para adquirir una competencia docente cualificada. Un perfil didáctico que en numerosas ocasiones ha estado cuestionado, por ejemplo, Ferrández, *et al.* (2000) señalan que “nada mejor que mantener un ejército de formadores que, ausente la adecuada preparación profesional, se prestarán inconscientemente a ser mano ejecutora de la alienación y el logro mecánico de las pertinentes habilidades y destrezas, pero no de los procedimientos”.

Competencia 1: Programación de acciones formativas para el empleo

La programación didáctica de una acción formativa hace referencia a una organización y planificación de los contenidos asociados a cada uno de los módulos formativos de un certificado de profesionalidad, sirviendo de guía para la actividad docente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda programación didáctica debe incluir unos elementos básicos como son los objetivos, los contenidos, la metodología (actividades), los recursos didácticos y la evaluación. Estos elementos se deben contextualizar para el entorno sociolaboral donde se enmarca cada una de las acciones formativas.

A. Objetivos didácticos.

Los objetivos son enunciados a través de los cuales se describen aquellas capacidades que los alumnos deben desarrollar al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquirir así las competencias asociadas a cada certificado de profesionalidad. Se configuran como una herramienta imprescindible ya que marcan las pautas a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues representan las metas que deberían alcanzar los alumnos. Según Mager (2002), para que un formador establezca unos objetivos de aprendizaje realmente útiles, se deben tener en cuenta los siguientes factores:

- Audiencia: El “Quién”. Sus objetivos deben decir: “El alumno será capaz de...?”
- Conducta o Desempeño (Comportamiento): El “Qué”. Un objetivo siempre debe decir lo que se espera que el estudiante pueda realizar. Pregúntese ¿Cuál es el producto o resultado con el cual el estudiante demuestra el cumplimiento del objetivo?
- Condición: El “Cómo”. Un objetivo siempre describe las condiciones importantes (si las hay), en las que debe darse o tener lugar, el comportamiento o conducta (desempeño).
- Grado o Rango: El “Cuánto”. Siempre que sea posible, un objetivo explica el criterio de desempeño aceptable, describiendo qué tan buena debe ser la ejecución o realización del estudiante, para ser considerada aceptable.

B. Contenidos.

Una vez que se han marcado unos objetivos para cada acción formativa, se debe hacer una selección de aquellos contenidos que se consideran necesarios para alcanzar dichos objetivos. Los contenidos se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan adquirir los alumnos para poder desempeñar una actividad profesional.

La selección de los contenidos se debe realizar a partir de los propuestos en la normativa que regula cada certificado de profesionalidad, en función de las capacidades y criterios de evaluación que se establecen para cada unidad formativa. Para cada grupo de alumnos se debe hacer una adaptación de los contenidos, teniendo en cuenta aspectos como: características del entorno sociolaboral en el que se va a desarrollar la actividad de la acción formativa, nivel inicial de las competencias adquiridas por los alumnos, modalidad de la acción formativa (presencial o teleformación), etc.

C. Actividades.

Una vez que se han definido los objetivos y se han establecido los contenidos correspondientes a la programación didáctica de un módulo o unidad formativa, es necesario diseñar y planificar un conjunto de actividades que permitan a los alumnos adquirir el aprendizaje de los contenidos propuestos y en consecuencia de las competencias relacionadas. A la hora de planificar estas actividades, el formador debe tener en cuenta los intereses y capacidades de los alumnos. En este sentido, es necesario que sean motivadoras, ofreciendo para ello contextos relevantes e interesantes a la realidad sociolaboral de referencia. A través de las actividades se debe propiciar el autoaprendizaje mediante la simulación de situaciones reales que requieran poner en práctica las competencias que van a ser desarrolladas.

TABLA 1. Indicadores para la evaluación de la Competencia 1
Programación de acciones formativas para el empleo

1.1. Identificación de la normativa vinculada al certificado de profesionalidad que se va a impartir.
1.2. Análisis de los contenidos didácticos necesarios para la programación de un certificado de profesionalidad.
1.3. Conocimiento del perfil profesional y las necesidades formativas de los alumnos.
1.4. Elaboración y secuenciación de los elementos de la programación didáctica.
1.5. Diseño de actividades de aprendizaje en función de los contenidos y de las características de los alumnos.
1.6. Trabajo de forma coordinada con todos profesionales implicados en el proceso formativo.

