

## Storytelling para economistas, como estrategia para adquirir competencias sociales en el aula

M<sup>a</sup> Covadonga de la Iglesia Villasol\*

**Resumen.** Este trabajo aborda el *storytelling* o narrativa motivacional como herramienta utilizada no solo en el ámbito cultural sino también educativo, y tanto en su versión más tradicional como en la versión digital, que aúna aspectos creativos imbricados en recursos multiformato e instrumentos tecnológicos. Dicha herramienta, que ha probado ser muy útil en la *nueva gestión empresarial*, tanto en activar la motivación, como en fomentar el trabajo eficiente y cohesionar los equipos, se adapta al programa formativo de estudiantes universitarios. En concreto el estudio de caso se particulariza para estudiantes de Economía (ECO) en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el curso 2014/15. La adaptación de esta técnica, *storytelling*, permite a los alumnos el desarrollo de competencias y destrezas profesionales, además de reconocer y consolidar valores del ejercicio profesional. Esta iniciativa, en forma de estudio de caso, se aplica en seminarios prácticos y su implementación muestra resultados significativos en la mejora del grado de adquisición de diversas competencias por los docentes en tres dimensiones: 1) competencias digitales, 2) competencias narrativas, 3) competencias creativas. Cabe destacar que más del 74% de los estudiantes muestra un *alto* nivel de competencias digitales y creativas, si bien en torno a la mitad 57% registran un nivel *alto* de competencias narrativas.

**Palabras clave:** innovación docente; destrezas; valores; *storytelling* [narrativa motivacional].

### STORYTELLING PARA ECONOMISTAS, ESTRATÉGIA PARA ADQUIRIR COMPETÊNCIAS SOCIAIS NA SALA DE AULA

**Resumo.** Este artigo aborda o *storytelling* ou a narrativa motivacional como uma ferramenta utilizada não só na esfera cultural, mas também educacional, e tanto na versão mais tradicional quanto na digital, que reúne aspectos criativos incorporados aos recursos multiformato e ferramentas tecnológicas. Esta ferramenta, que provou ser muito útil na nova gestão de negócios, tanto para aumentar a motivação como para incentivar a eficiência e unir as equipes de trabalho, adapta-se ao programa de formação para estudantes universitários. Mais especificamente, o estudo de caso é particularizado para estudantes de Economia (ECO) da Universidade Complutense de Madrid (UCM) do curso de 2014/15. A adaptação desta técnica, o *storytelling*, permite aos alunos desenvolver competências e habilidades profissionais, além de reconhecer e consolidar os valores da

\* Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad Complutense de Madrid, España.

*prática profissional. Esta iniciativa, sob a forma de estudo de caso, é aplicada em seminários práticos e sua implementação apresenta resultados significativos na melhora do grau de aquisição de diversas competências pelos alunos em três dimensões: 1) competências digitais, 2) competências narrativas, 3) competências criativas. Cabe ressaltar que mais de 74% dos estudantes apresentam um alto nível de competências digitais e criativas, enquanto aproximadamente a metade (57%) demonstra um alto nível de competências narrativas.*

*Palavras chave: inovação educativa; competências; valores; storytelling [narrativa motivacional].*

#### **STORYTELLING FOR ECONOMISTS, AS A STRATEGY FOR ACQUIRING SOCIAL SKILLS IN THE CLASSROOM**

*Abstract. This study introduces the storytelling or motivational narrative as a learning tool, used in the cultural and also in the educational area, and even in its more traditional version as well as in the digital version, which combines creative aspects with multiform resources and technological instruments. This tool, which has proven to be very useful in new business management, both in activating motivation, link efficient work and cohesion teams, adapts to the training program of university students. In particular the case study is individualized for students of Economics (ECO) in the UCM in the course 2014/15. The adaptation of this technique, storytelling, allows students to develop professional skills, as well as recognize and consolidate values of professional practice. This initiative, in the form of a case study, is applied in practical seminars and its implementation shows significant results in the improvement of the degree of acquisition of various competences in three dimensions: i) digital competences, 2) narrative competences, 3) creative competencies. It is worth noting that more than 74% of the students show a high level of digital and creative skills, although around half 57% have a high level of narrative competence.*

*Keywords: learning innovation; skills; values; storytelling.*

## **1. INTRODUCCIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Este trabajo aborda, en forma de estudio de caso, el *storytelling* o narrativa motivacional como herramienta utilizada no solo en el ámbito cultural sino también educativo, y tanto en su versión más tradicional como en la versión digital, que aúna aspectos creativos imbricados en la creación y uso de recursos multiformato e instrumentos tecnológicos. En los actuales tiempos de crisis, de rupturas en las tendencias y de desarrollo de nuevos entornos de aprendizaje, todos los agentes deben transformar su papel tradicional y transitar hacia un modelo con novedosos marcos de estudio y trabajo cambiante y multidisciplinar.

Así, no puede afirmarse cuál va a ser el paradigma que establezca el tipo de percepción de la realidad y la gestión del conocimiento en las próximas décadas, marcado por el uso de las actuales TIC y las que en breve espacio de tiempo se desarrollarán. Es por ello que en el ámbito educativo, especialmente en el universitario, el reto que requiere la sociedad actual es preparar a los profesionales del mañana, dotándoles de fuertes conocimientos técnicos y de herramientas o competencias de muy diversa naturaleza que integren conocimientos interdisciplinarios, dado que con mayor frecuencia los problemas actuales no son exclusivos de una disciplina, sino que son transversales a diversas disciplinas y transitan entre sectores, desde el ámbito financiero al productivo, educativo, de gestión de conocimiento, etc. Muchas son las propuestas que orientan la política educativa actual, si bien destaca el especial cuidado en la intensificación formativa en destrezas y reconocimiento de valores profesionales, como vía para asegurar futuros profesionales versátiles a los entornos cambiantes. Sin embargo, tal celo por la adaptabilidad y la acción no pueden dejar atrás la necesaria reflexión para no acrecentar distintos desfases entre acción y reflexión, como por ejemplo entre una educación que focaliza en el medido equilibrio entre el aprendizaje teórico y el práctico. La cuestión es cómo avanzar en esa formación técnica de calidad que contribuya al desarrollo de competencias sociales y profesionales, y cómo seleccionar las diversas estrategias o recursos que la implementación digital ofrece a los docentes. Es así que con la incorporación del *storytelling* como recurso de aprendizaje en el aula, los futuros gestores y analistas económicos se identifican con una situación real o creada ad-hoc que les ayuda a simular contextos de análisis cuasi-reales, valoración de alternativas, gestión eficiente del conocimiento, toma de decisiones o refuerzo de valores.

