



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Curso 2019/20

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA
VALIDACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL
«TRABAJAR EN EQUIPO»**

Estudiante

Laura Benito Acebes

TUTOR

Luis Carro Sancristóbal

Valladolid, septiembre 2020

Agradecimientos

Este proyecto es el resultado de las experiencias vividas durante los cuatro años cursados en la Universidad de Valladolid en el Grado de Educación Social y la realización del Máster en Psicopedagogía donde he logrado adquirir una serie de conocimientos, competencias y habilidades que me han llevado a esta elaboración.

En primer lugar, quiero agradecer este trabajo a todos y cada uno de los profesores que he tenido durante el Máster de Psicopedagogía. A alguno de ellos ya los conocía del Grado. Todos y cada uno de ellos han puesto su granito de arena en mi aprendizaje y en el desarrollo personal propio.

También agradecer especialmente a mi tutor, Luis Carro Sancristóbal por su labor e interés en mi proyecto y en especial en mí, ya que no ha sido un año fácil en el ámbito personal.

Agradecer el apoyo incondicional de mi familia para que lograra realizar mi sueño

Gracias a todos.

Resumen

Hoy en día, a la hora de la contratación se centra el interés en la formación académica que el candidato posee. Aunque en algunos currículum se comienza a añadir las competencias transversales debido a un mayor interés empresarial, todavía hoy no se proporciona todo el valor que en realidad poseen estas competencias. Por ello, se debe de fomentar y poner en valor el estudio de las competencias transversales. El objetivo de este trabajo es diseñar un procedimiento que facilite la validación de la competencia transversal de trabajo en equipo, utilizando la gamificación como estrategia principal del diseño. Además, se añade la metodología Agile como estrategia para la creación de dicho procedimiento.

Palabras clave

Competencia transversal, trabajo en equipo, gamificación, validación.

Abstract

Nowadays, when it comes to recruitment, the focus is on the academic training that the candidate has. Although in some curricula the transversal competences are starting to be added due to a greater business interest, even today the value of these competences is not yet fully provided. Therefore, the study of transversal competences should be encouraged and valued. The aim of this work is to design a procedure and / or validation of the transversal competence of teamwork, using the gamification as the main strategy of design. In addition, the Agile methodology is added as a strategy for the creation of this procedure.

Keywords

Transversal skill, team-work, gamification, validation.

TABLA DE CONTENIDO

<u>1.</u>	<u>Introducción</u>	<u>6</u>
1.1.	Justificación.	6
1.2.	Justificación de la elección del tema.	7
1.3.	Objetivos	8
1.4.	Relación con las competencias del título en psicopedagogía	9
<u>2.</u>	<u>Fundamentación</u>	<u>11</u>
2.1.	Competencia transversal: trabajar en equipo	11
2.2.	Sistemas de selección de personal	16
2.3.	Gamificación	18
2.4.	Metodología Agile	23
2.5.	Validación y acreditación de competencias: Europa y España	26
<u>3.</u>	<u>Metodología de la intervención: validación de la competencia transversal</u>	<u>31</u>
3.1.	La propuesta de intervención: enfoque metodológico	31
	3.1.1.Procedimiento	32
	3.1.2.Técnicas e instrumentos de recogida de datos, información y evaluación	37
<u>4.</u>	<u>Conclusiones</u>	<u>44</u>
4.1.	Limitaciones	44
<u>5.</u>	<u>Referencias bibliográficas</u>	<u>45</u>

Índice de figuras

Figura 1: Dimensiones de las competencias transversales	12
Figura 2: Competencias de interacción social.	13
Figura 3: Gráfico de flujo	20
Figura 4: Evolución de la producción científica de Dialnet sobre gamificación.....	23
Figura 5: Cuadro de las fases por sesiones.....	33
Figura 6: Cuadro de la fase de simulación.	34
Figura 7: Elementos de la observación.....	38
Figura 8: Rúbrica del observador.	39
Figura 9: Cuestionario de autoevaluación.	41
Figura 10: Cuestionario de coevaluación.	42
Figura 11: Cuestionario de satisfacción.	43

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación.

Con el nacimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 1999 con el Proceso de Bolonia que pretendía armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea, las diferentes universidades de la Unión Europea intentaron mejorar la inserción laboral de los egresados/as. El reto para el EEES era formar a los titulados universitarios de competencias que añadieran valor a su formación y que les ayudara a afrontar mejor el ejercicio profesional. En ese momento, se detecta una brecha entre las formaciones académicas y las expectativas que el mercado laboral demandaba, por lo que, se decide incluir dentro de la educación la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo que las competencias se pueden clasificar en dos tipos (Bridgtock, 2009; Rico et al.,2013): competencias específicas (relacionadas con habilidades técnicas) y competencias transversales (no directamente relacionadas con las habilidades técnicas, pero requeridas para aplicar dichas habilidades).

Este cambio de enfoque de la educación conlleva un cambio de paradigma metodológico, lo que obliga a los/las profesores a plantear nuevos mecanismos que incluyan estas competencias transversales en su docencia. Por este motivo, es necesario crear métodos nuevos de aprendizaje de las competencias transversales y para ello necesitamos que las estrategias sean innovadoras, llamativas y motivadoras para el alumnado.

Durante estos último veinte años, cada vez más empresas han puesto en valor las competencias transversales, sin olvidar las técnicas. La explicación a esto aparece en el Blog Educalive en el artículo “Que habilidades y competencias buscan las empresas” (2019), expone que las competencias básicas o técnicas pueden ser aprendidas, mientras que las transversales son algo intrínseco de las personas. Pero esto no es así, las competencias transversales pueden ser aprendidas y desarrolladas a lo largo de toda nuestra vida, no es algo intrínseco que la persona no pueda moldear, en este instante cabe destacar el pensamiento de Howard Gardner expresa que las competencias no son innatas, ni tampoco predeterminadas, si no que la persona con su inteligencia elabora construcciones a partir de la exigencia del entorno, por lo que pueden llegar a desarrollar capacidades específicas (p. 178).

Existen diferentes páginas web que hablan de estrategias para buscar empleo como LinkedIn, Tu Empleo, Bizneo, además de blogs que señalan que, entre todas las competencias transversales que existen cabe destacar que la más solicitada por las empresas es la competencia de trabajar en equipo, además de otras. En el Informe InfoEmpleo de ADECCO (2018) a través de unas encuestas realizadas a diferentes empresas sobre el candidato ideal, una de las preguntas era: ¿Qué habilidades técnicas valoras más en un candidato? Las primeras tres respuestas fueron un 72,79% dijeron el trabajo en equipo, un 65,02% la resolución de problemas y un 57,60% las habilidades comunicativas. Por ello, este trabajo se ha centrado en la acreditación y/o validación de la competencia transversal de trabajo en equipo. La metodología que se va a utilizar es la gamificación, ya que se trata de una metodología innovadora que trata de absorber la atención del alumno a través del juego.

1.2. Justificación de la elección del tema.

Desde que era pequeña me han gustado los juegos de mesa, juegos de rol, gimkanas y todo tipo de juegos que implicaran una motivación. Parte de este interés por los juegos viene dado por la cantidad de campamentos y de actividades lúdicas a las que he asistido. Desde hace cinco años comencé junto con mi familia a realizar salas de *escape room*, el interés por ellas fue tan grande que hace cuatro decidimos montar una en Villanubla. Un *escape room* es un juego de aventura físico y mental que consiste en meter a un grupo de jugadores (suele ser un máximo de seis) en una habitación, y deben de ir solucionando enigmas, rompecabezas, puzzles, acertijos, etc. Con el fin de escapar antes de que el tiempo disponible se consuma, que suele ser de 60 minutos. Durante esta actividad es necesario que exista una buena comunicación y trabajo en equipo para conseguir el objetivo antes de que el tiempo finalice.

Durante mi último año en el grado de Educación Social, año de elección de un tutor y un tema para el Trabajo Fin de Grado, conocí a Luis Carro y desde la primera clase me llamó la atención su gran implicación a la hora de dar clases, además del interés que muestra en cada uno de sus alumnos. Le pedí una tutoría para conocerle mejor y ver qué tema podría proponerme para el Trabajo Fin de Grado (TFG). Pero no, él no tenía nada que proponerme, sino que me pregunto por mis gustos y mis aficiones, por mi historia de vida, en definitiva, puso interés en conocerme. A partir de ese momento me hablo del término gamificación y

de la relación de este con las competencias transversales. Por lo que el tema de mi TFG estuvo relacionado con el juego de *escape room*, las competencias transversales y la búsqueda de empleo (Benito Acebes, 2019). Aquí comenzó mi andadura y mi interés por las competencias transversales, tan valoradas en la actualidad.

El profesor Luis Carro me animó a cursar el Máster de Psicopedagogía, por lo que mi Trabajo Fin de Máster (TFM) tenía claro que quería realizarlo con él y si era posible continuar con el tema del TFG. Ahora que he tenido una toma de contacto con la gamificación, decido no solo centrarme en los *escape room*, si no incluir cualquier tipo de gamificación en este trabajo.

Desde que comencé mi andadura con Luis Carro he comprendido la importancia de desarrollar las competencias transversales como algo complementario para desarrollar una buena tarea profesional. Dichas competencias son aprendidas y desarrolladas durante toda nuestra vida y cabe destacar que hoy en día, y cada vez más, las empresas demandan esas competencias como suplemento a las competencias clave o competencias técnicas, ya que se ha demostrado que las personas que disponen de unas buenas competencias transversales trabajan de una buena forma y esto repercute en los beneficios y productividad de la empresa.

1.3. Objetivos

Objetivo general:

- Diseñar una estrategia de gamificación para el reconocimiento y la validación de la competencia transversal del trabajo en equipo.

Objetivo específico:

- Identificar la competencia más demandada en el mercado laboral de las competencias transversales.
- Comparar diferentes sistemas de selección de personal.
- Analizar la gamificación y sus diferentes tipologías de juego.
- Presentar el reconocimiento y la validación de competencias a nivel europeo y español.

1.4. Relación con las competencias del título en psicopedagogía

El Máster de Psicopedagogía tiene un carácter profesionalizador atendiendo a dos ámbitos, por un lado, la atención a la diversidad y el otro a la intervención en el entorno social y laboral. En mi caso, elegí el módulo de Intervención en el entorno social y laboral en el que se abordan los itinerarios de inclusión sociolaboral, la intervención en la formación permanente y desarrollo profesional y las redes de información y apoyo sociolaboral.

Este máster cuenta con una serie de competencias generales que he ido desarrollando desde que comencé mi andadura por la Universidad de Valladolid con el Grado de Educación Social y que hoy en día pongo en práctica en mi día a día. En este apartado selecciono las competencias que he desarrollado en este año del máster.