Fuente: Elaboración propia

Competencia 2: Selección y aplicación de materiales y recursos didácticos

En el ámbito de la formación de los certificados de profesionalidad, se atiende a una gran diversidad de alumnos y las situaciones educativas pueden ser muy variadas, lo cual implica la necesidad de elegir correctamente los materiales y recursos didácticos que se van a emplear, el momento de hacerlo y la forma de utilizarlos. Los materiales y recursos didácticos son todos aquellos medios pedagógicos, soportes físicos, y actuaciones docentes que van a servir de apoyo al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según García (2013):

... Los recursos pedagógicos se constituyen en mediadores del encuentro del alumnado con la realidad del contexto socioproductivo en el que se encuentran. En este sentido, es fundamental que el formador cuente con una amplia gama de recursos y sepa seleccionarlos de cara a garantizar la eficacia y la calidad de su actuación profesional.

En la selección de los materiales y recursos didácticos, se debe tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de los más adecuados en cada momento, según los objetivos formativos que se persiguen, los contenidos que se van a trabajar, la realidad del contexto socioproductivo y las características del alumnado. Así como, de las estrategias metodológicas que se pueden diseñar en función de los materiales que se vayan a emplear, con el fin de sacar el máximo aprovechamiento de los mismos.

TABLA 2. Indicadores para la evaluación de la Competencia 2
Selección y aplicación de materiales y recursos didácticos

2.1. Selección de materiales, medios y recursos didácticos adecuados a la acción formativa.
2.2. Adaptación de los materiales didácticos en función de los objetivos y las características de los alumnos.
2.3. Gestión en el aula de las tecnologías de la información: proyector multimedia, pizarra digital interactiva...
2.4. Utilización de herramientas ofimáticas para la presentación de contenidos: Microsoft Office, Zoho, Prezi...
2.5. Utilización de herramientas para la gestión de proyectos y tareas compartidas: Dropbox, Teambox...
2.6. Utilización de herramientas multimedia de imagen y sonido: Ivoox, YouTube, Vimeo...

Fuente: Elaboración propia

Competencia 3: Impartición y tutorización de acciones formativas

La metodología didáctica aplicada en las acciones formativas relacionadas con la obtención de los certificados de profesionalidad debe ser dinámica, participativa, con un enfoque eminentemente práctico y fundamentado en el aprendizaje significativo, de tal forma que se promueva la autonomía de los alumnos en la consecución de nuevas competencias a partir de las ya adquiridas. Una metodología centrada en la actividad del alumnado está basada en la dinámica de grupos y es la más adecuada para unos procesos de enseñanza-aprendizaje orientados hacia cualquier ámbito laboral. Según García (2013), “*el alumno es el que busca la información y trata de analizarla con el objetivo de aplicarla a diferentes situaciones mientras que el formador sirve de guía y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando técnicas de dinámicas de grupo, planteando los objetivos y delegando responsabilidades desde un punto de vista democrático y cooperativo*”. Una metodología activa centrada en la actividad de los alumnos de forma autónoma implica que éstos se conviertan en los protagonistas de su propia formación a través de su experiencia personal y de la búsqueda de información. Por tanto, el papel del formador ocupacional debe orientarse a proporcionar las estrategias y recursos necesarios para que los alumnos puedan buscar y analizar información con el fin de aplicarla a diferentes situaciones planteadas.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, el grupo constituido por formador y alumnos se debe configurar como una realidad dinámica en busca de unos objetivos comunes, de tal forma que, el formador representará un rol muy importante mediante la puesta en práctica de las técnicas pertinentes de dinamización de grupos, entre las cuales caben destacar:

- *Lluvia de ideas (Brainstormig)*. Es una técnica grupal destinada a encontrar ideas y soluciones creativas e innovadoras a las cuestiones o problemas planteados. La persona que coordina el grupo plantea el tema que se quiere resolver y establece las bases para el desarrollo de la sesión. De manera ordenada, cada participante expone sus ideas o propuestas de manera libre. El objetivo es encontrar el mayor número posible de ideas y consensuar las más pertinentes.
- *Bola de nieve*. Esta técnica permite consensuar y priorizar acciones o decisiones, para lo cual, primero individualmente y a continuación por parejas, los participantes consensuan una o dos propuestas. A continuación, se agrupan dos parejas formando grupos de cuatro participantes y se consensuan una o dos propuestas. Se dobla el grupo de nuevo y así sucesivamente hasta llegar a un consenso de forma colectiva.
- *Foro*. El grupo discute de forma informal sobre un tema, hecho o problema conducido por un coordinador para obtener opiniones, llegar a conclusiones y establecer distintos enfoques. Suele realizarse a continuación de una actividad propuesta, con el fin de analizar a nivel grupal las posibles soluciones
- *Grupo nominal*. Esta técnica tiene como objetivo obtener el punto de vista o las ideas de varias personas en relación a un tema o problema propuesto, procediendo para ello de una forma tan estructurada que fuerza la participación de las personas más inhibidas e impide el dominio del grupo por parte de aquellas que tienen tendencia a adoptar un rol predominante.
- *Phillips 6/6*. Consiste en discutir seis personas durante seis minutos sobre un tema. A continuación, a través de un portavoz, los subgrupos ponen en común lo esencial de sus reflexiones o conclusiones.
- *Estudio de casos*. Mediante esta técnica se procede al análisis de un caso concreto, para el cual existen múltiples soluciones. Los participantes deben analizarlo y buscar