Ahondando en el problema expuesto, el énfasis por la formación en competencias<sup>1</sup> no implica renuncia a la gestación del conocimiento científico-académico en favor de la empleabilidad, siendo compatible el desarrollo de competencias para el desempeño de la praxis profesional, el reconocimiento de valores humanistas y profesionales y la instrucción del conocimiento técnico y especializado. Así, el modelo de empleabilidad actual y al que se enfrentan

---

<sup>1</sup> Abordar el estudio de la formación en habilidades-competencias-destrezas colisiona con la dificultad de definir los términos, con matices distintos según que el ámbito de la investigación sea teórico, empírico o de empleabilidad, si bien numerosos enfoques insisten en la importancia de reflejar las múltiples dimensiones de dicho concepto. Hartog (1992) se refiere a las competencias como aquellos talentos, habilidades y capacidades de los graduados que contribuyen al aumento de la productividad de múltiples factores. La ambigüedad en la definición se refleja en la dispersión de clasificaciones de las mismas, si bien es interesante denotar los cinco bloques de competencias que indica Kellermann (2007): genéricas/académicas, científicas/operativas, personales/profesionales, sociales/reflexivas y físicas/manuales.

los egresados universitarios, engrosado por las sinergias del EEES, corre el riesgo de implementarse erróneamente si se cae en el reduccionismo, debate este que, si bien es interesante, excede los márgenes de este trabajo, que pivota sobre los tres ejes que rigen en la universidad: formar profesionales altamente cualificados, educar ciudadanos e instruir personas adaptables a entornos cambiantes y multidisciplinares.

Es necesario reconocer que los claustros docentes están dando importantes pasos para llevar a las aulas y adaptar a sus materias la “innovación docente”, que si bien a finales del siglo pasado era muy limitada<sup>2</sup>, el proceso de implantación masiva del proceso de Bolonia (1999) lleva a que las instituciones universitarias promuevan y financien actividades de innovación y mejora docente<sup>3</sup>, siendo además un campo de investigación, tanto desde el punto de vista teórico como de la aplicabilidad y puesta en marcha en el aula, dando lugar a una exhaustiva cuantificación y evaluación de los resultados obtenidos. Así, y a modo de referencia, cabe señalar las diversas colecciones de prácticas innovadoras multi e interdisciplinares publicadas en los últimos cinco años y que constituyen un “*catálogo vivo*” que dibuja y actualiza el paradigma universitario del aprendizaje colaborativo, con especial atención al equilibrado uso de las TIC, abordando la innovación educativa desde diversos marcos: i) analítico: desarrollo de teorías y modelos, ii) empírico: exposición de interesantes experiencias y iii) experimental: incorporación de buenas prácticas facilitadoras del rendimiento académico.

26

Aún así, se mantiene abierto el debate sobre aplicar la evaluación por competencias<sup>4</sup>, máxime dado el enfoque práctico de muchos de los estudios, especialmente de postgrado, orientados en general a la aumentar la empleabilidad. En este sentido, Climent (2010) señala que una de las grandes transformaciones en la educación será (ya lo es) la *educación basada en competencias*, impulsada por el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Los cimientos de este debate se encuentran en 1) la *declaración de Bolonia*

---

<sup>2</sup> Así, Pineda (1990), constataba una creciente producción científica en el ámbito de la innovación docente en las últimas décadas, si bien con escasa aplicación en la realidad del sistema educativo, especialmente en los centros de formación superior. Trujillo (1999) señalaba que la innovación docente debía pasar de los “buenos propósitos” a su aplicabilidad, sin que requiriese un necesario despliegue tecnológico especial.

<sup>3</sup> Escudero (1993) defendía que la convergencia requerida por el EEES dependía de diferentes decisiones estructurales, financieras y tecnológicas, que acompañase a una formación del profesorado para su puesta en marcha, y no solo a un modelo educativo impuesto desde la cúspide.

<sup>4</sup> Desde una óptica teórica, se distingue entre competencias *genéricas* o transversales (comunes a la mayoría de las profesiones y referidas a la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos) y *específicas* de una ocupación o puesto de trabajo concreto. El proyecto Tuning cataloga las genéricas en *instrumentales, interpersonales y sistémicas*.

(1999, ya citada) que establecía que la educación superior instruye a los estudiantes y les prepara en conocimientos y habilidades o competencias necesarios para desarrollar su actividad profesional, de forma que un desarrollo competencial equilibrado es un indicador indirecto del éxito formativo de los programas impartidos, y 2) en la misma línea, el estudio *Tertiary Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008) que planteaba diversos interrogantes sobre el enfoque educativo universitario, relativos a los desajustes de la educación universitaria respecto de las necesidades del entorno laboral, y a la adecuación de las capacidades y habilidades que los estudiantes adquieren durante el proceso formativo para el desempeño del empleo.

En este contexto cabe aplicar diversas herramientas facilitadoras del aprendizaje y desarrollo tanto en habilidades (genéricas y específicas) como en valores profesionales, entre los que se incluye por ejemplo la dinámica *storytelling*, tanto en su versión más tradicional como en la digital, que reconecta la formación con la educación e instrucción, y que constituye el estudio de caso del trabajo que se expone en los siguientes apartados. Así, la exposición de la implementación de este recurso formativo en el aula se acompaña de un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados, a partir de la información de base la autopercepción de los propios estudiantes encuestados, en la línea de autores clásicos como Winne y Marx (1983) o Wittrock (1989) que consideran que el conocimiento de la percepción y valoración de los estudiantes es una fuente importante de información para tener un mayor conocimiento sobre diversos aspectos referidos a los entornos, técnicas o innovaciones educativas y su puesta en marcha.

## 2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y EL SOPORTE *STORYTELLING*

Como ya se ha mencionado, en este estudio se ofrece una propuesta que contribuye a combinar la formación técnica con el desarrollo de determinadas competencias o destrezas, como es el soporte del *storytelling*<sup>5</sup>.