He mejorado mis competencias en la resolución de problemas en entornos nuevos o pocos conocidos, y esta competencia la he desarrollado principalmente en mi labor como delegada. La toma de decisiones a partir de un análisis reflexivo de los problemas con conocimientos psicopedagógicos con una actitud crítica ha sido una competencia que la he desarrollado principalmente durante las horas de prácticas ya que me tuve que implicar en los problemas que iban surgiendo y a partir de ello desarrollar una intervención. La toma de conciencia sobre las creencias y estereotipos sobre la cultura o grupos las he ido adquiriendo desde que estudié el grado de Educación Social e intento que los estereotipos o prejuicios no me influyan a la hora de trabajar con diferentes colectivos. Mi respuesta profesional trato de hacerla teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, y trato de implicarme en mi propia formación permanente por ser consciente de la importancia de fomentar un aprendizaje permanente, teniendo en cuenta la formación no formal o informal. La mejora del ejercicio de la profesión, adquirir independencia y autonomía como discente es otra competencia adquirida en este periodo, así como mi sentido de responsabilidad para el desarrollo de habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional. También he afianzado el uso de las TIC para el diseño y el desarrollo de la práctica profesional.

En cuanto a las competencias específicas he desarrollado o mejorado muchas que ya conocía del grado de Educación Social, ya que ambas formaciones se centran en una educación no formal e informal, por lo que el modo de aplicación de ambos conocimientos es parecido. Las competencias que he querido destacar son las siguientes: el diagnóstico y evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas con el objetivo de desarrollar

un programa centrado en las singularidades del entorno, con el objetivo de dar respuestas a los problemas reales de las personas con las que quieres trabajar, esta competencia no la debemos de abandonar, ya que si la dejamos de lado estaríamos desarrollando programas y/o proyectos que no atienden a la realidad y que por tanto, no responden a ningún problema de la sociedad. En la práctica profesional de un psicopedagogo debemos de ser conscientes de la importancia de trabajar en red y, por tanto, de estar preparados para asesorar y orientar a diferentes agentes socioeducativos. Diseño e implementación de los procesos y experiencias de aprendizaje y así facilitarles la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades. He estado presente en el diseño, implementación y evaluación de las practicas educativas, programas o servicios que dan respuesta a las necesidades de las personas, grupos, contextos o colectivos específicos. He mejorado en la competencia de gestión de la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los agentes e instituciones socioeducativas. He conocido mejor las políticas educativas para así analizar, interpretar y proponer actuaciones educativas que responden a un contexto social dinámico y evolutivo. Y en este proyecto he puesto en práctica la competencia de formulación de nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica.

Es de gran importancia que todas las competencias relacionadas directa o indirectamente con la titulación queden desarrolladas tras la realización del Máster de Psicopedagogía y una vez finalizado seguir desarrollándolas en nuestro entorno laboral y profesional.

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1. Competencia transversal: trabajar en equipo

Las competencias transversales son aquellas que se adquieren de forma complementaria a la actividad académica o profesional y forman parte de los rasgos característicos de una persona. Estas competencias se aprenden en un contexto, pero se puede transferir a otro tipo de contextos y se utilizan para dominar un problema y/o situación especial («Transversal Skills», 2014). Una definición de competencia transversal es un proceso voluntario de transformación de los conocimientos en comportamientos que se movilizan cuando el contexto o las condiciones de trabajo lo requieren.

Tomando la clasificación europea de capacidades/competencias, cualidades y ocupaciones (ESCO, 2020) observamos que las competencias transversales se dividen en cinco:

1. Actitudes y valores: refiriéndose a los estilos de trabajo individuales, preferencias y creencias relacionadas con el trabajo que sustentan el comportamiento para que el conocimiento y las habilidades se apliquen eficazmente.
2. Aplicación de conocimientos.
3. Interacción social entendida como la capacidad para involucrarse efectivamente y de una manera dirigida a metas con otras personas encontradas en el trabajo o estudio, por ejemplo, con colegas, compañeros, usuarios, clientes, y pacientes.
4. Pensamiento es la habilidad de aplicar los procesos mentales para poder resolver problemas complejos o conseguir objetivos, y de esta manera obtener conocimientos y llevar a cabo tareas complejas.
5. Lengua. Hace referencia a la habilidad para escuchar, hablar, leer o escribir de forma crítica y coherente en cada contexto y/o situación.

En un estudio realizado por Observal bajo la denominación de Proyecto Hermes (Observal, 2020), el cual se encuentra actualmente en desarrollo, hace una división de las competencias transversales en seis grupos, que son las siguientes: multi alfabetización, auto direccionalidad, interacción social, interacción con el mundo, aprendizaje permanente y sostenibilidad. Una forma de representar el entramado de estas competencias es a través de hexágonos como un panal de abeja.

Figura 1: Dimensiones de las competencias transversales



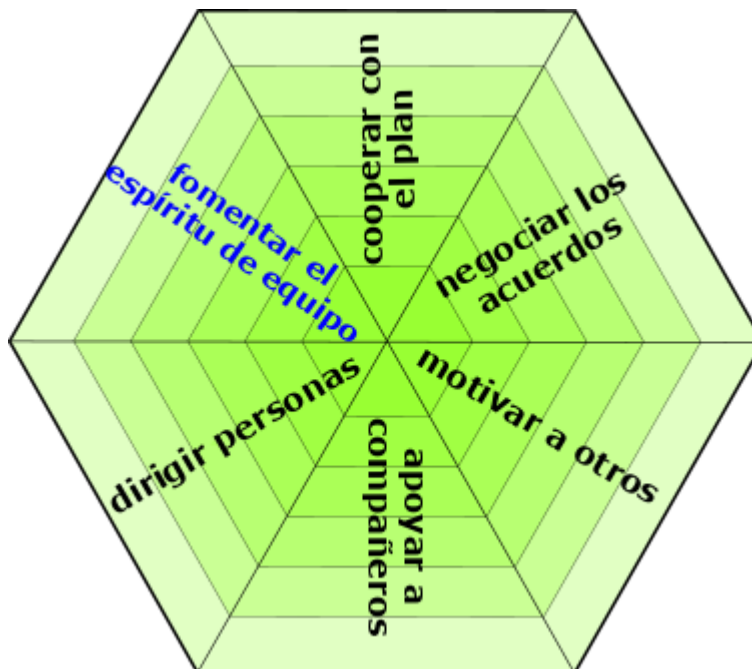
Fuente: Proyecto Hermes (Observal, 2020).

Esta figura pretende explicar la importancia de cada una de las dimensiones en las que se pueden agrupar las competencias. La interrelación entre cada una de las dimensiones aporta una mayor profesionalidad cuando todas las competencias han sido trabajadas. Si se desarrolla una competencia y se deja de lado otra es probable que encontremos situaciones profesionales en las que se carece de las destrezas necesarias para la práctica. De esta manera se hace necesario dotar a cada competencia de la importancia que merece y que desarrollemos cada una de ellas durante nuestro proceso de aprendizaje, es decir, durante toda nuestra vida.

A continuación, me centrare en una de las seis dimensiones de las competencias transversales. Ésta es la relacionada con la interacción social que se define como la capacidad de involucrarse efectivamente y de dirigirse a metas comunes con otras personas con las que el individuo se relaciona. Esta dimensión está compuesta por seis competencias como son: cooperar con el plan, negociar los acuerdos, motivar a otros, apoyar a compañeros, dirigir a personas; y fomentar el espíritu de equipo. Estas seis competencias las podemos observar en la figura 2, donde se trata de una imagen similar a la tela de una araña con seis niveles en cada una de ellas. En la medida que un sujeto abarca los seis grados (iniciación, formación,

realización, producción, competencia, maestría) se consideraría que tiene adquirida de forma consolidada la competencia de que se trata.

Figura 2: Competencias de interacción social.



Fuente: Proyecto Hermes (Observal, 2020).

Este trabajo se centra en la capacidad de trabajar en equipo definida en la norma UNE-ISO 10018 de mayo de 2015: “El trabajo en equipo resulta de la capacidad de las personas para trabajar juntas en una relación creativa y productiva dentro de un proceso, que conduce al mejoramiento y al aseguramiento de la calidad en productos y servicios” (p. 29). El trabajo en equipo se desarrolla en un clima de confianza y respeto mutuo, ayuda a enfocar y optimizar los esfuerzos, reduce el riesgo de que aparezca una dependencia a una persona. Para que todo esto se cumpla debe de existir un líder que fomente un clima o ambiente adecuado además de recompensar al equipo más que al individuo, reconocer las influencias positivas y crear algún incentivo por la exitosa colaboración.

El termino de equipo se ha aplicado a lo largo de la historia a cualquier colectivo humano, sin embargo, a estos colectivos no se les puede considerar equipo ya que son meras relaciones individuales. Para llegar a definir el término de equipo, primero, es necesario abordar el término de grupo. Grupo es un colectivo de personas que interactúan habitualmente durante un tiempo (Wexley & Yukl, 1990) (citado en Ros, 2006).

Aclarando términos descubrimos que un equipo siempre está compuesto por un grupo, pero un grupo no es necesario que configure un equipo. Yo puedo estar hablando con un grupo de personas sin ningún fin, pero si pertenezco a un equipo, por ejemplo, de baloncesto, somos un grupo de personas que tienen metas comunes, ya sea ponerse en forma, pasarlo bien o ganar una liga. Esto complica la labor del conductor del equipo, ya que debe entender, comprender y gestionar los aspectos de un grupo, además de un equipo. Es decir, fomentar el espíritu de equipo.

Por lo que, el trabajo en equipo requiere de una actividad u objetivo a la que deben confluir las diferentes personas de grupo. Es por ello, que un equipo lo conforman personas que poseen habilidades diferentes con el objetivo de ser complementadas en propósito del objetivo común.

Borrell (1998) (citado en Ros, 2006) plantea una serie de condiciones que deben darse entre los participantes de un equipo de trabajo:

- Necesidad mutua de compartir habilidades y conocimientos.
- Los profesionales deben complementarse con sus perfiles.
- Relación de confianza, pero no forzosamente de amistad.
- Confianza entre los compañeros que permita delegar y parcelar el trabajo.

Si bien, tomamos la definición de Martínez (1998) (citado en Ros, 2006) de equipo, lo define como grupo que obtiene un efecto de sinergia positiva. Esta sinergia implica obtener resultados mucho mejores a los esperados, ya que implica que todas las personas trabajen juntas y coordinadas y utilicen mejor los recursos que tienen a su alcance. En esta definición de equipo aparece la palabra sinergia, en este caso es positiva, pero puede existir que un grupo tenga sinergias negativas y por tanto la consecución de sus objetivos no se pueda alcanzar debido a las relaciones de los miembros.