posibles soluciones. Puede trabajarse de forma individual, cada participante analiza y después expone sus ideas al grupo, o colectiva, en subgrupos o en viva voz si el grupo no es muy grande. El caso propuesto debe estar escrito de antemano y, a ser posible, incluye una serie de preguntas para facilitar el diálogo.

El planteamiento de una metodología activa y participativa debe complementarse con una adecuada capacidad de comunicación y motivación por parte del formador ocupacional hacia los alumnos.

A. Comunicación.

El proceso comunicativo es un hecho preeminente en cualquier acción formativa, pues a través del mismo se transmite la información relacionada con los contenidos que se están trabajando. La comunicación educativa es considerada por Rizo (2007) como:

... parte de la observación de las situaciones comunicativas que se dan en el aula. Si bien gran parte de la producción científica sobre comunicación educativa pone el énfasis en el uso de medios y tecnologías en el aula, estudia su influencia o posibilidades de uso, la reflexión sobre la interacción en entornos educativos presenta un enorme potencial heurístico. Su importancia radica en que nos permite precisar los cambios y las variables más concretas e inmediatas de la experiencia educativa.

Un elemento muy importante en el esquema comunicativo del aula, ya sea presencial o virtual, es la realimentación o feedback, que significa “ida y vuelta”, es decir, compartir la información entre todos los intervinientes en el proceso comunicativo. Esta interacción supone que el formador recoge información de los efectos que causa su mensaje en los alumnos, pudiendo comprobar así si se ha entendido los temas que se están abordando. Los nuevos roles que asume el formador ocupacional, tales como facilitador, tutor, orientador, así como agente investigador e innovador, implica la necesidad de realizar un plan estratégico de comunicación afectiva en tres etapas “análisis situacional, diseño-ejecución y evaluación” (Fuentes, 2005)³.

B. Motivación.

Junto a la comunicación, la motivación es otro elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues facilita en gran medida el logro de los objetivos propuestos. En el concepto de motivación se parte de que existen unas necesidades que los alumnos necesitan satisfacer, y en medida de que dichas necesidades se satisfagan, la motivación será mayor. A partir de aquí, el formador debe ser consciente de que no existe una estrategia estandarizada para todos los alumnos, pues tanto las necesidades como las motivaciones van a ser distintas en cada persona.

Por último, otro aspecto importante que se debe considerar a la hora de plantear la impartición y tutorización de las acciones formativas es la importancia de la utilización de los recursos tecnológicos como instrumento de ayuda en la transmisión de mensajes dentro del aula favorece los procesos de comunicación interactiva entre los formadores (presentación de contenidos...) y los alumnos (exposición de trabajos...). Esta nueva realidad, que ha modificado por completo el enfoque tradicional de la enseñanza, reclama unas nuevas capacidades y actitudes por parte de los formadores a la hora de fomentar el uso de las nuevas tecnologías como medio de comunicación en el aula.

³ Citado por Rivera, R. López, A. y Ramírez, M. S. (2011).

La teleformación o formación on-line ha experimentado una difusión muy significativa como modalidad de impartición de los certificados de profesionalidad, en la cual el entorno de comunicación entre formadores y alumnos son las plataformas virtuales de aprendizaje. Por tanto, es muy importante contar con plataformas virtuales sencillas e intuitivas que faciliten en todo momento la interacción durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, tanto los formadores como los alumnos, estén familiarizados con el manejo de las mismas.

**TABLA 3. Indicadores para la evaluación de la Competencia 3
Impartición y tutorización de acciones formativas**

3.1. Aplicación de metodologías de trabajo con un tratamiento dinámico, participativo y práctico.
3.2. Orientación en las tareas de búsqueda de información para realizar una determinada actividad.
3.3. Utilización de diferentes técnicas de dinamización de grupos: tormenta de ideas, Phillips 6/6...
3.4. Uso de estrategias para la comunicación y motivación del alumnado.
3.5. Aplicación de las nuevas tecnologías como medio de comunicación: blogs, foros, videollamadas...
3.6. Manejo de plataformas en entornos virtuales de formación.