Se trata de un recurso formativo útil, reflejo de un enfoque multidisciplinar o poliédrico en la formación, tal como ha probado en el ámbito de la *nueva gestión empresarial*, desde el inicio de la globalización, que ha requerido de nuevas narrativas motivacionales, que estimulen de acciones de

---

<sup>5</sup> Esta técnica, que se inició en el campo del *marketing* en los años 90 en EE.UU. como vehículo para transformar los mensajes en historias con las que los clientes se pudieran identificar en distintas circunstancias. En palabra de Salomon, C. (2008) el *storytelling* es la “máquina de fabricar historias y formatear las mentes”, es decir una herramienta para crear nuevas actitudes y necesidades en el consumidor.

mejora y emprendimiento, con las que lograr adhesiones e identificaciones con los bienes y servicios ofrecidos. Es en el ámbito interno de las empresas que inician el uso de seminarios de motivación, las jornadas *team-building* (creación de equipos) y las narraciones o *storytelling*, lo que ayuda a estimular la inteligencia emocional y social en los grupos de trabajo, involucrando a los participantes en la formulación, implementación y evaluación de los proyectos encargados y de los que se hacen responsables. Esta herramienta narrativa permite entender mejor la relevancia que en algunos entornos tecnológicos<sup>6</sup> está teniendo la llamada “*Economía de la Atención*”, en la que se abandona<sup>7</sup> el concepto “*mensaje*” por “*relato*”, “*emisor*” por “*creador*” y “*receptor*” por “*usuario*” del relato, en la cual incide el uso del *storytelling*.

En opinión de autores como Frazel (2010), el contacto personal entre el público y el narrador está emocionalmente crea vínculos de reconocimiento mutuo, que determina una experiencia de aprendizaje gratificante para estudiantes y profesores. El uso del *storytelling* suele contemplarse como un elemento más de una estrategia radial del aprendizaje (Barrett, 2006) que promueven: la participación del alumno; la reflexión en el aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos y la integración de la tecnología en la educación, y esto en diversos entornos y estratos. Así, por ejemplo Villalustre y Del Moral (2014)<sup>8</sup> utilizan esta estrategia digitalizada en la formación de futuros maestros con resultados satisfactorios en la capacidad que muestran para concebir, planificar y desarrollar la narrativa con una finalidad educativa, mediante la utilización de diversos elementos.

28

La necesidad de orientar la formación de los egresados hacia propuestas innovadoras, que se acompañen del uso de las herramientas digitales, ha motivado el desarrollo de este estudio de caso, en el que han participado estudiantes de último curso de ECO en la Facultad de Económicas<sup>9</sup> de la UCM curso 2014/15. De forma paralela, Hack y otros (2015)<sup>10</sup> se refieren al uso del *storytelling* en la formación de profesionales y refieren que crea una fuerte tensión creativa, con un uso económico de recursos para conseguir un

<sup>6</sup> La digitalización de una parte creciente de los procesos de comunicación que se realizan en la sociedad tecnológica actual provoca un crecimiento exponencial de los datos, su clasificación, comparación, monitorización, etc., hecho que provoca que la atención sea un bien escaso.

<sup>7</sup> Hecho que contextualiza el principio aportado por Goldhaber, M. H. (1997) de que “la riqueza de información crea pobreza de atención”.

<sup>8</sup> Más del 67% de los futuros maestros, en la Universidad de Oviedo, obtuvo un alto nivel de competencias creativas, al igual que más de la mitad de ellos, en relación a las competencias digitales y didácticas.

<sup>9</sup> Ya en el curso 2013/14 se había hecho un ensayo con los alumnos de quinto curso de la extinta Licenciatura, con resultados muy relevadores y que en general se mantienen en el actual.

<sup>10</sup> Portugal Telecom Innovación.

objetivo (formativo), que muestra (más allá de contar) una historia aportando una riqueza de emociones y sentimientos y aporta el uso de una tecnología en un modo que dirige a desarrollar o mostrar la capacidad de comunicarse con imágenes, sonido, voz, color, animaciones, diseños, transiciones o efectos especiales.

Cabe plantearse cómo a través de recursos como el *storytelling* se logra desarrollar ciertas competencias, siendo únicamente posible mediante el análisis de buenas historias: aquellas con la que identificarse y sentirse partícipe, referidas al producto, bien o servicio objeto de estudio, vinculado a un problema (en nuestro caso económico) claramente identificado. Así pues, no sirve cualquier historia, es clave trabajar los contenidos con temas relevantes, que despierten suficiente curiosidad e interés, conectándolos con emociones, de modo que conecte con problemáticas universales y locales, ayudándose de *puntos de anclaje* (elementos culturales generalmente aceptados y emociones básicas). Los estudiantes y el tutor deben diseñar historias comunes y cotidianas, fáciles de recordar y compartir, donde haya héroes y villanos, retos y moralejas, etc., que se puedan asociar con el proyecto, producto o bien afectado, ofreciendo el tipo de emociones que queremos se vinculen con el mismo. Para plantear las narraciones se debe buscar información relevante, usar diversos recursos digitales que ayuden a la presentación de las mismas, aportando dosis de creatividad en un entorno de aprendizaje Web.

Así, Savvidou (2010)<sup>11</sup> señala que al observar las interacciones sociales cotidianas, contar una historia no se presenta como un monólogo, sino como parte de un evento con interacción emisor-receptor, y en la que las funciones del narrador y destinatario pueden ser intercambiables, a través de la cual el conocimiento explícito y tácito puede ser transmitidas, así como las identidades adquiridas, destacando la importancia del diálogo educativo, fuente de numerosa investigación organizacional y de comunicación.

Por tanto, el uso de *storytelling* en el aula muestra una fortaleza transformadora, al actuar simultánea y eficazmente sobre las emociones y el desarrollo de ciertas competencias y estimula a los alumnos para que se identifiquen con aspectos de su profesión. Además, puede ser un instrumento para reconectar la formación con la educación y la instrucción, dependiendo de los contenidos de los que se dote a la narración motivacional. Así, el *storytelling*, tal como se ha empleado en este trabajo, contribuye a la orientación de la formación técnica y especializada a la innovación docente

---

<sup>11</sup> Postman (1989) afirma que el acto de contar historias está estrechamente asociado con el sentido de identidad, y Schank (2005) identifica los relatos como uno de los componentes de la memoria.

y la mejora de la gestión del conocimiento, con referencia al área concreta de estudios, como es la Economía. Frazel (2010), Kearney (2011) reconocen el potencial de la metodología para promover múltiples interacciones y colaboraciones en el proceso de construcción del conocimiento en entornos corporativos, introduciendo contenidos y temáticas diversas, para provocar interés en los estudiantes adultos para compartir historias (propias, ajenas o creadas ex profeso), donde tanto los estudiantes e instructores interactúan en una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del uso de pequeñas historias con soporte digital.