Otro aspecto que tener en cuenta es la diferencia entre trabajo en equipo o equipo de trabajo. Un equipo de trabajo se construye únicamente para un trabajo completo, y una vez que el trabajo se ha finalizado el grupo se destruye, mientras que trabajo en equipo se trata de un estilo o forma de trabajar en grupo o equipo.

El trabajo en equipo es una forma o estilo de actividad laboral. Este modelo de trabajo consiste en asumir un conjunto de valores como propios lo que implica una mayor participación entre los miembros basado en la confianza, la comunicación, la sinceridad y el

apoyo mutuo. En ese momento la sinergia de grupo es positiva y fomenta la interdependencia activa, consciente y responsable en el grupo.

Trabajar en equipo no es un trabajo sencillo, ya que no es un grupo de gente que trabaja en equipo, si no que ese grupo de gente debe de trabajar por obtener un objetivo común. Según Cardona y Wilkinson (2006) en el trabajo en equipo hay que tener en cuenta la personalidad, la aptitud y la actitud de las personas. En relación con la personalidad diferencian nueve roles diferentes: creativo, investigador de recursos, coordinador, impulsor, evaluador, cohesionador, implementador, finalizador y especialista. Las aptitudes que señalan son: dar y recibir *feedback*, capacidad de adaptación y gestionar bien prioridades y compromisos. Las actitudes que apuntan son: actitud de escucha, actitud de colaboración, y actitud optimista. Para que el trabajo en equipo de desarrolle de forma correcta debemos de conocer el rol específico de cada persona, así como el nuestro, con el fin de sacar el mayor partido de las diferentes personas y obtener mayor posibilidad de conseguir mejores resultados.

Según Aguado (2011) en el artículo “Evaluación de un programa *blended-learning* para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo” afirma que en varios estudios analizados demuestran que los comportamientos, habilidades y destrezas relacionadas con el trabajo en equipo pueden ser aprendidas a través de programas específicos de formación, en el caso del artículo se trata de un programa que mezcla la formación presencial y la on-line. En el artículo afirman que el desarrollo de estos comportamientos, habilidades y destrezas tiene como resultado la mejora de la capacidad competitiva de la organización, así como el incremento de la empleabilidad de los trabajadores.

El trabajo en equipo es exitoso cuando el grupo es heterogéneo y los miembros se complementan, debe existir una interdependencia entre los miembros y ellos deben de presentar aptitudes técnicas para desarrollar las tareas asignadas.

Si analizamos el número de miembros que debe tener un grupo para que el trabajo en equipo sea eficaz observamos en muchos artículos que el grupo debe de ser reducido con el objetivo de optimizar su potencial. El grupo debe estar formado entre cinco y doce miembros (Robins, 1996, citado en Ros, 2006) y mejor si el número de miembros es impar. Dyer (1988, citado en Ros, 2006) justifica el que un grupo es necesario que sea pequeño ya que los miembros se involucran más porque el trabajo individual es más visible y tiene mayor impacto. En cambio, si el grupo es grande se reduce la satisfacción del grupo y por tanto

habrá menos participación e interacción social entre los miembros (Mullen et al, 1989, citado en Ros, 2006) y puede aparecer la holgazanería social.

Cabe destacar que no existe una norma sobre el número de participantes en un trabajo de equipo, ya que este depende de la actividad o trabajo que se quiera desarrollar, de la personalidad de cada miembro del grupo y de los estilos de trabajo de cada uno de ellos.

En un equipo de trabajo es importante y necesario que exista una cohesión grupal. Entendemos por cohesión grupal al grado en que los miembros se sienten atraídos por otros miembros y motivados por permanecer en el grupo. En ocasiones puede que la cohesión grupal se vea reducida debido a discusiones entre los miembros, pero esto desaparece si el grupo detecta amenazas internas, ya que se une para hacer frente a esas amenazas. También, puede unirse y cohesionar de nuevo si analizan los éxitos anteriores y fomentan el conocimiento mutuo.

Tras analizar los diferentes artículos, tesis y proyectos que tratan el trabajo en equipo, mencionados anteriormente, donde se recogen diferentes aspectos o características personales que deben estar presentes en el trabajo en equipo, en el siguiente listado se sintetizan aquellas que han sido consideradas más relevantes en el trabajo que nos ocupa. Algunos términos atienden a rasgos de la personalidad y otros términos a cómo se relaciona cada individuo con el resto del grupo:

- | | |
|------------------|----------------------------|
| 1. Empatía | 8. Apoyo mutuo |
| 2. Compromiso | 9. Cohesión |
| 3. Confianza | 10. Adaptación |
| 4. Participación | 11. Escucha activa |
| 5. Voluntad | 12. Colaboración |
| 6. Curiosidad | 13. Optimismo |
| 7. Comunicación | 14. Dar y recibir feedback |

2.2. Sistemas de selección de personal

En la actualidad existen diferentes sistemas de selección de personal. Tras visualizar diferentes páginas web como Adeco o Infojobs he seleccionado el blog de Bizneo ya que

incluye la gamificación entre los diferentes sistemas de selección de personal. El espacio es limitado, pero es un tema muy interesante para investigar y desarrollar.

En el blog de Bizneo una enumeración de los más relevantes en el mercado laboral. Este proceso es fundamental para crear un equipo humano profesional con las aptitudes idóneas para desarrollar en el puesto de trabajo. Los sistemas que enumera son los siguientes:

- Análisis de *curriculum vitae* y formularios de solicitud:

En el análisis del curriculum se pretende conocer de forma esquemática y resumida los datos personales, académicos y laborales de la persona candidata al puesto. En los formularios se hacen preguntas a los candidatos en relación con su formación y su experiencia de trabajo, además de preguntas relacionadas con la empresa o el puesto de trabajo a realizar. Este método forma parte de la primera fase de selección y está ligado con la criba curricular.

- La entrevista de trabajo:

En la actualidad las entrevistas de trabajo se realizan presenciales u online. Durante el trascurso de esa entrevista se deben de confirmar los datos del *curriculum vitae* haciendo hincapié en la formación y la experiencia laboral. El entrevistador debe conocer los objetivos y las pretensiones del candidato, además de sus valores y su actitud para saber si se adapta a las necesidades de la compañía.

- Selección por LinkedIn o redes sociales:

Es importante que cuando una persona inicia un proceso de búsqueda activa de empleo revise en primer lugar sus perfiles en redes sociales, debe de revisar sus publicaciones y en caso de que no sean idóneas para encontrar empleo, debe hacer sus perfiles privados, con el objetivo de no mostrar fotos o información comprometida, ya que según un estudio de *Society for Human Resource Management* el 65% de las empresas encuentran a sus candidatos en redes sociales. LinkedIn es una red social para encontrar o mejorar las condiciones laborales y por ello debemos de mantenernos activa en ella y compartir o publicar todo aquello que nos potencie como profesionales.

- Pruebas de capacidad:

En la actualidad, tendemos a poner alguna mentira en el *curriculum vitae* o simplemente a maquillar la verdad, sin darnos cuenta de que eso nos hace más vulnerables

a la hora de responder ante una situación difícil. Por ello, en muchas empresas realizan pruebas de capacidad para observar si todo lo que ponemos en el *curriculum vitae* es cierto que sabemos hacerlo, y en ocasiones muchas empresas realizan pruebas de la capacidad intelectual de candidato. Por ello, a la hora de realizar un *curriculum vitae* debemos de ceñirnos a la realidad.

- Pruebas de personalidad:

Este tipo de selección de personal se realizan en empresas donde ya existe un equipo de trabajo y lo que se pretende es que la persona candidata encaje con el equipo que ya está en plantilla y con los valores de la entidad con el objetivo de que el proceso de adaptación sea lo más corto y sencillo posible. En estas pruebas se mide el autocontrol, la emocionalidad, la iniciativa, la creatividad, entre otros muchos aspectos.

- Técnicas grupales:

Entre las técnicas grupales más utilizadas aparece el *role playing*, que consiste en dar a cada candidato un rol o papel que debe seguir durante el trascurso de la actividad. Con este tipo de sistema se pretende observar la forma de actuar del candidato con los demás candidatos, ver cómo responde ante situaciones nuevas y como utiliza los recursos que tiene a su alcance.

- Gamificación:

Este sistema de selección de personal es innovador, en la actualidad lo utilizan grandes empresas como Ikea debido al alto coste que supone el proceso, aunque los resultados son muy favorables. Este sistema pretende evaluar las habilidades, competencias, actitudes, aptitudes, etc. de la persona candidata a través de juegos, videos interactivos, realidad virtual o video juegos. Con este sistema se pretende que la persona candidata se olvide que está en un proceso de selección y que actúa con total naturalidad, para que el equipo de recursos humanos pueda evaluar su comportamiento tanto individual como con el grupo.

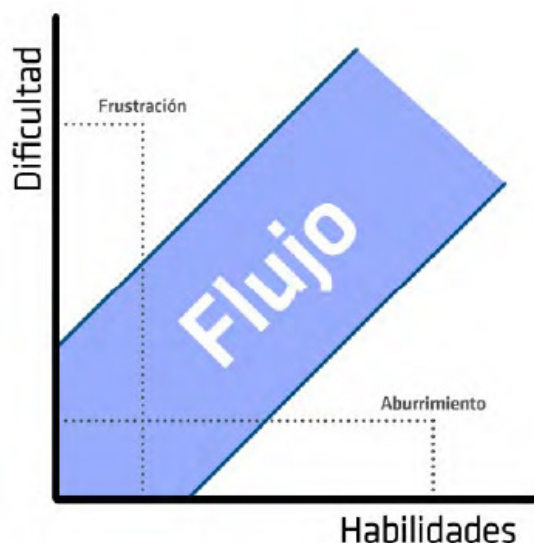
2.3. Gamificación

La gamificación es una palabra adaptada del término anglosajón *gamification*. En 2011, varios autores lo definieron como el uso de mecánicas de juego en entorno ajenos al juego (Deterding et al., 2011). La gamificación surge como herramienta metodológica de innovación donde los usuarios aprenden haciendo (*learning by doing*). Esta herramienta

tiene como fin último trabajar la motivación, el esfuerzo, el compromiso y la cooperación a los usuarios.