Fuente: Elaboración propia

Competencia 4: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe desprenderse de su significado tradicional enfocado a la mera asignación de unas calificaciones. Por el contrario, su objetivo debe dirigirse a comprobar si se han cumplido los objetivos propuestos y valorar en qué grado se han alcanzado las competencias que se acreditan en el certificado de profesionalidad. Así pues, la evaluación no debe ser la etapa final del proceso de formación, sino que ha de realizarse durante todo el desarrollo del mismo:

- Al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, cuya finalidad será hacer un diagnóstico de la situación de partida de los alumnos, de sus necesidades formativas y laborales, y de los objetivos que se pueden trabajar tanto a nivel de grupo como a nivel individual. Esta evaluación permitirá recoger información sobre cómo debe ser la intervención docente en cada una de las acciones formativas.
- Durante el desarrollo del programa formativo, de forma que se pueda detectar y controlar si los avances que se van consiguiendo están en consonancia con los objetivos propuestos. Esta fase de la evaluación es de suma importancia, pues permite al formador ir introduciendo las modificaciones pertinentes en la programación con el fin de poder corregir a tiempo los desajustes detectados.
- Una vez finalizada la acción formativa, mediante una evaluación final se mide el grado de consecución de los objetivos planteados.

A lo largo de todo el proceso formativo, es necesario llevar a cabo una evaluación continua del mismo, de forma que se pueda detectar y controlar si los avances que se van consiguiendo están en consonancia con los objetivos propuestos. Esta fase de la evaluación es de suma importancia, pues permite al formador ir introduciendo las modificaciones pertinentes en la programación con el fin de poder corregir a tiempo los desajustes detectados.

La evaluación continua se convierte en sumativa cuando se introducen modificaciones para la mejora de proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada situación de evaluación va a tener sus propios objetivos y para efectuar cada una de ellas el formador debe seleccionar el procedimiento más adecuado, según el tipo de información que se desee recabar: observación, análisis de las producciones de los alumnos, pruebas específicas, etc. En cada una de estas etapas, el formador ocupacional se debe plantear qué hay que evaluar y cómo hacer esa evaluación.

A. ¿Qué hay que evaluar?

A la hora de planificar la evaluación, ésta se debe abordar tanto a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje, como a nivel de las actividades que se han llevado a cabo:

- La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje implica llevar a cabo una valoración de todo el diseño de la acción formativa, así como de los resultados obtenidos. Para ello, se deben utilizar como referencia los objetivos generales planteados y definir unos indicadores que permitan responder a preguntas como: ¿se han cumplido los objetivos previstos?, ¿los alumnos han alcanzado las competencias establecidas?, ¿cuál es el grado de satisfacción?, etc.
- La evaluación de las actividades llevadas a cabo debe realizarse tomando como referencia la consecución de los objetivos específicos definidos para cada una de ellas y su contribución a la consecución de los objetivos generales. Se pueden plantear preguntas como: ¿la actividad contribuye a la consecución de las competencias profesionales establecidas en el programa?, ¿los objetivos específicos de cada actividad se corresponden con el desarrollo de la misma?, etc.

B ¿Cómo evaluar?

A continuación, se definen los principales procedimientos e instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en las acciones formativas orientadas a la obtención de un certificado de profesionalidad (García, 2013):

- Observación. Puede tener diferentes grados de sistematicidad y nos permite evaluar actitudes y procedimientos. Así, deberemos observar los sucesos más significativos que puedan aportar datos e información sobre el comportamiento de los alumnos. Instrumentos: ficha de seguimiento del alumno, escalas, listas de control, diario del profesor, blog de aula.
- Análisis de las reproducciones de los alumnos. Todas las actividades que realizan los alumnos están ligadas a criterios de evaluación por lo que son evaluables, aunque hay que ir ajustando esta evaluación al nivel de conocimientos de los alumnos en cada momento.
- Intercambios orales con los alumnos. Mediante entrevistas personales con los alumnos y/o dinámicas de grupo. Nos permitirán obtener, en tiempo real, información relacionada con el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Instrumentos: guion de la entrevista, guion de la dinámica de grupo, fichas de recogida de la información, etc.
- Análisis de pruebas específicas. Pueden ser pruebas objetivas o resolución de casos prácticos en los que poner en relación los contenidos trabajados, exposiciones de un tema, etc. Estas pruebas nos permiten recoger información, que una vez analizada e interpretada, contrastaremos con la que ya tenemos del alumno/a y veremos en grado de adquisición de los objetivos planteados.