### 3. APLICACIÓN DE LA NARRATIVA *STORYTELLING* COMO RECURSO DOCENTE

La participación de los estudiantes en este estudio de caso es voluntaria y la calificación que obtienen en la elaboración y presentación de la narración forma parte de la evaluación continua<sup>12</sup>, con los márgenes asignados a la misma en la ficha oficial de la asignatura de Análisis Microeconómico. El estudiante inscrito asume dos compromisos diferenciados, referidos a realizar y presentar la narración, así como a ser encuestado una vez finalizado el seminario-caso. En cuanto al contenido del seminario-caso, implica para el estudiante:

30

- Participar en un taller impartido por el profesor.
- Elaborar una historia narrativa (real o adaptada al caso) acompañada de materiales complementarios en soportes digitales distintos (videos, spots publicitarios, secuencias de películas, Pecha-Kucha fotográfico, etc.), que pueden llegar a tener naturaleza hipertextual (Ohler, 2008). Esta narración se realiza en grupos de alumnos, cuya selección o creación se realiza el primer día de seminario a través de una técnica de asociación voluntaria.
- La historia requiere tener un contenido referido a temas del programa de análisis económico: -Desajustes en el mercado laboral, -Decisiones estratégicas, -Bienes públicos/privados, -Formación en Capital Humano, -Asimetrías en la Información, -Bienestar social y de consumidores, -Valor de marca y de empresa, etc.
- Presentar públicamente la narración con una serie de reflexiones finales y preguntas motivadoras a la audiencia.

---

<sup>12</sup> Los alumnos que no se han inscrito al seminario *storytelling* tienen alternativamente otras actividades tradicionales que computan en su evaluación continua. La calificación de estas actividades, los seminarios y prácticas tradicionales computan el 10% de la nota final.



Por tanto, el desarrollo del seminario-caso de las narraciones formativas se combina con el uso de herramientas digitales o TIC en su presentación<sup>13</sup> y se acompaña con el análisis de la *autopercepción* en el grado de adquisición de determinadas *competencias específicas*, al que nos referimos posteriormente.

Así, el cuadro 1 expone los elementos considerados clave para la elaboración y presentación de la narración motivacional *storytelling*:

CUADRO 1

Elementos básicos de la narración y presentación del *storytelling*

Presentación digital	
uso digital multiformato	Reflexión sobre el impacto de las TIC en la sociedad y la educación. Valoración de diversos medios de comunicación para su aplicación didáctica en el storytelling.
	Conocer programas informáticos y aplicaciones con fines de exposición y narración.
	Manejar y facilitar el acceso, selección y gestión de la información en múltiples formatos.
	Seleccionar aplicaciones multimedia y recursos digitales expositivos que apoyen y motiven en la narración y activen la creatividad y la exposición eficaz.
	Potenciar el aprendizaje colaborativo en los contextos educativos.
Contenido de la narración	
personajes	Centrar la historia en los personajes de la vida real, quienes impulsan la acción y sirven de guía a la audiencia, y con quienes el público va a conectar.
narración creíble	La narración hace de la historia algo agradable. Los personajes que hablan entre sí, aportan urgencia, inmediatez y autenticidad y credibilidad.
atrapar la atención	Mantener la atención del oyente, que participen, se pregunten “¿qué pasa después?, ¿cómo se va a salir?”, e identifiquen el objetivo que los personajes persiguen, los obstáculos, sorpresas, etc.
suscitar emociones	Los oyentes están predispuestos a pensar en cosas de su interés, que agiten sus emociones, sin sentirse manipulados, excluido el efecto melodramático, y la distorsión del ruido que genera la información que inunda y entregar el mensaje.
no decir, mostrar	El fin narrativo es mostrar, no decir, por cuanto que el público debe ver una imagen, sentir el conflicto, e involucrarse con la historia, y no solo ser receptores de un listado de hechos.
aportar verdad	La historia “aporta verdad”, muestra cómo debemos relacionarnos con otros, o el mundo que nos rodea, transmite un mensaje que el oyente identifica como “poderoso”.
aportar significado	El público debe saber exactamente hacia dónde dirige la narración, e identificarlo claramente, es decir, debe poder responder a la pregunta: “¿Cuál es la historia?”

<sup>13</sup> Los estudiantes disponen de un catálogo de recursos digitales elaborados por el autor del trabajo, y conductor del seminario caso, resultado de su docencia de “Didáctica de la Economía” en el Máster de Formación del Profesorado de la UCM, especialidad de ADE y ECO, y que pueden consultar en el Blog: <http://covadongadelaiglesia.blogspot.com.es/p/didactica-de-la-economia.html>; <http://maripiliitieneungato.blogspot.com.es/2012/10/uso-y-abuso-de-las-tic-en-el-aprendizaje.html#comment-form>

En el rediseño de la narración utilizada, y para que sea una herramienta válida en el objetivo perseguido y previamente fijado, se ha prestado especial atención en los siguientes aspectos a delimitar en la implementación en el aula, según el cuadro 2. Así, es necesario partir de un objetivo claro, claramente identificado, incidir en potenciar ciertos valores (amistad, solidaridad, honestidad, responsabilidad, etc.), e intensificar ciertas competencias, (búsqueda de información, trabajo en equipo, visión crítica, decisiones consensuadas, etc.) recurriéndose a una historia no ambigua, fácilmente asumible por cualquiera, sean cualesquiera las circunstancias personales y sociales del oyente. El esquema de trabajo se inicia con el diseño de un *diagrama visual del relato*, que según Dillingham (2001) delimite un comienzo, el problema, el conflicto, la solución y el final de la narrativa.

## CUADRO 2

### Esquema de aspectos a delimitar en la implementación en el aula

Narración	
personaje-héroe	Se identifica al personaje-héroe con quien identificarse, cuyas dificultades en la trama han de asociarse como próximas a nuestro entorno cercano.
tono narrativo	Tono narrativo del diálogo, haciendo sentir al lector como interlocutor, partícipe de la historia que se narra.
realismo motivado	Construir la narración e incorporar información, “micro-relatos” que contextualiza la narración, refuercen el mensaje principal, además de aportar formación, educación e instrucción complementaria (con datos históricos, económicos, políticos, filosóficos, etc.).
desenlace ingenioso	Terminar la narración con un desenlace ingenioso y/o divertido, que invite al estudiante o lector a pensar, a la identificación con la historia narrada y su consumo.