La base de la gamificación está en la Teoría de Flujo (*Flow*) (Csikszentmihalyi, 1997) esta teoría es de gran relevancia en los sistemas de gamificación por sus fundamentos psicológicos. El flujo se considera un estado mental, que supone que el individuo se encuentra en completa absorción en la tarea, en el cual la persona está inmersa en la actividad que está desarrollando, con una completa atención e implicación y disfrutando del proceso. Csikszentmihalyi indica la importancia de que las actividades o aprendizajes que los individuos llevamos a cabo están relacionadas con las emociones y a su vez, ligadas con la consecución de unos objetivos. Este estado mental hace que las personas consigan sus logros, ya que lleva implícito un sentimiento de gozo y satisfacción durante todo el proceso. Para que la persona entre en esta zona de flujo es necesario que los objetivos estén desarrollados de una forma clara, que estén explicados de una forma que las personas que participan en la actividad puedan comprender y sean apropiados a las habilidades y destrezas de las personas participantes. Durante todo el proceso es necesario que exista una retroalimentación directa e inmediata (feedback), para no perder el grado de concentración de los participantes. Debe existir un equilibrio entre las habilidades de las personas y los desafíos que se les plantean (ni demasiado fácil, ni demasiado difícil), ya que, si se enfrentan a desafíos muy fáciles o muy difíciles, podemos hacer que la persona se desmotive o se aburra y se olvide de la actividad que está desarrollando. Este ajuste entre dificultades y habilidades puede observarse en la Figura 3.

Figura 3: Gráfico de flujo



Fuente: Poyatos Dorado (2018).

Para desarrollar una actividad con la gamificación como metodología es necesario que los participantes entren en esa zona de flujo, esto se puede comprobar si observas en los participantes una pérdida del sentimiento de autoconocimiento, ya que en muchas ocasiones es el propio individuo el que no se cree capaz de hacer algo, cayendo en los autolimites. Durante la actividad debemos de olvidarnos del tiempo, no debe preocuparnos, es por ello que toda nuestra conciencia debe estar sumergida en la actividad que estemos desarrollando y es justo en ese instante cuando la acción y la conciencia se fusionan, la actividad se vuelve satisfactoria para el sujeto (Csikszentmihalyi, 1997).

Kapp (2012) hace una adaptación de la Teoría de Flujo aplicada al juego, durante su explicación intenta desarrollar la necesidad de perder la noción del tiempo para que la actividad se desarrolle con éxito, pero para ello existe la necesidad de que tu motivación no disminuya, es por ello que en un juego es fundamental comenzar con actividades y objetivos sencillos con el fin último de hacer que el individuo no se cree autolimites y complete la actividad con éxito. El ejemplo es el siguiente: “una noche estas sentado jugando tan concentrado que has perdido la noción del tiempo, te enfrentas y derrotas a los “malos” sin esfuerzo, encuentras las pistas fácilmente y estás muy metido en el reto. A medida que vas jugando, estás más tenso, pero al mismo tiempo, más confiado que puedes avanzar y conseguir el objetivo de este novel. Nada te va a detener. Cuatro horas más tarde, te das cuenta de que tienes hambre. Has estado jugando durante la hora de la cena y no has comido

nada; ni tan siquiera has picoteado algo” (p. 71). Este es un claro ejemplo de la concentración intensa y focalizada, que lleva a una pérdida de la autoconciencia consciente y una alteración de la percepción temporal.

La Teoría de Flujo ha ido sufriendo más adaptaciones, cabe destacar la adaptación de Hattie (2017) en la que define el estado mental. Dice que un clima óptimo para el aprendizaje de cualquier individuo se debe producir dentro de una atmosfera de confianza, donde el individuo comprenda que no pasa nada por cometer errores, ya que el error se considera la base de todo aprendizaje. Durante toda nuestra vida estamos aprendiendo, nos vemos inmersos en un aprendizaje permanente y debemos de saber que fallar es la base para seguir avanzando, ya que en ese preciso instante es cuando habrás descubierto un camino erróneo por el que no puedes continuar avanzando.

Joel Manuel Prieto (2020) afirma que “La gamificación usa la base humana del ciclo de la dopamina y el placer para impulsar el compromiso hacia el aprendizaje, optimizando la motivación a través de incentivos como la ganancia de puntos, insignias, clasificaciones o trofeos que pueden activar el compromiso del alumnado logrando un cambio real en su comportamiento.” Esta afirmación está relacionada con las que aparecen a continuación en las que se enmarca la motivación como base de esta herramienta metodológica, la gamificación. La motivación se define como la necesidad o el deseo que activa y dirige el comportamiento humano.

Daniel H. Pink, en su libro *Drive* (2011), descubre que a lo largo de la historia han existido tres tipos de motivaciones condicionadas por los retos a los que se ha tenido que enfrentarse en cada momento en ser humano. En primer lugar, destaca *la Motivación 1.0* que tiene como objetivo saciar las necesidades básicas como el hambre o la sed y lleva consigo la supervivencia. En segundo lugar, *la Motivación 2.0* se desarrolla hasta el siglo XX se basa en un sistema de recompensas y castigos en el desarrollo de las tareas rutinarias. Por último, *la Motivación 3.0* sustituye a la anterior debido a la incorporación de nuevos retos y actividades en las cuales se necesita una mayor creatividad, esfuerzo y habilidades.

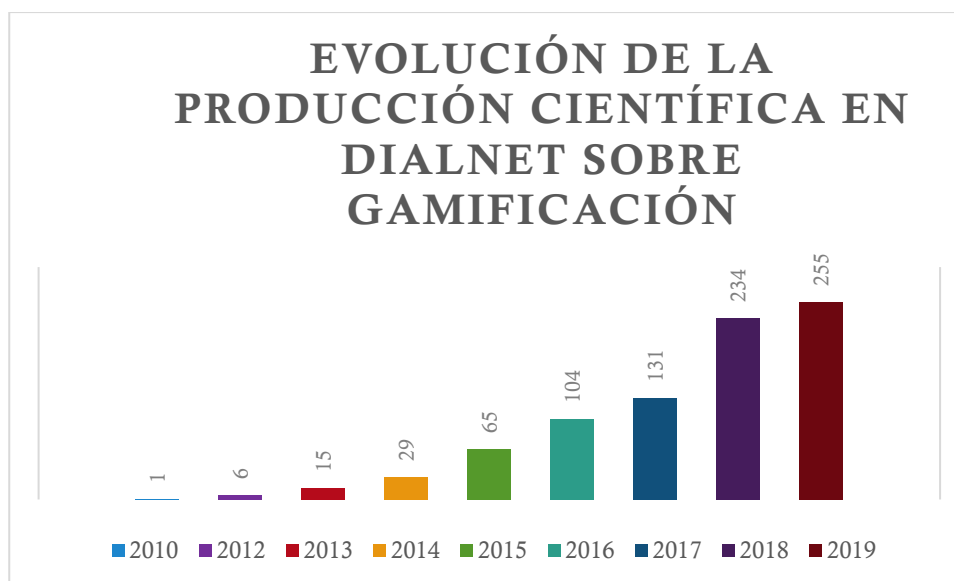
La teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory, SDT*) (Deci & Ryan, 1985, citado por Teixes, 2015) parte de la idea que todas las personas se encuentran motivadas ya que muestran un esfuerzo, una capacidad y un compromiso en sus vidas. La Teoría de la Autodeterminación diferencia dos tipos de motivación, por un lado, la motivación extrínseca y por el otro la motivación intrínseca. La motivación extrínseca es

aquella que mueve al individuo a realizar una tarea por la obtención de una recompensa o el temor al castigo, pero este tipo de motivación puede hacer que disminuya la motivación y, por tanto, que el individuo se centre solo en conseguir dicha recompensa, en el fin, y se olvide del proceso. Es por ello, que para mantener la participación y motivación de los individuos debemos de dotar a todo el proceso de gamificación de recompensas atractivas. La motivación intrínseca la define como el deseo de ejecutar una conducta por propio interés, es decir, “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (Teixes, 2015, p. 22) se trata de una motivación propia, interna en el individuo, por lo que el individuo actúa sin ningún tipo de condición o castigo, si no que está inducido por la competencia, la autonomía y la vinculación.

Los individuos pueden sufrir el síndrome de amotivación. Este término está vinculado al área laboral. Según Mansilla (2004) el trabajador suele atravesar por tres fases, la primera viene dada por la ilusión de un empleo, durante la segunda el individuo percibe una sensación de desánimo y ello puede producir que entre en la tercera fase que se caracteriza por la amotivación, la falta de compromiso o insatisfacción laboral, en este momento se puede ver afectado el autoconcepto. Por lo tanto, la motivación debe aparecer como un punto importante en todos los aspectos de nuestra vida, para ello es imprescindible que la energía y el esfuerzo que hace el individuo se canalice con las recompensas y logros de dicho individuo. Para que esto se consiga deben de existir estrategias de promoción o ascenso, en caso de que exista un desequilibrio el individuo sentirá frustración, ansiedad o preocupación, lo que se conoce como síndrome de amotivación que se conoce como un síndrome adaptativo. Para prevenir este síndrome es necesario que las condiciones sean equitativas y estén sustentadas por méritos y esfuerzos propios del individuo.

El interés por la gamificación ha crecido en los últimos años debido a la necesidad de dar una vuelta a la enseñanza y a la forma de aprender que tenemos en España, ya que hay varios estudios que demuestran que los alumnos tienen mejores resultados académicos cuando la motivación por aprender está presente. Si analizamos la base de datos de DIALNET y utilizamos la palabra “Gamificación” aparecen 427 artículos de revista, 259 artículos de libro, 41 tesis y 14 libros desde el año 2010 hasta septiembre de 2020. Esta evolución se presenta en Figura 4 a modo de gráfica.

Figura 4: Evolución de la producción científica de Dialnet sobre gamificación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Dialnet (2020).

El uso de la gamificación se ha extendido e integrado en diferentes sectores en los que hasta ahora era desconocido como: negocios, informática, ingeniería, ciencias sociales, etc. (Di Bitonto, Pesare, Rossano, & Roselli, 2015; Hursen & Bas, 2019; Lopez & Tucker, 2019; Stepanova, Davy, Bochkov, & Larionova, 2018). Una forma de gamificación en el marketing es crear niveles de usuarios con el fin de motivar al usuario a crecer para obtener recompensas.

2.4. Metodología Agile

La metodología Agile nace en la industria del desarrollo de *software* tras realizar muchos intentos fallidos, las compañías que se dedicaban a este sector comenzaron a entender que la forma de trabajo utilizada hasta el momento basada en contratos cerrados y con escasa comunicación entre los trabajadores complicaba los procesos y retrasaba el momento de entrega. Era el momento de cambio y para ello se reunieron los directores ejecutivos de las principales empresas de *software* donde compartieron las mejores prácticas de cada compañía y crearon el “Manifiesto Agile”, esta reunión tuvo lugar en Utah en 2001. El manifiesto recoge un modelo de trabajo que consta de una mejora continua donde se planifica, se crea, se comprueba el resultado y se mejora. En este nuevo modelo de trabajo destacaron cuatro ventajas:

1. Mejora la calidad, debido a la constante adaptación del producto se minimizan los errores en los entregables.
2. Aumento del compromiso de los trabajadores debido a la conciencia de equipo y a la constante comunicación entre los empleados.
3. Rapidez: gracias a la comunicación entre los trabajadores disminuyen los tiempos de reacción y toma de decisiones.
4. Aumenta la productividad: realizar trabajos dinámicos y mejorar los recursos en la asignación de puestos de trabajo.