TABLA 4. Indicadores para la evaluación de la Competencia 4
Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje

4.1. Aplicación de instrumentos para la recogida de información sobre el diagnóstico inicial del alumnado.
4.2. Elaboración de instrumentos de evaluación, continua y final, adecuados a la programación didáctica.
4.3. Análisis del nivel de aprendizaje alcanzado en relación con los objetivos planteados.
4.4. Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en función de los resultados obtenidos.
4.5. Elaboración de instrumentos de evaluación de la formación según criterios de fiabilidad y validez.
4.6. Descripción de indicadores de calidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Competencia 5: Orientación laboral y promoción de la calidad de la formación

Esta competencia se desdobra en dos ámbitos completamente diferenciados, el de la orientación laboral (Competencia 5a) y, el de la promoción de la calidad de la formación (Competencia 5b).

Competencia 5a: Orientación laboral

El rol del formador ocupacional no se debe limitar exclusivamente a tareas de asesoramiento pedagógico de los alumnos, sino que también juega un papel sustancial en la orientación y asesoramiento sobre los posibles itinerarios formativos y salidas profesionales correspondiente a cada especialidad, contextualizándolos para favorecer la formación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a la obtención de un certificado de profesionalidad. Este proceso de orientación laboral del alumnado implica la toma de decisiones sobre las necesidades individuales de cada uno de ellos, el análisis de sus carencias y potencialidades, la definición de su perfil y la planificación de un programa individualizado de acción.

Las nuevas tecnologías y las redes sociales han potenciado, no sólo el acceso e intercambio masivo de información, sino también el surgimiento de unas nuevas estructuras sociales que condicionan unas nuevas estrategias relacionales que se desarrollan en los denominados entornos virtuales. Esto ha supuesto que los alumnos requieran disponer de unas competencias básicas en el manejo de las redes sociales y profesionales a la hora de plantearse la búsqueda de empleo.

El proceso de orientación laboral de una persona se organiza en torno a un conjunto de actividades que se relacionan con la planificación, la implementación y el seguimiento de un programa o itinerario individualizado de intervención.

A. Planificación.

La implementación de un programa de orientación laboral debe partir de una evaluación inicial que permita detectar las necesidades y posibilidades de cada persona. Para ello, se debe mantener con el alumno una entrevista inicial de diagnóstico para la recogida de información sobre la trayectoria profesional, disponibilidad, competencias, intereses y aptitudes profesionales, etc.

El perfil profesional hace referencia a las competencias que posee una persona para desempeñar adecuadamente un puesto de trabajo, por tanto, incluye las características personales, conocimientos, habilidades y actitudes que la persona ha ido adquiriendo en el ámbito personal, académico y laboral.

B. Implementación.

La finalidad del programa de orientación laboral será relacionar las posibilidades de cada alumno con las exigencias del mercado laboral, posibilitándole así una percepción adecuada de las condiciones de trabajo imperantes y de la correspondencia de éstas con sus propias capacidades.

En este contexto de la intervención se hace necesaria la utilización de una guía de recursos para el empleo, como herramienta de información relevante y actualizada sobre todo lo relativo a los canales de información, iniciativas, entidades y estrategias orientadas a la búsqueda activa de empleo. A continuación, se propone la siguiente estructuración en tres áreas de contenido para desarrollar diferentes apartados de este tipo de guías:

- Identificación de los canales o vías de acceso a la información relacionada con la búsqueda de empleo.
- Reconocimiento de los agentes vinculados con la orientación e intermediación laboral.
- Instrucción sobre las herramientas básicas para la búsqueda de empleo: carta de presentación, *currículum vitae* y agenda de búsqueda de empleo.

C. Seguimiento.

La supervisión de un programa de orientación se realiza mediante una tutorización del mismo, la cual comprenderá una serie de entrevistas individuales mediante las cuales se va obteniendo información sobre los logros conseguidos, en función de los objetivos que se han planteado y negociado con cada alumno. De esta forma, se comprueba si se están llevando a cabo las acciones previstas, si éstas son efectivas, o sí, por el contrario, es necesario reelaborar el plan de acción.

Existen unas herramientas que los alumnos deben utilizar a la hora de optar a un puesto de trabajo, mediante las cuales poder mostrar sus competencias y poder participar en un proceso de selección. La formación en estas técnicas de búsqueda de empleo debe formar parte del proceso de orientación de los alumnos, y se centrarán básicamente en la elaboración de la carta de presentación, la redacción del *currículum vitae* y la planificación de una agenda de búsqueda de empleo.

**TABLA 5a. Indicadores para la evaluación de la Competencia 5a
Orientación laboral**

5.1. Recopilación de información sobre la realidad laboral y el contexto profesional de los alumnos.
5.2. Análisis del perfil profesional del alumno y elaboración de un diagnóstico de empleabilidad.
5.3. Elaboración de guías de recursos para la búsqueda de empleo.
5.4. Preparación de herramientas para la búsqueda de empleo: carta de presentación, <i>currículum vitae</i> ...
5.5. Preparación para los procesos de selección: entrevistas personales, pruebas de selección...
5.6. Utilización de las redes sociales y profesionales para la búsqueda de empleo.