32

Para la implementación del caso y la narración de la historia en el aula se ha elaborado una ficha/rúbrica que los estudiantes deben seguir en su presentación. Los alumnos disponen de un modelo básico de narración motivadora con ejemplos de propuestas de aplicaciones digitales para su presentación. En concreto, se utilizan como muestra: i) una versión reelaborada en diversos soportes digitales del texto anónimo “*Carta a García*”, adaptado a la tipología de estudiantes de ECO, que ha sido utilizada por otros investigadores en contextos formativos y con objetivos diversos (Sánchez, Lucía y López (2013)<sup>14</sup>, o ii) el preámbulo del libro “*El póker del mentiroso*” con inclusión de vídeos asociados. Esta implementación asume, tal como exponen Pereda y Berrocal (2001) y García (2003), que el desarrollo formativo de competencias se basa en el uso de metodologías activas, entre las que des-

<sup>14</sup> Muestra de estudiantes heterogénea del curso 2012-13 de diversos grados y cursos de la UMA y ETEA-UCO.

tacan las prácticas reales o las simulaciones (*role-playing*, *outdoor-training*, etc.) o cualesquiera otras que sitúen al estudiante en un contexto formativo de recreación de la realidad.

En el cuadro 3 se muestra la rúbrica que los estudiantes tienen como registro para su evaluación de la actividad formativa en el seminario *storytelling*, dado que es voluntaria y la calificación que obtienen en la elaboración y presentación de la narración forma parte de la evaluación continua opcional en la asignatura de Análisis Microeconómico.

### CUADRO 3

#### Esquema de la rúbrica de Evaluación de los estudiantes asistentes al seminario *storytelling*

	Nivel de competencia		
	Bajo	Medio	Alto
usos digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escaso uso multi-formato.</li> <li>• Gestión baja información complementaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuada utilización de herramientas digitales.</li> <li>• Uso de diversos soportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado uso de herramientas digitales diversas.</li> </ul>
habilidades Narrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática poco adecuada al contenido de estudio.</li> <li>• Escasa secuencia narrativa.</li> <li>• Incoherencias en la presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuada temática.</li> <li>• Adecuada secuencia narrativa.</li> <li>• Adecuada presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática claramente definida.</li> <li>• Buena secuencia narrativa.</li> <li>• Coherencia entre estructura narrativa y presentación.</li> </ul>
aporte Creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa creatividad en los recursos digitales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de diferentes recursos digitales.</li> <li>• Falta capacidad expresiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencia la capacidad expresiva del relato.</li> <li>• Originalidad e innovación de los recursos.</li> </ul>
aspectos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escaso potencial didáctico.</li> <li>• Confusión en la transmisión de valores y motivación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración adecuada para el desarrollo de competencias.</li> <li>• La estrategia didáctica puede ser mejorable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencia la reflexión y adquisición de valores.</li> <li>• Uso de estrategias adecuadas.</li> </ul>

Como se ha mencionado, la segunda parte del caso se refiere al compromiso del estudiante a realizar un cuestionario con una batería de ítems que conectan el material didáctico con la reflexión sobre su autopercepción del grado en que consideran que tienen desarrolladas determinadas habilidades y competencias. El objetivo es que permita a los estudiantes identificar sus puntos fuertes y débiles, es decir las competencias en las que su autovaloración del grado de desarrollo es mayor, y aquellas en las que, tras la reflexión inicial, deben reforzar o trabajar con el uso de diversas herramientas para alcanzar un mayor grado de desarrollo, más orientado a una formación

más integral y la recuperación de una escala de valores personales, sociales y profesionales. Obviamente, el contexto en el que el recurso *storytelling* se ejecuta, las expectativas generadas, la tipología de los oyentes, el grado de implicación del colectivo (profesor y estudiantes), la metodología de trabajo seguida en el aula y los recursos digitales utilizados en su exposición, son determinantes de los resultados observados.

#### **4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DE APLICAR STORYTELLING COMO RECURSO DOCENTE**

La aplicación del recurso narrativo motivacional en el aula ha permitido recabar información útil de los estudiantes participantes en la iniciativa/caso, siguiendo dos fases en la investigación: una cualitativa (entrevistas en profundidad /grupo de discusión) que orienta sobre las misma y otra cuantitativa (a partir de cuestionarios de autopercepción) que aporta regularidades estadísticas. A continuación, el cuadro 4, hace referencia a diversas cuestiones metodológicas el estudio realizado con los resultados extraídos: hipótesis, metodología analítica, características del cuestionario o explotación de la información.

34

Por tanto, a modo de síntesis, y de forma recursiva, la investigación realizada en el seminario-caso está referida a la *Fase I*: seminario de elaboración y presentación de la narración motivadora: la muestra completa de 39 estudiantes inscritos voluntariamente. Evaluación según rúbrica. Respecto a la *Fase II*: investigación a partir del seminario-caso: i) cuestionario cuantitativo de autopercepción: la realiza la muestra completa de 39 estudiantes inscritos; ii) participación en los grupos de discusión y entrevistas: selección aleatoria de 20 estudiantes: formación de 2 grupos de discusión (8 y 7 estudiantes respectivamente) y un círculo de entrevistas en profundidad (5 alumnos).

## CUADRO 4

**Síntesis metodológica del seminario-caso *storytelling* y la investigación posterior****I) Hipótesis:**

Los alumnos disponen de una serie de capacidades (según su formación, madurez, experiencias, entorno social y familiar) que pueden ser estimuladas y desarrolladas.

Se considera que las actitudes son desarrolladas por los estudiantes mediante su aprendizaje en un contexto de interacción (actividades formativas en el aula y fuera, curriculares y extracurriculares), en el que a través de las relaciones interpersonales con otros sujetos (compañeros de aula o trabajo, y profesor o tutor) intercambian diferentes valores y normas (compañerismo, comunicación, asertividad, confianza, trabajo en equipo, responsabilidad, etc.), que favorece cierto desarrollo de las mismas, según su apreciación y que les predispone a actuar de una determinada manera (proactividad, iniciativa, profundidad de análisis, valoración crítica, etc.) (Trillo, 1996). Por tanto, en el aprendizaje intervienen diferentes aspectos cognitivos y afectivos que deben ser tenidos en cuenta, tanto en el aula como fuera de ella (Delfin, 2007).

**II) Muestra de encuestados/entrevistados:**

En los estudios cualitativos, si bien no existen criterios objetivos para la determinación de la muestra seleccionada, la observación de los datos, el objetivo del estudio y la prudencia, rigen al delimitar los criterios de inclusión/exclusión de los casos que van a ser encuestados.

Justificado en la discrecionalidad al seleccionar la muestra que sirve de base al estudio de caso, la muestra se reduce a estudiantes del último curso del grado ECO, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM, y de los que se conocen los perfiles individuales. El tamaño de la muestra seleccionada es de 39 estudiantes, que representan el 54,16% del total de estudiantes de la asignatura y con los que se obtiene una adecuada imagen del conjunto en un proceso de muestreo aleatorio simple, tanto para el total, como por segmentaciones: sexo, experiencia profesional, edad, movilidad, ítems individuales que han determinado la selección<sup>i</sup>. Esta muestra está formada por los estudiantes inscritos que se comprometen voluntariamente a seguir el seminario, realizar la presentación de la narración y rellenar el cuestionario y, en su caso, participar en el grupo de discusión o entrevista.