Esta nueva metodología viene para quedarse, se trata de un conjunto de metodologías destinadas al desarrollo de proyectos que precisan de rapidez y flexibilidad para conseguir unos objetivos en las condiciones cambiantes del mercado. Esta metodología agrupa cuatro metodologías como son: *Design Thinking*, *Lean Startup*, *Scrum* y *Devops*.

Agile es una metodología o filosofía que requiere una forma distinta de trabajar y de organizarse en equipos multidisciplinares y autoorganizados donde aparece la asignación de roles. Es una metodología que implica una constante adaptación con el objetivo de desarrollar productos y servicios de calidad que respondan a las demandas de los clientes o usuarios. Debido a este interés constante por dar una respuesta a las necesidades de los clientes o usuarios aumenta el grado de implicación de las personas que lo llevan a cabo.

Para comprender mejor la metodología Agile es necesario explicar las cuatro metodologías que la componen.

La metodología *Design Thinking* es un proceso para resolver los problemas de forma creativa. Esta metodología se utiliza principalmente en el diseño de productos, diseño de negocios, diseño organizacional y mejora de los procesos. *Design Thinking* cuenta con cinco fases:

- Encontrar el problema: los investigadores deben centrar su esfuerzo en conocer el problema, no es un mero reconocimiento, si no que deben investigar la raíz del problema y la evolución de este. Este proceso puede parecer sencillo, pero es uno de los más importantes, ya que si no se conoce la problemática en su totalidad las respuestas que van a generar serán incompletas y fallidas.

- Recoger la inspiración: durante esta fase los investigadores deben de ser capaces de empatizar con los usuarios y así poder comprender las necesidades y los problemas a los que se enfrentan.
- Generar ideas: una vez conocido y analizado la necesidad o el problema los investigadores deben de crear ideas que favorezcan la solución de ese problema. Este proceso es complicado y para ello se necesita que el equipo de trabajo este consolidado y mantengan una conversación fluida. Los investigadores deben de dejar atrás las ideas obvias e intentar aunar en la innovación.
- Convertir las ideas en tangibles: Los investigadores deben elegir la mejor idea que hayan generado hasta el momento y a continuación desarrollaran un prototipo tangible de la idea que han desarrollado. Con esto se pretende que la solución sea visible y se pueda comprender mejor la idea y en que se puede mejorar.
- Compartir la historia: es estas nuevas metodologías es necesario que la historia sea contada y compartida con el objetivo de inspirar a otras personas en sus investigaciones.

Design Thinking es una metodología muy visual cuyo objetivo es mantener un marco de proceso de diseño en un espacio común, para ello se utilizan materiales como rotuladores, post-it, hojas de colores, lápices, plastilina, etc. Es decir, materiales de papelería que permitan crear y no pongan límites a la imaginación.

La metodología *Lean Startup* se centra en el diseño de negocio que utiliza diferentes técnicas para lograr, diseñar y validar negocios viables en relación a un mercado. Esta metodología trata de desarrollar proyectos viables que conlleven un gasto inicial bajo y que aprovechen al máximo cada recurso, principalmente el tiempo. El proceso de *Lean Startup* tiene cuatro fases:

- Descubrir quién es el cliente: a través de entrevista e hipótesis para conocer el problema y poder desarrollar el producto mínimo viable, es decir, un prototipo inicial.
- Validar con el cliente: se trata de presentar el prototipo a los clientes y ver cuántos de ellos están interesados en su compra.
- Creación de la demanda y el lanzamiento del producto: una vez conocido las necesidades de los clientes y presentado el prototipo debemos centrar los esfuerzos

en dar a conocer nuestro producto y hacer ver a los clientes la necesidad de ese producto.

- Construcción de la empresa: Una vez que dispones de un producto y unos clientes se debe crear el tejido empresarial, la empresa.

Aunque parece que esta metodología está centrada en el mundo empresarial, una de las necesidades que podemos añadir son las necesidades sociales donde los investigadores se centren en las necesidades de empleo, de formación, o de otra serie de cosas que afectan a la sociedad actual.

La metodología *Scrum* se encuentra muy ligada al desarrollo de *software*, pero se puede trasladar a otros ámbitos. Esta metodología consiste en estructurar el trabajo en entregas que se conocen como *sprints* con esto se pretende que el avance sea mayor ya que se van cerrando etapas o entregas, es fundamental el trabajo entre el cliente y el proveedor. En esta metodología aparece la figura de “*Scrum Master*” que se encarga de asegurar el proceso y el trabajo en equipo, además de eliminar los obstáculos que puedan aparecer durante el proceso.

Devops es una metodología que fomenta la monitorización y automatización de todos los pasos. En esta metodología existen cuatro fases:

- Desarrollo en cascada: es fundamental crear, y los investigadores deben de tener la capacidad para desarrollar infinidad de ideas.
- Integración continua: Para que el desarrollo de las ideas sea eficiente deben de existir una integración entre el equipo de trabajo.
- Entrega continua: todas y cada una de las ideas desarrolladas deben ser presentadas y entregadas al cliente o usuario con el objetivo de recoger sus opiniones y valoraciones.
- Despliegue continuo: deben de existir una demostración continuada de los resultados obtenidos.

2.5. Validación y acreditación de competencias: Europa y España

En la actualidad la Unión Europea se enfrenta a la gran crisis económica acompañado de una población que envejece y atendiendo especialmente al desempleo de los jóvenes. Con el fin de mejorar el funcionamiento del mercado laboral, fomentar la movilidad de personas

y mejorar la competitividad, la Unión Europea plantea la validación de conocimientos, capacidades y competencias de los individuos, ya hayan sido adquiridas en el sistema formal, no formal o informal.

La “Estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación, un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes” de 2009 defendía un mayor reconocimiento de competencias adquiridas en la educación no formal de los jóvenes. En el Consejo del 18 de mayo de 2006 se reconoce el valor de la educación no formal e informal por lo que se comienza los pasos necesarios para el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante el aprendizaje no formal e informal. Esta decisión fue respaldada mediante la Resolución del Consejo de 2009.

La Unión Europea recoge una serie de definiciones en el Consejo del 20 de diciembre de 2012 relacionadas con la validación de competencias con el objetivo de crear un lenguaje único con respecto a este tema (Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012). Entre estas definiciones aparecen: aprendizaje formal, aprendizaje no formal, aprendizaje informal, recursos educativos abiertos (REA), resultado del aprendizaje, así como:

- Auditoría de competencias, proceso orientado a determinar y analizar los conocimientos, capacidades y competencias de una persona, inclusive sus aptitudes y motivaciones, con el fin de poder elaborar un proyecto de carrera o planear una reorientación profesional o un proyecto formativo. El objetivo de las auditorías de competencias es ayudar a las personas a analizar su experiencia profesional, a autoevaluar su posición en el entorno laboral y a planear un itinerario profesional, o, en algunos casos, a la validación de los resultados de su aprendizaje no formal o informal.
- Cualificación es el resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de una persona ha superado un nivel determinado.
- Marco nacional de cualificaciones: instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la

progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.

- La validación es un proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente y consta de cuatro fases distintas: determinación, documentación, evaluación y certificación (Directrices de CEDEFOP).
- **Determinación:** se trata de identificar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal. Identificar este tipo de aprendizajes es complicado, por ello, la metodología y los enfoques deben de estar abiertos a lo inesperado, es decir, no deben de ser diseñados de forma cerrada ya que la gama de conocimientos, capacidades y competencias es muy amplia.
- **Documentación:** en esta fase se deben de aportar pruebas de los resultados del aprendizaje adquirido, este proceso debe de estar abierto a distintos tipos de pruebas en las que aparezca detallada la suficiente información. Estas pruebas deben de tener coordinación a escala local, regional, nacional y europea.
- **Evaluación:** consiste en comparar los resultados del aprendizaje de las personas con puntos de referencia o estándares específicos. En esta fase es esencial para dar credibilidad al aprendizaje, si la evaluación se basa en los resultados de aprendizaje, es decir que pone hincapié en lo que la persona sabe, comprende y es capaz de hacer, dejando de lado factores como la duración o la localización de dicho aprendizaje, atendiendo por tanto a las variaciones individuales. Las herramientas deben de alejarse de las usadas en la formación formal y centrarse en aquellas que capten y evalúen el aprendizaje específico de cada persona, ello puede precisar de una combinación de pruebas escritas y prácticas.
- **Certificación:** es la evaluación o certificación final del aprendizaje determinado, documentado y evaluado. Por lo general, termina con la concesión de una cualificación, ya sea total o parcial, formal. Al llegar a esta última fase habrá que proceder a hacer una evaluación sumativa que acredite oficialmente la obtención de los resultados del aprendizaje, y para ello existen organizaciones o una autoridad

creíble que integre todos los métodos sumativos utilizados con los sistemas nacionales de cualificación.

En España, este tipo de aprendizaje se reconoce por el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, y existe la posibilidad de acreditar las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o a través de vías no formales de formación. En este Real Decreto se pretende establecer un procedimiento y unos requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales. Este procedimiento se rige por unos principios como:

- Respeto de los derechos humanos (igualdad de oportunidades de acceso y transparencia en el proceso).
- Fiabilidad (se apoya en criterios, métodos e instrumentos que aseguren resultados comparables con otras personas).
- Validez (los métodos de evaluación deben medir de forma correcta la competencia profesional).
- Objetividad (se debe asegurar el rigor técnico, la imparcialidad de las comisiones evaluadoras y se debe permitir la revisión de los resultados).
- Participación (de los interlocutores sociales más representativos de la sociedad).
- Calidad (a través de un mecanismo de verificación interno y externo).
- Coordinación (se debe garantizar en todas las actuaciones del desarrollo de la acreditación).

En España el proceso de acreditación cuenta con cuatro fases: asesoramiento, evaluación de la competencia profesional, acreditación y registro de la competencia profesional.

- Asesoramiento: puede realizarse de forma individual o colectiva, de forma presencial o a través de medios telemáticos. El asesor/a ayuda en el procedimiento de cumplimentar el historial personal y/o formativo que presente las evidencias que lo justifiquen. En ese momento, el asesor/a realizará un informe orientativo para que el aspirante acceda a la siguiente fase. En caso de que el informe sea positivo el aspirante accederá a la siguiente fase. En caso de que dicho informe sea negativo se le informará al candidato/a de la formación complementaria y los centros donde cursarla.