Fuente: Elaboración propia

Competencia 5b: Promoción de la calidad de la formación

La intervención docente en las acciones formativas conducentes a la obtención de un certificado de profesionalidad, requiere de unas actuaciones por parte de los docentes que permitan asegurar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se debe entender la formación como la prestación de un servicio cuya finalidad última sea la satisfacción de las necesidades de los alumnos. Esto implica que, para alcanzar unos estándares de calidad en los programas formativos correspondientes al de los certificados de profesionalidad, es necesario que las acciones formativas correspondientes se ajusten a unos requerimientos normativos y a unas exigencias en continuo cambio del sistema productivo.

Según la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral,

... “Las entidades de formación que impartan la oferta formativa para trabajadores ocupados y desempleados deberán suscribir, con carácter previo a la percepción de financiación pública, un compromiso verificable de calidad en la gestión, transparencia y eficiencia en la utilización de recursos públicos. Este compromiso estará referido al seguimiento de la impartición y asistencia de todos los participantes, a su satisfacción con el desarrollo de la acción formativa, sus contenidos, sus resultados, la calidad del profesorado y las modalidades de impartición”.

La gestión de la calidad en un centro de formación requiere que la organización del mismo se enfoque hacia la cultura de la calidad, para lo cual es imprescindible la implicación tanto de la dirección del centro como de los formadores. Pérez (2005) señala los siguientes medios a la hora de concretar una propuesta integradora sobre la gestión de la calidad en un centro educativo, aplicables también a un centro de Formación Profesional para el Empleo:

- Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones.
- Un ambiente educativo, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo.
- Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia (calidad total, ISO, EFQM...), donde el liderazgo y el personal tengan el debido protagonismo.
- Un sistema eficiente de evaluación al servicio de la mejora (del proyecto y del conjunto de medios y recursos).
- Unos servicios técnicos de apoyo, imprescindibles por la extraordinaria complejidad de las instituciones educativas.

El formador ocupacional debe contribuir a la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación no sólo de los alumnos, sino también de su trabajo. Esta evaluación entendida como un proceso para la mejora continua y la excelencia se fundamenta en la utilización de unos indicadores que ayuden a medir objetivamente la evolución de cualquier actividad formativa. Según García (2013), “los sistemas de indicadores deben generar información precisa sobre las condiciones en las que se desarrolla una actividad determinada, proporcionando información sobre cómo trabajan en conjunto los componentes individuales para producir un efecto general”.

Existen múltiples modelos de gestión de la calidad, siendo los que más repercusiones tienen actualmente en nuestro entorno:

- La certificación de acuerdo a la Norma ISO 9001:2015 – *Sistemas de gestión de la calidad: requisitos*. La certificación de acuerdo con esta norma consiste en verificar que los estándares de planificación y organización de una entidad están de acuerdo con las especificaciones técnicas que se aplican a través de las normas ISO de la serie 9000.
- Modelo Europeo de Excelencia Empresarial, el cual tiene como objetivo ayudar a las empresas a mejorar su eficiencia para llegar a conseguir la excelencia. Se trata de un modelo basado en la autoevaluación del funcionamiento del sistema de gestión de la organización.

El Servicio Público Estatal de Empleo (SEPE), elabora anualmente un plan de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, cuyas conclusiones y recomendaciones deberán dar lugar a la incorporación de mejoras en su funcionamiento. En este sentido, las acciones formativas deben desarrollarse aplicando los procedimientos y metodologías más convenientes, acorde con los requisitos normativos, las características de los alumnos y el contexto sociolaboral.

Cuando un centro de formación decide implantar un sistema de gestión de la calidad, debe llevar a cabo un doble planteamiento, uno a nivel estratégico y otro a nivel documental. La implicación de los formadores en la gestión de la calidad exige un conocimiento de las líneas de actuación o estrategias clave para poder llevar a cabo todas las actividades planificadas. En relación con el aspecto documental, la organización que opta por un sistema de gestión de la calidad debe elaborar un manual de calidad, un mapa de procesos y un manual de procedimientos, con los cuales el formador se debe familiarizar.

**TABLA 5b. Indicadores para la evaluación de la Competencia 5b
*Orientación laboral***

5.7. Identificación de los requisitos mínimos exigibles para el desarrollo de las acciones formativas.
5.8. Determinar parámetros de calidad para verificar el nivel de adecuación del proceso formativo.
5.9. Llevar a cabo acciones de seguimiento en colaboración con el centro.
5.10. Conocimiento de programas y sistemas de calidad.
5.11. Conocimiento de los Planes Anuales de Evaluación de la Calidad.
5.12. Diseñar procedimientos y estrategias de innovación y actualización profesional.