La metodología de análisis cualitativo, si bien se ha realizado sobre un cuestionario tabulado numéricamente (al que nos referimos posteriormente), responde a las premisas de un método interpretativo, al recoger ciertos significados que los encuestados aportan en relación al contexto de análisis, los objetivos y el entorno, basado en grupos de discusión sobre los resultados previos de los cuestionarios (*focus group*), entrevistas en profundidad y análisis de documentos variados. Estos estudios cualitativos se realizan exclusivamente con 20 alumnos, según se detalla a continuación.

**III) Cuestionario cuantitativo:**

La recogida de datos cuantitativos se hace con un cuestionario adaptado del utilizado por Sánchez, Lucía y López (2013). (Anexo 1), que permite acopiar información cuantificable y previamente determinada por evaluadores (Cohen y Manion, 1990). Dicho cuestionario aporta información diversa, según bloques de variables a indagar: i) ítems referidos a características individuales de los estudiantes (e.g. sexo, edad, especialidad, tipología de estudios, experiencia profesional, interacción con sus compañeros, movilidad familiar/personal, etc.); b) competencias a autoevaluar por el encuestado, que abarcan desde las actitudinales y aptitudinales, hasta las motivacionales y axiológicas, sin olvidar las eminentemente técnico-profesionales.

En cuanto a la forma en que se ha pasado el cuestionario<sup>i</sup>, al ser una actividad presencial, se ha contestado en formato papel, dada la necesidad de tener perfectamente identificados a los elementos que configuran la muestra y que serán objeto de la investigación en profundidad<sup>iii</sup>, con los que se realiza el estudio cualitativo sobre la base cuantitativa del cuestionario.

#### IV) Guión y Grupos de discusión y Entrevistas:

El cuestionario cuantitativo se acompaña de un estudio cualitativo (grupo de discusión o entrevista en profundidad) con la submuestra seleccionada de 20 estudiantes, que permite extraer un mayor conocimiento de las respuestas de los estudiantes investigados, motivaciones y perspectivas presente y futuras.

Respecto a los grupos de discusión, se hicieron dos grupos (de 8 y 7 alumnos) seleccionados aleatoriamente, “dirigidos o acompañados” por una persona experta con experiencia en la investigación en el estudio de los perfiles competenciales, con el objetivo de dinamizar la discusión sobre aquellos aspectos más destacables observados en el estudio estadístico descriptivo del cuestionario, que sirvieron de guión para captar diversas identidades y representaciones.

Dada la cantidad de ítems sobre los que se encuestaba se obtuvo una extensa información en las sesiones de discusión, de 90 minutos de duración, vertidas por los distintos participantes, y comparadas tanto dentro del propio grupo y como entre los diversos grupos.

Con un objetivo de síntesis, matización y relativización de los resultados extraídos de los grupos de discusión, a posteriori se realizaron entrevistas en profundidad a 5 estudiantes (que no participaron en los grupos de discusión para no contaminar resultados), elegidos según ciertos criterios: i) sexo (3 mujeres y 2 hombres); ii) experiencia laboral previa (3 sí y 2 no), iii) movilidad residencial (2 sí, nacional e internacional, y 3 no). Estas entrevistas, de una duración de 60 minutos<sup>v</sup>, tenían como tema transversal la formación en competencias, su visibilidad en el currículum, y cómo se enfrentaban a un proceso hipotético de selección según la propia evaluación de sus puntos fuertes y débiles.

#### V) Análisis de la información cualitativa y cuantitativa:

Los análisis que se han llevado a cabo son de dos tipos, de un lado, el análisis estadístico descriptivo<sup>v</sup> del cuestionario de autoevaluación (39 que se inscriben y participan en el caso y 33 que no lo siguen) y de otro lado, el análisis cualitativo en profundidad a través de los grupos de discusión y la entrevista en profundidad en los que participan 20 alumnos seleccionados aleatoriamente, 5 en las entrevistas en profundidad y el resto en los grupos de discusión.

Los análisis descriptivos permitieron: a) en la línea de las aportaciones de Vilà y Bisquerra (2004) y Pérez (2005), realizar una inspección de los datos, revisando y depurando posibles errores que contenga la matriz y que pueda alterar los resultados del estudio; b) situarnos en la realidad de los datos disponibles en el estudio, conociendo sus características y conformando una idea fiel de las mismas (Gil, 2000); c) presentar, describir, organizar y resumir los datos observados, prestando especial atención a tres aspectos básicos como son la tendencia central, la dispersión y la forma de distribución según segmentaciones por características individuales. Pero además, y dada la naturaleza del estudio cualitativo complementario, d) los resultados estadísticos son la referencia para el diseño y estructuración del guión tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas en profundidad que acompañan el estudio estadístico.

#### Notas:

<sup>v</sup>Todas las unidades que componen la población tienen la misma probabilidad de pertenecer a la muestra, siendo una “muestra autoponderada” (Manzano y Braña, 2005: 100). La población de estudiantes inscritos fue de 53, de los cuales 39 asumieron los compromisos para participar en el seminario-caso. No obstante, el cuestionario cuantitativo se pasó a 72 estudiantes, de último curso de grado (4º) (algunos no matriculados en la asignatura) para disponer de una información estadística más amplia con la que poder contextualizar los resultados del estudio.

<sup>ii</sup>El uso de un cuestionario tiene claras ventajas al permitir obtener información homogénea de un elevado número de personas de forma simultánea y en un periodo temporalmente corto, así como su comparación.

<sup>iii</sup>En otros contextos ha sido compatibilizado el cuestionario en papel con la opción electrónica del e-mailing.

<sup>iv</sup>Grabadas en audio y posteriormente codificadas para encontrar regularidades y patrones comunes o diferenciados.