- **Evaluación:** se evalúa el informe del asesor/a y toda la documentación aportada. Para el proceso de evaluación debe de existir una planificación inicial que recoja las actividades y métodos de evaluación, los lugares y fechas, y un registro firmado por el aspirante y el evaluador. Se utilizan diferentes métodos de evaluación, la selección de los métodos se realiza en función de la unidad de competencia a acreditar, las características individuales del aspirante y de diferentes criterios de evaluación. El resultado de la evaluación se expresa en términos de demostrada o no demostrada y el candidato una vez informado tiene derecho a reclamación ante la Comisión de Evaluación.
- **Acreditación:** los aspirantes que superan el proceso de evaluación se les expedirá una acreditación de las unidades de competencia. Cuando la persona candidata complete la certificación la administración competente le indicara los trámites necesarios para la obtención del título de técnico o técnico superior.
- **Registro:** la administración debe enviar los resultados a un registro de carácter estatal. El Servicio Público de Empleo Estatal será el encargado de que el fichero este en dicho registro al que puede acceder el Ministerio de Educación, esta información debe estar actualizada a tiempo real y para ello se deben de establecer procedimientos.

3. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN: VALIDACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Esta propuesta trata de desarrollar un primer acercamiento a un posible proceso de validación de la competencia de trabajo en equipo a través de una metodología innovadora. Este planteamiento utiliza como metodología de preparación del material la metodología Agile y para el desarrollo del proceso la metodología de gamificación.

Como he expuesto anteriormente, las competencias trasversales y principalmente la de trabajo en equipo tienen un gran valor en la selección de personal. Hoy en día existen procedimientos de acreditación de competencias técnicas, pero no de competencias trasversales. A continuación, expongo las metodologías a utilizar junto con el planteamiento del procedimiento que he desarrollado y sus respectivas técnicas e instrumentos que se pueden utilizar para obtener información y hacer la evaluación correspondiente.

3.1. La propuesta de intervención: enfoque metodológico

El enfoque utilizado para este proceso de acreditación y/o validación de la competencia está orientado por las características de una metodología cualitativa. Esta metodología se centra en recoger la información basada en la observación de comportamientos naturales para una posterior interpretación de los significados. Se trata de una metodología centrada en los sujetos y en la cualidad de estos. Robert Schank afirma que “el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar” (Rodríguez, 2013) este aprendizaje se basa en educar haciendo; en la actualidad esto se lleva a cabo en las asignaturas más prácticas, como por ejemplo plástica o educación física, pero también se puede extrapolar a aquellas asignaturas teóricas, siempre y cuando exista una intención por parte del docente y del alumno.

Neurok (2017) define el aprendizaje natural en el ser humano como “la capacidad innata de aprender de forma natural, mediante los mecanismos inherentes que poseemos como especie. Estos mecanismos se activan cuando nos enfrentamos por primera vez a retos y desafíos para los que no tenemos herramientas, por desconocimiento y falta de experiencia” (pág.1). Es necesario hacer para aprender, pero también es muy importante fallar y cometer errores para volver atrás, reanudar de nuevo el aprendizaje y obtener el objetivo deseado.

El procedimiento planteado sigue una metodología de gamificación centrando todo el proceso de desarrollo en el juego. El procedimiento sigue esta metodología con el objetivo de observar al candidato en un entorno natural donde se cree un clima de relajación para que la persona candidata se comporte y actúa según su personalidad. Es necesario que el candidato entre en el “estado de flujo”, presentado en el apartado 2.3, es decir que pierda la noción del tiempo, pero, sobre todo, que se olvide que hay una persona observando y evaluando su forma de actuar, hacer y comunicar las cosas.

La gamificación es la metodología principal del proceso de acreditación, pero también queremos incorporar la metodología Agile. Esta metodología estaría presente principalmente en el proceso de creación del proceso de acreditación, ya que para su creación se tendrán en cuenta diferentes opiniones de profesionales que conozcan las competencias transversales y la gamificación, además de posibles candidatos al proceso.

Todas estas metodologías que se han expuesto antes tienen algo en común y en todas ellas se centran en situar al cliente, candidato o usuario en el centro de las pruebas. Con esto, no significa que el procedimiento va a ser cambiante en función de los candidatos, si no que para su creación se van a tener en cuenta una serie de opiniones de gente experta en el ámbito de las competencias transversales, así como de gente que conozca la gamificación y de los posibles candidatos. Lo que se pretende es que el procedimiento se ajuste al momento actual, a las problemáticas para encontrar empleo y al mercado y sus exigencias.

3.1.1. Procedimiento

En el momento que vivimos, donde las competencias transversales son tan valoradas en el ámbito laboral, se hace necesario un procedimiento donde dichas competencias puedan ser evaluadas por un profesional. Esta acreditación no es una mera búsqueda de la verdad, si no que durante el procedimiento que se ha creado, tiene por objetivo que la persona candidata a la acreditación se dé cuenta de primera mano del grado de competencia real que posee. En muchos currículum aparecen muchas competencias transversales, pero si profundizas un poco más en la persona nos podemos dar cuenta que en ocasiones los candidatos no saben ni identificar dónde han podido adquirir esa competencia. Por este motivo, existe una necesidad de desarrollar un procedimiento para la acreditación de las competencias transversales. Este procedimiento, es una mera aproximación, ya que es un ámbito que se encuentra en estudio en la actualidad.

El procedimiento que vamos a seguir para la acreditación de competencias transversales toma como modelo el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio por el cual se regula la acreditación de competencias en España. Aunque es diferente evaluar competencias técnicas que trasversales, el procedimiento puede servir de modelo. Este procedimiento que se ha desarrollado para la acreditación de las competencias trasversales consta de cuatro fases. En este caso se presenta el procedimiento a seguir centrándonos en la acreditación de la competencia transversal de trabajo en equipo. El procedimiento planteado tiene una duración de once sesiones con una duración de hora u hora y media dependiendo de la actividad que se desarrolle. La primera fase consta de una sesión, la segunda fase con ocho sesiones, la tercera fase con una sesión y la cuarta y última fase con una sesión. El grafico de las sesiones por fases queda planteado de la siguiente manera.

Figura 5: Cuadro de las fases por sesiones.

Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Fase de entrevista											
Fase de simulación											
Fase de evaluación											
Fase de evaluación											

Fuente: Elaboración propia.

Las fases que componen el procedimiento que hemos propuesto para la acreditación de la competencia trasversal de trabajo en equipo son las siguientes:

- Fase de entrevista:

Esta es la primera fase del proceso de acreditación y consta de una entrevista. El entrevistador o asesor conoce al candidato, ve su interés por el procedimiento de acreditación y le pide que identifique todos los momentos que el candidato cree que ha practicado o desarrollado la competencia trasversal de trabajo en equipo. El entrevistador o asesor debe presentar a la persona candidata el proceso, debe explicarle de forma clara en qué consiste y que iniciar el proceso no significa que termine con una acreditación. Una vez que el candidato ha comprendido bien en que consiste el proceso y que el entrevistador o asesor ha

comprobado el interés real del candidato se procede a cumplimentar una ficha con los datos personales del candidato, una ficha de protección de datos y una última hoja donde el candidato se compromete a realizar el proceso de acreditación y a cumplir con todas las obligaciones del proceso independientemente de los resultados obtenidos.

- Fase de simulación:

Esta fase es la más duradera de todo el proceso, ya que consta de ocho sesiones, es la fase en la que se realizan las actividades y juegos, es decir en la que se produce la gamificación del proceso. Esta fase se realiza en grupos de un máximo de seis personas, aunque preferiblemente lo compondrán cinco candidatos, con el objetivo de que el grupo puede llegar a conocerse de forma integral y que se cree un clima de confianza. Además, el número de candidatos en el grupo debe de ser reducido para facilitar el trabajo del observador o dinamizador. El dinamizador u observador, además de guiar y dirigir las actividades a desarrollar por el grupo, debe de realizar una observación y tomar notas de todo lo que suceda en el transcurso de las actividades, con el objetivo de dotar de la máxima información esta fase y así proporcionar toda la información al evaluador.

Esta fase contiene varias fases o etapas: conocimiento, adquisición de roles, ejecución de normas, ejecución o desempeño y disolución. Estas fases se dividen de la siguiente forma:

Figura 6: Cuadro de la fase de simulación.

Sesiones	2	3	4	5	6	7	8	9
Conocimiento								
Adquisición de roles								
Ejecución de normas								
Desarrollo								
Disolución								

Fuente: Elaboración propia.

Las fases que componen la etapa de simulación son las siguientes:

- Fase de conocimiento: durante esta etapa cada candidato se presenta a los demás de una forma agradable y educada. Por lo general, al principio todos los miembros se

muestran con entusiasmo ante el inicio de nuevas relaciones de trabajo. Es esta fase se realizan dinámicas de grupo para facilitar el conocimiento entre los miembros e intentar crear un clima de confianza. Esta fase dura únicamente una sesión, ya que es una primera toma de contacto con el grupo con el que van a desarrollar la acreditación. Durante este proceso es importante que el observador esté atento para empezar a conocer la personalidad de cada uno, ya que habrá gente que hable en público sin problema, pero puede haber gente más tímida. No solo se conocen entre los candidatos si no que es el observador quien más información puede obtener de esta primera toma de contacto.

- Fase de adquisición de roles: Esta fase está presente durante toda la segunda fase del proceso. Los roles se reparten en función del comportamiento del resto con uno mismo y viceversa. Esta fase no se realiza como tal, sino que desde el momento en que el grupo se presenta, ya se inicia el proceso de adquisición de roles y de responsabilidades. Es muy importante que cada miembro entienda el papel que desempeña en el grupo, esto no viene dado por el observador o dinamizador, sino que se reparten según el comportamiento de los candidatos. El rol que cada uno ocupa se reparte según su personalidad, aptitud o actitud. Y en función de estos tres ámbitos el observador repartirá los siguientes roles: iniciador (aporta ideas), buscador de opiniones (hace que todos los miembros participen), coordinador (intenta coordinar la conversación), líder (sin que la persona quiera, es respetada por el resto de los miembros), el observador (simplemente actúa como un mero espectador), entre otros roles que se pueden identificar. Es importante que el observador evalúe si estos roles son asignados desde el inicio hasta el final o si, por lo contrario, van cambiando.
- Fase de ejecución de normas: En esta fase el observador ya tiene una primera aproximación de cómo se han asignado los roles, el primer paso que debe de dar un grupo es la elección de un líder. Durante esta fase se crean relaciones cercanas y de cohesión entre los miembros del grupo y aparece el sentido de identidad del grupo. Las normas que deben de instalar no están escritas, sino que se deja un espacio y un tiempo lo suficientemente amplio para que el grupo discuta sobre que normas poner y que normas no poner. Durante esta fase se crean debates que son muy interesantes para que el observador o dinamizador tome nota de como cada persona defiende sus ideas, la capacidad de razonar y de adaptarse ante resoluciones no acordes con su opinión.