Fuente: Elaboración propia

Objetivo

Uno de los objetivos que se han marcado en este trabajo de investigación ha sido plantear un método de evaluación que constituya una evidencia válida para determinar el grado de adquisición de las unidades de competencias acreditadas en el Certificado de Profesionalidad “Docencia de la Formación Profesional para el Empleo”.

Procedimiento

La investigación en desarrollo se está llevando a cabo mediante un cuestionario configurado a partir de estos 36 ítems propuestos como indicadores para medir cada una de las unidades de competencia establecidas en el Certificado de Profesionalidad de “Docencia de la Formación Profesional para el Empleo”.

Este cuestionario se está pasando a una muestra de 385 formadores ocupacionales que han accedido a ejercer su actividad docente en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo a través del certificado de docencia. Esta muestra, con un nivel de significación ($\alpha = 0,05$) y un nivel de confianza del 95 %, cumple con los requisitos de tamaño mínimo exigido en los procedimientos de test de significación entre variables independientes y dependientes, con el fin de poder validar la generalización de los resultados obtenidos.

Además de justificar los ítems propuestos mediante la revisión bibliográfica descrita en el marco teórico de este trabajo, la validez de dichos ítems se ha evaluado mediante un panel o juicio de expertos, que consiste en recabar la información de personas con una trayectoria profesional reconocida en el tema, “que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008).

La metodología para llevar a cabo el juicio de expertos puede ser variada (método de agregados individuales, de grupo nominal, de consenso grupal...). Para la validación del cuestionario propuesto en este trabajo de investigación se ha elegido el método de agregados individuales, mediante el cual se pide a cada experto de forma individual que dé una estimación directa de cada uno de los ítems del cuestionario, con la ventaja de que no es necesario formalizar una reunión de los expertos participantes.

La selección de las personas que van a formar parte del juicio de expertos, así como el número de participantes, son dos aspectos claves de este proceso. No existe una uniformidad de criterio a la hora de determinar cuál es el número idóneo de participantes en el juicio de expertos. Según Escobar y Cuervo (2008), “son numerosos los autores que sugieren un rango de dos hasta veinte expertos”.

Otros autores como (Corral, 2009) consideran que debe haber un mínimo de tres jueces y Hyrkäs, *et al.*⁴. (2003) manifiestan que con diez participantes es suficiente para obtener una estimación fiable de la validez del contenido del cuestionario. Por tanto, siguiendo este último criterio, el cuestionario planteado en este trabajo de investigación se ha sometido a un juicio de diez expertos, los cuales se han seleccionado en base a su experiencia en el ámbito académico y/o en el ámbito de la formación profesional para el empleo.

Una vez validados los ítems que van a formar parte del cuestionario, se ha procedido a considerar la fiabilidad del cuestionario como garantía de que éste mide admisiblemente aquello que se está midiendo. Se puede considerar que el cuestionario es fiable si mide admisiblemente aquello que está midiendo. Este concepto se refiere a la constancia en la medida, asociada ésta a la ausencia de error. Una medida es fiable si en sucesivas mediciones se obtienen resultados similares.

En este trabajo, se plantea la fiabilidad del cuestionario en el sentido de la consistencia interna del mismo, la cual hace referencia al grado en el que los distintos ítems producen resultados similares, es decir, son constantes a la hora de medir un determinado constructo. Existen diferentes modelos para el cálculo de la consistencia interna del cuestionario, aunque según Morales Vallejo (2006), “indudablemente relacionados, llevan a fórmulas equivalentes y con

⁴ Citado por Escobar y Cuervo (2008).

idénticos resultados en determinados supuestos". Entre dichos modelos, el más utilizado es el Coeficiente α de Cronbach, el cual va ha sido objeto de aplicación en este trabajo.

Las tres condiciones de las cuales depende el *Coeficiente α de Cronbach* son: la dimensionalidad del conjunto de ítems, el nivel de covariación de los ítems entre sí y la cantidad de ítem que conforman el cuestionario.

Resultados

Tras someter el cuestionario de cotejo a los diez jueces o expertos, se han obtenido los resultados que se reflejan en la Tabla nº 6.

Respecto a los valores obtenidos para el *Coeficiente α de Cronbach*, estos oscilan entre valores de 0,9720 (obtenido para el Ítem 4.2) y 0,9747 (obtenido en el Ítem 2.5), por tanto, se han obtenido unos valores altos del mismo, indicando así que existe una suficiente relación entre los ítems, desde un punto de vista estadístico o cuantitativo. Para interpretar este coeficiente, Carmines y Zeller (1979) consideran, que, como regla general, los valores obtenidos no deben ser inferiores a 0,80.