<sup>v</sup>Se ha utilizado como software Excel y SPSS

## 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se sintetizan parte de los resultados extraídos de la recogida de información de los estudiantes participantes en el estudio de caso, tanto con el cuestionario cuantitativo como del cualitativo de los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

### 5.1 Breve análisis descriptivo de los cuestionarios cuantitativos

En cuanto al análisis estadístico de los datos extraídos, se presentan a continuación una tabla resumen a modo de guía, que muestra que, del total de estudiantes encuestados el 60% son mujeres, el 65% informa tener experiencia profesional previa y el 70% haber realizado movilidad en su lugar de residencia familiar o por motivos de estancias Erasmus. En valores medios y para el conjunto de ítems, estos estudiantes aportan una autoevaluación autocentrada asertiva, con una media y moda de notable (7,401), con ligeras diferencias según las variables de segmentación. Así, en general registran una ligera mejor autovaloración media las féminas (7,423 vs. 7,323), quienes no aportan experiencia profesional previa (7,442 vs. 7,386) y quienes han tenido episodios de movilidad en el lugar de residencia (7,500 vs. 7,169), recogiendo este aspecto los mayores diferenciales. En los gráficos siguientes, y con más detalle en la tabla 1 del anexo, se muestran los valores medios por ítem para el total de encuestados y por segmentación, con algunas discrepancias o diferenciales destacables en el patrón genérico expuesto previamente.

37

TABLA 1

#### Resumen estadísticos básicos, total muestra y por segmentaciones

	Total	Sexo 60% F		Experiencia 65% SÍ		Movilidad 70% SÍ	
	MED	1=F	0=M	1=SI	0=NO	1=SI	0=NO
MEDIA	7,401	7,423	7,322	7,386	7,429	7,500	7,169
Desviación Típica	0,602	0,704	0,705	0,644	0,725	0,702	0,689

La autovaloración media por competencia permite calcular un indicador del porcentaje de mejora posible, siendo por tanto que una mayor media se corresponde con un mejor ajuste competencial y un menor margen de mejora, tal como muestra la tabla 1 del anexo. Las valoraciones inferiores (por debajo de 7) se registran en competencias de muy diversa naturaleza, de forma dispersa en todos los bloques, y especialmente en aquellos ítems que agrupan competencias referidas al *tratamiento de información* (*integrar y elaborar información, pensar de forma lógica y ordenada, o capacidad para resolver problemas*), de *inteligencia emocional* (*tener confianza en uno mismo y tolerar la frustración*), *habilidades comunicativas* (*expresión oral y escrita*,

*hacer y recibir críticas, o decir lo que se quiere), y de forma más intensa en las referidas al emprendimiento (tomar decisiones importantes, manejarse en situaciones ambiguas, asumir riesgos, o anticiparse a problemas). Mientras en el extremo opuesto de la valoración (con una media de 8 o más), las competencias con mayores medias no se concentran de forma específica en ningún bloque temático, siendo por ejemplo la capacidad de valorar pros y contras de las cosas, adaptarse al cambio, identificar las emociones de los demás, ser práctico, y sociable, tener capacidad de escucha, para ponerse en el lugar del otro, ayudar a los demás sin recibir recompensa, trabajar en equipo, y deseo de éxito profesional.*

En los gráficos adjuntos se muestra el diferencial de valoraciones medias por segmentaciones. Así, de forma sistemática a continuación se señalan los mayores diferenciales en la segmentación por sexo (gráfico 1), según experiencia profesional (gráfico 2) y movilidad residencial (gráfico 3), respectivamente:

- Por sexo, cabe destacar que las féminas muestran una mayor autopercepción de su mapa competencial (con referencia a *controlar las emociones* (P15), *tolerar la frustración* (P18), ser *paciferas* en medias superiores a 1 a favor de féminas) por ejemplo en *identificar problemas* (P9), *ser independientes* (P20), *ser competitivas anticiparse a los problemas futuros* (P53), e *inspirar confianza*, mientras que sus compañeros varones las superan claramente en *la autoconfianza en sí mismos* (P16), y especialmente (mayor diferencial absoluto, de 2,21) en la *capacidad de identificar y controlar sus emociones* (P15), y *hacer y recibir críticas*.
- En la segmentación según *experiencia profesional* (contratos temporales o prácticas de empresa curriculares), los mayores diferenciales se registran a favor de aquellos que declaran no tenerla, aspecto a valorar en los grupos de discusión, que puede estar reflejando el hecho de que un mayor conocimiento del ámbito profesional reduce nuestra autopercepción, siendo que en aquellos sin experiencia su percepción aún no ha sido enfrentada a un entorno real de empleabilidad fuera del “seguro” contexto académico. En concreto, es destacable el diferencial en la *capacidad para la búsqueda de información* (P2), *identificar y conectar* (P28), *tolerante y flexible* (P30), y únicamente en su contra sería la capacidad de *inspirar confianza* (P57).
- Segmentando por *movilidad residencial* (familiar o por estancias Erasmus), las mayores diferencias en medias las registran aquellos que han vivido en 2 o más ciudades distintas, valorándose con mayor *capacidad de adaptación al cambio* (P7),



*gestionar eficazmente el tiempo* (P13), tener como rasgos de personalidad *ser más dinámico* (P19), *independiente* (P20), *práctico* (P21), *optimista* (P22), *sociable* (P24), *ambicioso* (P27), *paciente* (P28) y *competitivo* (P31), en este caso con el diferencial máximo de 2,81. Por el contrario, los que no han tenido dicha movilidad, con un diferencial medio superior a 1 registran una mayor *capacidad para identificar y controlar sus emociones* (P15).

GRÁFICO 1

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por sexo

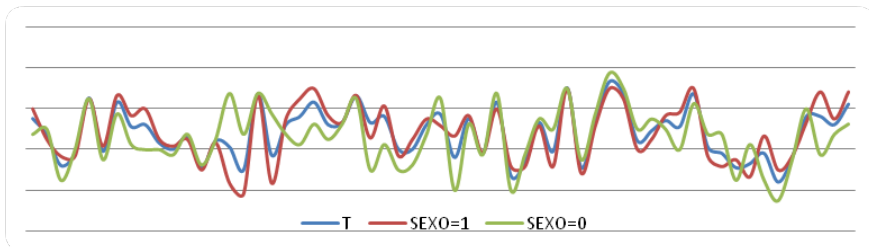


GRÁFICO 2

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por tener o no experiencia profesional