- Fase de ejecución o desarrollo: esta fase es la más dirigida por el observador o dinamizador ya que se trata de realizar juegos, dinámicas o tareas que necesitan de una explicación y deben de ser tutorizadas. Para que esta fase se desarrolle con éxito es necesario que el equipo o grupo este cohesionado, por ello es importante que las fases anteriores hayan tenido un resultado positivo. Entre las actividades que se realizaran en esta fase cabe destacar la participación en juegos de *escape room*, juegos de rol (como el juego del Cluedo, donde cada personaje debe de seguir un guion establecido), juegos de mesa, tanto competitivos como cooperativos, actividades al aire libre como escalada o senderismo, y muchas otras actividades que implican el trabajo en equipo.

Para el desarrollo de esta fase, es necesaria una elaboración previa de actividades o dinámicas. Gamificar una actividad no es sencillo y para ello es necesario que el observador o dinamizador tenga material suficiente para evaluar todos los aspectos de cada persona. Por ello, contará con un gran repositorio de actividades, además de tener una gran creatividad y capacidad de improvisación. En ocasiones tendrá que cambiar de actividad según vaya trascurriendo la sesión porque los candidatos ese día no estén 100% motivados o porque la actividad no resulte tan interesante como el observador o dinamizador había pensado.

De esta fase es de donde se obtiene una gran parte de la información de cada persona candidata, por ello es necesario que el observador tome nota de todas las cosas que sucedan en cada sesión.

- Fase de disolución: durante esta fase el grupo llega a su fin, es el momento de evaluar si el proceso ha sido útil. Para ello, se entregará a los participantes formularios de autoevaluación y formularios de evaluación del resto de candidatos que han formado el grupo. Todos estos formularios le serán entregados al evaluador, con el objetivo de que desarrolle una evaluación completa. Además, se realizarán actividades de evaluación en grupo donde deben exponer las opiniones y valoraciones del proceso y del resultado obtenido del mismo. Durante esta fase el observador debe de tener en cuenta que existe la posibilidad de que algún candidato haya formado una relación más estrecha y que por tanto las evaluaciones entre ellos pueden estar condicionadas por esa relación ya consolidada.
- Fase de evaluación: Esta es la fase decisiva, es la fase en la que se evalúa si el candidato ha alcanzado los objetivos propuestos y por tanto puede obtener la

acreditación de la competencia transversal o, por otro lado, si no ha alcanzado los objetivos propuestos y debe de realizar de nuevo una parte o entero el proceso de acreditación.

Al evaluador le llega toda la información recogida por el observador o dinamizador de todas las actividades, además de las autoevaluaciones realizadas por el candidato y las evaluaciones de otros candidatos. Durante este proceso se utilizan diferentes métodos de evaluación, la selección de cada uno de ellos debe estar sujeta a la competencia que se quiera acreditar, en el caso de la competencia de trabajo en equipo se deben de utilizar métodos de evaluación de observación entre otros (el resto de los métodos aparecen explicados en el apartado siguiente). Los métodos de evaluación deben de ajustarse a las características individuales de los candidatos. Es importante que el evaluador concierte varias entrevistas con el candidato, con el objetivo de conocerle y observar si los datos que le han llegado son verídicos. Una vez realizado todo el proceso, el evaluador debe de emitir un informe donde justifique si la competencia ha sido demostrada o no demostrada por el candidato. En caso de que sea favorable el candidato accederá a la siguiente fase, si no es favorable y por tanto la competencia no es demostrada el candidato deberá acudir al asesor de la fase uno, allí le explicará que puede iniciar el proceso de nuevo, puede cumplimentar el proceso en aquellos aspectos que el evaluador vea que no se han alcanzado los objetivos o, por otro lado, abandonar el proceso de acreditación.

- Fase de certificación: Una vez superada las fases anteriores, la persona candidata deberá obtener un certificado o *badge* que acredite que posee la competencia transversal. Este *badge* será expedido por la organización responsable y el aval de la Universidad de Valladolid.

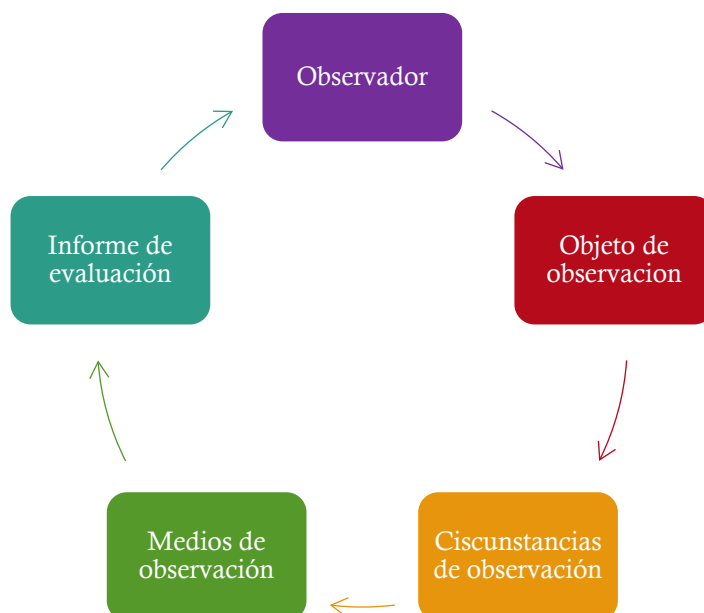
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos, información y evaluación

La evaluación de este diseño se realizará de una forma diferente a la que nos tienen acostumbrados, ya que lo más importante de evaluar son las estrategias utilizadas para alcanzar los objetivos y las competencias que han desarrollado los participantes durante el proceso. Por ellos los métodos de evaluación están muy influenciados por la observación y las entrevistas individuales y grupales.

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos e información utilizadas en este procedimiento son la observación, los formularios y entrevistas.

La observación es una técnica que observa a las personas, los fenómenos, hechos, casos, acciones, situaciones, etc. con el objetivo de recopilar toda la información necesaria. La observación se compone de cinco elementos, que son los siguientes:

Figura 7: Elementos de la observación.



Fuente: Elaboración propia

- Sujeto u observador: es aquella persona que lleva a cabo la observación, en el caso de este procedimiento lo llevará a cabo una persona psicopedagoga que conozca el ámbito de las competencias transversales.
- Objeto de la investigación: en nuestro caso será de toda la fase dos de simulación.
- Circunstancias de observación: son todas aquellas condiciones que rodean el hecho de observación. En el caso de este procedimiento se tiene que tener en cuenta la personalidad y aptitud de cada candidato.
- Medios de observación: son aquellos instrumentos que el observador utiliza para realizar una buena observación.
- Informe de evaluación: obtener unas conclusiones relacionadas con lo observado a partir de los conocimientos que posee el observador.

La observación que se va a desarrollar es una observación intencionada, ya que se establecen una serie de metas y objetivos. Es una observación semiestructurada, ya que al inicio se crean unas pautas, en este caso la identificación de los roles adquiridos, pero después se desarrolla una observación libre. El observador es no participante o externo, ya

que no se encuentra en el grupo a observar. El observador tiene una figura neutra sin dirigirse al observado. (Anguera, 2003) El observador utilizará diferentes instrumentos como: el cuaderno de notas y dispositivos mecánicos. Los dos instrumentos son utilizados durante el transcurso de las sesiones. El cuaderno de notas recoge toda la información, datos, expresiones, opiniones que suceden en el terreno y que son interesantes a la hora de evaluar. Los dispositivos mecánicos son cámaras fotográficas, de video o grabadoras.

En la observación lo que se pretende evaluar de los candidatos principalmente son los ítems que he identificado en el apartado 2.1. Esto se evaluará si está presente esta característica personal y si es así en que grado del 0 al 4 por lo que el observador contara con una rúbrica a rellenar para cada persona candidata y en cada sesión que se desarrolle en la fase de simulación. La rúbrica del observador es la siguiente:

Figura 8: Rúbrica del observador.

	0	1	2	3	4
Se muestra empático					
Muestra compromiso					
Se puede confiar en él/ella					
Es participativo					
Tiene voluntad para desarrollar tareas					
Muestra curiosidad					
Es comunicativo					
Apoyo mutuo					
Tiene capacidad de cohesión del grupo					
Se adapta a las diferentes situaciones					
Escucha activa					
Es colaborativo					
Es optimista tanto con el desarrollo como con el resultado					
Dar y recibir <i>feedback</i>					

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas sirven para intercambiar ideas, opiniones e información mediante una conversación. Durante la celebración de una entrevista se pueden apreciar dos roles: entrevistador y entrevistado. En este procedimiento se realizan entrevistas estructuradas y no estructuradas o libres. Las entrevistas estructuras se utilizarán principalmente en la primera fase del procedimiento, son aquellas que las preguntas ya han sido formuladas con anterioridad donde el entrevistador tiene una libertad limitada a la hora de formular preguntas. La entrevista no estructurada estará presente durante la tercera y cuarta fase del procedimiento de acreditación, es una entrevista flexible, libre y abierta, requiere que el entrevistador esté atento y formule las preguntas de forma improvisada sin olvidarse de la información a obtener.

La evaluación que se va a desarrollar es una evaluación a cuatro niveles. En la fase de simulación se llevará a cabo una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación. Durante la fase de evaluación se evaluarán esas evaluaciones hechas anteriormente y se desarrollará una nueva autoevaluación, una heteroevaluación y un cuestionario de satisfacción. A continuación, se expone en que consiste cada evaluación a desarrollar:

- **Autoevaluación:** proceso mediante el cual una persona se evalúa a sí misma. Este tipo de evaluación se lleva a cabo cuando la persona participante toma conciencia crítica de su propio aprendizaje e identifica las áreas de fortaleza (aspectos personales que tienen un resultado excelente) y las de mejora (aspectos más débiles en los que la persona debe trabajar para mejorarlos). Este tipo de evaluación potencia el autoconocimiento de tus capacidades.

Esta evaluación se desarrollará al finalizar la fase de simulación (fase 2). Se hace en el momento en que se finaliza para evitar que las personas puedan olvidarse de algún aspecto y así la evaluación será lo más acercada a la realidad. Para ello los participantes rellenaran unos cuestionarios que se presentan en la Figura 9 y Figura 10. Estos cuestionarios son una mera aproximación de que lo que se desarrollará. Se rellenarán teniendo en cuenta como hemos actuado en cada momento, siendo 0 “No mostrado, 1 “Mostrado”, 2 “casi siempre”, 3 “siempre”. En este cuestionario aparecen algunos de los ítems del apartado 2.1.

Figura 9: Cuestionario de autoevaluación.