Tabla 6. Valoración de ítems

ÍTEM	EXCELENT E	ACEPTABL E	MEJORAR	ELIMINAR
1.1	4	4	2	0
1.2	5	3	2	0
1.3	6	3	1	0
1.4	5	3	2	0
1.5	5	3	2	0
1.6	5	2	2	1
2.1	4	5	1	0
2.2	5	4	1	0
2.3	6	3	1	0
2.4	6	3	1	0
2.5	5	3	2	0
2.6	6	3	1	0
3.1	7	3	0	0
3.2	7	2	1	0
3.3	6	3	1	0
3.4	9	1	0	0
3.5	6	4	0	0
3.6	5	2	2	1
4.1	7	2	1	0
4.2	8	1	1	0
4.3	9	1	0	0
4.4	6	4	0	0
4.5	7	2	1	0
4.6	6	3	1	0
5.1	7	3	0	0
5.2	7	2	0	1
5.3	6	3	1	0
5.4	6	3	1	0
5.5	7	2	1	0

5.6	6	1	2	1
5.7	7	1	2	0
5.8	5	3	2	0
5.9	5	2	2	1
5.10	7	1	1	1
5.11	6	2	1	1
5.12	7	0	3	0

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En este trabajo de investigación se ha planteado un cuestionario para la evaluación de las unidades de competencia adquiridas por los alumnos del Certificado de Profesionalidad de “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, en base a unos ítems que definen cada una de las competencias contempladas en dicho certificado y que, tal como se ha demostrado a lo largo de este artículo, se pueden considerar aptos desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo. Dicho cuestionario pretende ser un instrumento para que el alumno emita un juicio sobre el grado de adquisición de las competencias adquiridas a través de la formación, autoevaluando su propia capacidad para llevarlas a cabo en sus tareas como formador ocupacional, fase en la cual se encuentra actualmente el trabajo de investigación.

Este método de evaluación relaciona, por tanto, el desempeño de unas competencias profesionales en relación con una formación recibida, y se complementa con otros novedosos métodos de evaluación de desempeño, como el “*360° Feedback Premium*”, mediante el cual la persona es evaluada por su entorno (jefes, superiores, compañeros, clientes...). Por otro lado, permite que el alumno del certificado de profesionalidad obtenga una percepción más crítica de cuáles son sus posibilidades, fortalezas y debilidades.

Al plantear como objetivo en este trabajo de investigación el grado de adquisición de las competencias en el Certificado de Profesionalidad “*Docencia de la Formación Profesional para el Empleo*”, una limitación derivada de dicho estudio es el hecho de quedarse fuera del mismo otros requisitos importantes en el perfil del formador ocupacional, “como pueden ser la experiencia en el trato o habilidades sociales para trabajar con colectivos en riesgo de exclusión social” (Ros y García, 2016).

Referencias bibliográficas

- Amen-Chinga, C.R., Vera-Alava, C.A., & Navas-Bayona, W.I. (2017). El formador dentro de la Gestión de Recursos Humanos en una empresa. *Polo del Conocimiento*, 2(7), 1029-1039.
- Carmines, E. & Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. USA: SAGE Publications.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19 (33), 228-247
- Escobar Pérez, J. & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*. 6, 27-36.
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. & Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Fuentes, S.I. (2005). Comunicación: eje estratégico para la gestión del cambio educativo. *Foro Iberoamericano de Estrategias de Comunicación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana.

- García García, M.P. (2013). *Programación didáctica de acciones formativas para el empleo*. Madrid: Editorial CEP.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 -625
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Revista Educación XX1*, 8, 11-33
- Rivera, R. López, A. & Ramírez, M.S. (2011). Compartiendo conocimiento: estrategias de comunicación para potenciar el uso de Recursos Educativos Abiertos para procesos de enseñanza innovadores. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, México.
- Ros Garrido, A. & García Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (50), 101-119.
- Ruiz Bueno, C. (2006). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 38, 133-150.

Fuentes electrónicas

- Jefatura del Estado. (2015). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 217, 79779-79823. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf>
- Mager, R.F. (2002). *Pautas de Mager para el diseño de objetivos de aprendizaje*. Atlanta: Georgia State University. Recuperado el 16 de abril de 2016, de: <http://www.eduteka.org/Tema15.php>
- Ministerio de Trabajo e Inmigración. (2011). Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, por el que se establecen cinco certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 309, 141359-141506. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de: <https://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800c071a>
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Ecompos*. Recuperado el 28 de mayo de 2016, de: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>

Fecha de entrada: 8 junio 2017

Fecha de revisión: 17 mayo 2018

Fecha de aceptación: 20 junio 2018