	0	1	2	3	4
Soy empática					
Tengo compromiso con las actividades que desarrollo					
Confío en el criterio de mis compañeros/as					
Me muestro participativa en las actividades que desarrollo					
Tengo curiosidad por conocer cosas nuevas					
Mi comunicación es fluida y respetuosa con el resto					
Me he sentido apoyada por el grupo					
He apoyado al grupo					
He intentado que el grupo este cohesionado					
Me adapto bien a los cambios					
Se escuchar de forma activa					
Colaboro con las actividades, aunque no sean tarea mía					
Soy optimista con el desarrollo y los resultados de la actividad					

Fuente: Elaboración propia.

- Coevaluación: esta evaluación también es conocida como la evaluación entre iguales. Los compañeros y compañeras pueden aportar una visión del aprendizaje siempre y cuando se den las condiciones adecuadas de un trabajo cooperativo.

Este método de evaluación se desarrollará a partir de un cuestionario, muy similar al de la autoevaluación, pero se rellenará evaluando al resto de participantes.

Figura 10: Cuestionario de coevaluación.

	0	1	2	3	4
Muestra compromiso					
Se puede confiar en él/ella					
Es participativo					
Tiene voluntad para desarrollar tareas					
Muestra curiosidad					
Es comunicativo					
Se adapta a las diferentes situaciones					
Escucha de forma activa					
Es colaborativo					
Es optimista tanto con el desarrollo como con el resultado					

Fuente: Elaboración propia.

A continuación de la evaluación y la coevaluación, se le entregará a cada participante la coevaluación que el resto de los participantes han hecho sobre él y deberá reflexionar sobre las diferencias que observa entre el cuestionario que la persona ha rellenado de sí misma y el cuestionario que el resto de los participantes han rellenado sobre ella.





- Heteroevaluación: esta evaluación la desarrolla una persona observadora, externa al grupo o equipo de trabajo.

Este tipo de evaluación se desarrollará durante la fase dos de simulación, y la persona que evalúa debe anotar en un cuaderno de campo todos los aspectos importantes que observa, y además contará con dispositivos mecánicos como grabadora o video, para evitar olvidos. Toda la información obtenida será transmitida al evaluador de la fase de evaluación y él deberá analizarla.

- Cuestionario de satisfacción: en el cual los participantes valorarán las actividades del procedimiento de acreditación y nos muestran si les ha sido útil.

Los participantes rellenaran un cuestionario que se asemeja al que aparece en la Figura 11. Este cuestionario será desarrollado de forma anónima, ya que el objetivo es conocer el grado de satisfacción de los participantes. Para ello es necesario explicar a los participantes el significado de las caras, siendo 😄 muy satisfecho con un valor de 4, 😊 satisfecho con un valor de 3, 😐 poco satisfecho con un valor de 2 y 😞 nada satisfecho con un valor de 1.

Figura 11: Cuestionario de satisfacción.

				
¿Le gusto las actividades que se han desarrollado durante el procedimiento de acreditación de las competencias transversales?				
¿Le parece una metodología adecuada?				
¿Los recursos eran adecuados?				
¿La explicación de las actividades era comprensible?				
¿Le ha resultado útil la actividad para mejorar su empleabilidad?				
¿Volvería a hacer un curso/taller que utilice la gamificación como metodología de aprendizaje?				
¿Recomendaría este procedimiento de acreditación de las competencias transversales a otras personas?				

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Con relación a lo expuesto anteriormente el objetivo de este trabajo era conocer con más profundidad las competencias transversales y en particular, centrarme en la competencia de trabajo en equipo. Asimismo, diseñar un procedimiento de acreditación y/o validación de la competencia de trabajo en equipo. Para ello, incorporar como metodología principal de ese procedimiento la gamificación. La competencia de trabajo en equipo, al igual que el resto de las competencias transversales se encuentran en fase de estudio e investigación por lo que, este procedimiento que he planteado es una aproximación.

La metodología utilizada, la gamificación, es una metodología innovadora que requiere de un gran trabajo personal en tres momentos diferentes. Requiere de un trabajo previo para la preparación del material y de que ese material se ajuste a los objetivos a alcanzar, durante el proceso con el objetivo de mantener a las personas participantes motivadas e implicadas en la actividad y al finalizar la actividad para evaluar si los resultados obtenidos están dentro de los resultados esperados, y en caso negativo pensar en los posibles cambios a realizar. La gamificación es una metodología que requiere de recursos tanto materiales como creativos.

Como futuras vías de investigación una vez avanzado el estudio de las competencias transversales se puede ampliar el procedimiento desarrollado de acreditación de dichas competencias.

Me gustaría concluir este trabajo destacando la importancia de las competencias transversales, tan valoradas en la actualidad. Es por ello, la importancia de este trabajo puesto que sienta las bases para un posterior desarrollo de acreditación de las competencias transversales. Para terminar, destaco que he alcanzado los objetivos que me marque al inicio de este trabajo.

4.1. Limitaciones

Cabe destacar que las limitaciones encontradas durante la fase de investigación ha sido la poca información de calidad sobre las competencias transversales, lo que conlleva que un sean poco utilizadas en la actualidad.

Por ello, es importante que, desde las Universidades, las administraciones y el entramado empresarial se valoren y se fomente el estudio dentro de este ámbito.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado García, D., Arranz, V., Rubio, A. V., & Marín Torres, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, 23(3), 356-361.
- Anguera, M. T. (2003). Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia. Sanz y Torres.
- Aprender Haciendo*. (2017, mayo 7). Neurok. <https://neurok.es/aprender-haciendo/>
- Barraycoa, J., & Lasaga Millet, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, N^o. 111(111), 66-70.
- BBVA. (2018, noviembre 20). *Metodología «Agile». La revolución de las formas de trabajo*. BBVA NOTICIAS. <https://www.bbva.com/es/metodologia-agile-la-revolucion-las-formas-trabajo/>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.
- Benito Acebes, L. (2019). *El escape room para el desarrollo de competencias transversales orientadas a la empleabilidad de jóvenes en búsqueda activa de empleo* [Trabajo Fin de Grado]. Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4484>
- Bizneo. (2019, marzo 21). *Selección de personal: 9 métodos y tendencias que deberías conocer*. El blog de Recursos Humanos de Bizneo: práctico y actual. <https://www.bizneo.com/blog/metodos-seleccion-personal/>

- Cardona, P., & Wilikinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper, nº 07/10*.
<https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1H310GC7T-TXLHMH-RC2/EI> Trabajo en Equipo.pdf
- Cedefop. (2016). Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal. No 104. https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_es.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad = (Flow)*. Kairós.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification* (Vol. 11).
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Di Bitonto, P., Pesare, E., Rossano, V., & Roselli, T. (2015). Smart Learning Environments Using Social Network, Gamification and Recommender System Approaches in e-Health Contexts. En V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Smart Education and Smart e-Learning* (Vol. 41, pp. 491-500). Springer-Verlag Berlin.
- Estrategia Europea 2020. (s. f.). *ESCO - Clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones*. <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill>
- Fernández Gavira, J., Prieto Gallego, E., Alcaraz Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., & Grimaldi Puyana, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: “Las Aldeas de la Historia”. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 69-78.
- Folgado Fernández, J. A., Palos Sánchez, P. R., & Aguayo Camacho, M. (2020). Motivaciones, formación y planificación del trabajo en equipo para entornos de aprendizaje virtual. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 45(2), 102-109.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gil-Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Hackity. (2018, marzo 1). *Sprint diferencias Design Sprint, Design Thinking, Agile, Scrum, Lean Startup*. Hackity Social Design. <http://www.letshackity.com/es/sprint-designsprint-vs-design-thinking-agile-scrum-lean-startup-metodologias/>
- Hattie, J. (2017). «*Aprendizaje visible*» para maestros. Ediciones Paraninfo.
- Hernández Linares, R. (2018). El cajón de sastre de las competencias transversales. *Catálogo de investigación joven en Extremadura: Volumen II*, 169-175.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- López Salas, S., Urraco Solanilla, M., & Gallardo Vázquez, D. (2018). *Catálogo de investigación joven en Extremadura. II*, 169-175. <http://dehesa.unex.es/static/flexpaper/template.html?path=/bitstream/handle/10662/7411/978-84-697-4644-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=168>
- Mansilla Izquierdo, F. (2004). El síndrome de amotivación laboral. *Anales de psiquiatría*, 20(10), 429-433.
- Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 163-184.
- Observal (2020). *Proyecto Hermes*. <https://www.observal.es/es/projects>

- Pelegrín Borondo, J., Sierra Murillo, Y., Olarte Pascual, C., & García Milon, A. (2020). Juego de tronos en el aula: Efecto de la gamificación en la amotivación y en la calidad percibida. *Journal of Management and Business Education*, 3(1), 72-89.
- Peñaranda, D. S., Naturil Alfonso, C., Marco Jiménez, F., & Vicente Antón, J. S. (2019). Nuevas metodologías docentes para un nuevo mundo laboral. *IN-RED 2018: IV Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, 2019*. 1193-1203
- Pérez López, I. J. (2019). Los (al menos) 7 pecados capitales en torno a la gamificación. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 53, 2-4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7110516>
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The Surprising Truth about what Motivates Us*. Canongate.
- Poyatos Dorado, C. (2018). Enigma, motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreakOuts educativos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 307, 7-10.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación*, 32(1), 73-99.
- Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Diario Oficial de la Unión Europea C 398/1, de 22 de diciembre de 2012).
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado núm. 205, de 25 de agosto de 2009).

- Rodriguez Canfranc, P. (2013). *El learning by doing de Robert Schank: el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender*. Blogthinkbig.com. <https://blogthinkbig.com/learning-by-doing>
- Ros Guasch, J. A. (2007). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez i Peris, F. (2015). *Gamificación*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161>
- Sancho-Esper, F., Rodríguez-Sánchez, C., Ostrovskaya, L., Ruiz Moreno, F., Sánchez, F., Romero Ortiz, A., Mas-Ruiz, F., Fernández Díaz, F. M., & Wagner, C. (2019). La gamificación como herramienta de motivación, aprendizaje y evaluación en el ámbito de la empresa y el marketing. *Memòries del Programa de Xarxes-13CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària: Convocatòria 2018-19*.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. UOC.
- The Adecco Group. (2018). *Informe Infoempleo Adecco. Oferta y demanda de empleo en España*. <https://iestatic.net/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>.
- Torres Toukoumidis, Á., Romero Rodríguez, L. M., Pérez Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2018). Modelo Teórico Integrado de Gamificación en Ambientes E-Learning (E-MIGA). *Revista complutense de educación*, 29(1), 129-145.
- Transversal Skills. (2014). En C. Jackson (Ed.), *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary* (p. 31). The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)/Finnish Institute for Educational Research (FIER). <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>

Villardón-Gallego, L. (2016). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.