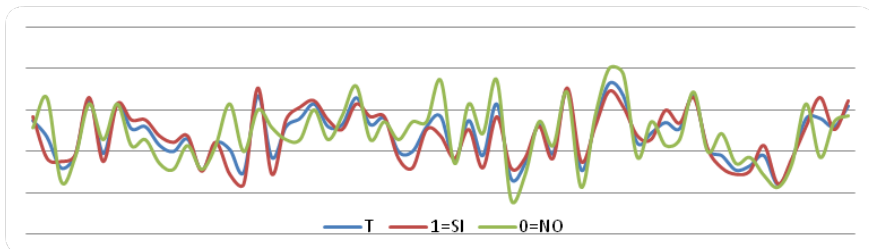
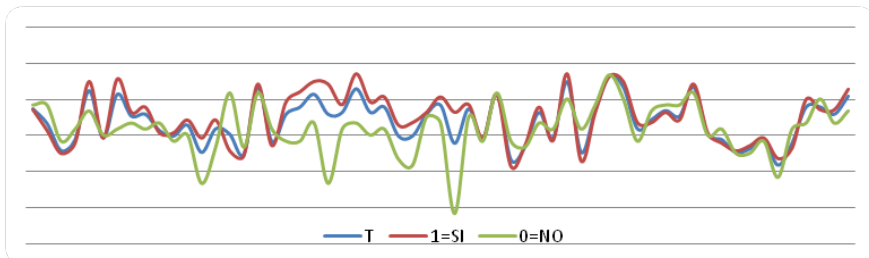


GRÁFICO 3

Valores medios total muestra estudiantes y segmentado por movilidad en la residencia

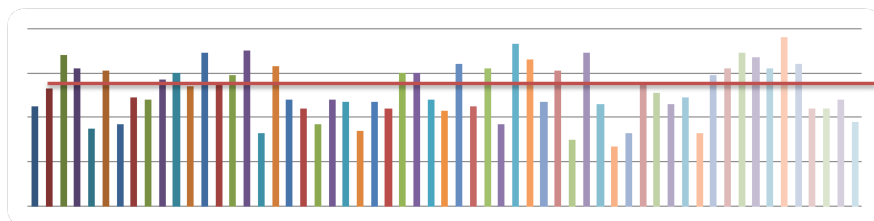


Nota: Elaboración propia de los gráficos.

Como forma de síntesis de los valores tabulados, el gráfico 4 muestra las distintas valoraciones medias por ítems o competencias, computando los porcentajes potenciales de mejora, que reinciden en lo ya expuesto previamente. En media los estudiantes encuestados computarían un margen de mejora del 25,99%, dada la autovaloración media registrada de 7,401 y el correspondiente coeficiente de ajuste del 74,00%. Este resultado concuerda con el obtenido por Iglesia (2013), quien con una muestra de estudiantes de último curso de licenciatura (tomada en el curso 2010-11 tanto en la UCM como de la UAH), registra un promedio de ajuste en media del 74,42%, y un margen de mejora del 25,58%, con ciertas diferencias según segmentaciones, y por Freire, Teijeiro y Pais (2013), quienes para una muestra de egresados de la UDC, estiman un margen de adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores del 78,98% y un margen de mejora del 22,02%.

#### GRÁFICO 4

#### Porcentaje medio de mejora para el total de la muestra de estudiantes, por competencias evaluadas



40

Nota: Elaboración propia.

### *5.2 Breve análisis de los resultados del análisis cualitativo*

Este análisis, realizado con posterioridad a la tabulación de los resultados cuantitativos, se basó en dos herramientas distintas pero que actuaron de forma complementaria, como son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. La tabla 2 muestra únicamente el perfil de los 20 alumnos seleccionados aleatoriamente para formar parte de los grupos de discusión (denotados con G1 o G2 según el grupo al que se asignaron) o los entrevistados en profundidad (denotados con EP). Cabe señalar, que la selección de estudiantes para formar parte de los distintos grupos de discusión o ser entrevistados, se realizó antes de tabular la información del cuestionario de autopercepción<sup>15</sup>, para no sesgar la selección, siendo fruto de la aleatoriedad que tengan una valoración media superior de 7,40, muy próxima al total de

<sup>15</sup> Explicable por las variables discriminatorias con las que han sido seleccionados, que a posteriori se ha observado que determina mayores medias en las segmentaciones, especialmente la movilidad.

alumnos participantes en el caso, si bien las cotas máximas se alcanzan en medias de 8,9 (AL6 EP), 8,32 (AL9 EP), 8,15 (AL 15 EP), mientras que las cotas más bajas con medias inferiores a 7,00 las registran los alumnos AL11(G2), AL17(G1), AL2(G2) y AL7(G1).

TABLA 2

**Ejemplo del Perfil individual de los 20 alumnos que participan en los grupos de discusión o en las entrevistas, autovaloración media y porcentaje de mejora**

Sujeto	SEXO	EDAD	DOMIC	MOVILID*	ERASMUS	EXPERIENC	SATISF	VMED	% MEJORA
AL1 (G1)	1	22	0	1	0	1	8	7,27	27,29
AL2 (G2)	0	22	1	0	0	1	7	6,68	33,22
<b>AL3 (EP)</b>	1	23	1	0	0	1	8	7,25	27,46
<b>AL4 (EP)</b>	0	22	1	0	0	0	8	7,20	27,97
AL5(G2)	0	24	1	1	1	1	9	7,80	22,03
<b>AL6 (EP)</b>	1	22	0	1	0	1	9	8,90	11,02
AL7(G1)	1	22	1	0	0	1	8	6,85	31,53
AL8 (G1)	1	23	1	1	1	1	7	7,76	22,37
<b>AL9 (EP)</b>	1	22	0	1	1	1	9	8,31	16,95
AL10(G1)	1	23	1	1	0	0	8	7,34	26,61
AL11(G2)	1	22	1	0	0	1	9	6,37	36,27
AL12(G1)	0	23	1	0	0	0	9	6,90	31,02
AL13(G1)	1	22	1	0	0	0	10	8,10	18,98
AL14(G2)	0	24	1	1	0	0	9	6,49	35,08
<b>AL15(EP)</b>	0	23	0	1	1	0	8	8,15	18,47
AL16(G2)	0	23	0	1	0	0	8	7,81	21,86
AL17(G1)	1	22	1	1	0	1	9	6,66	33,39
AL18(G2)	0	23	1	1	1	1	8	7,54	24,58
AL19(G1)	1	22	1	1	1	1	8	7,95	20,51
AL20(G2)	1	22	0	1	0	1	9	6,68	33,22

\* Se diferencia movilidad residencial (cambio de lugar de residencia personal o familiar) de la estrictamente por Erasmus (en cuyo caso consignar 1 en ambas columnas).

Nota: Aparecen en sombreado los encuestados seleccionados para las entrevistas en profundidad. La notación (G1 y G2) indican el grupo de discusión del que formaron parte, y (EP) entrevista en profundidad.

DOMIC: Indica si viven (1) en el domicilio familiar. MOVILID: indica haber tenido cambio de ciudad de residencia (1), por cualquier motivo, incluyendo Erasmus. ERASMUS: se refiere a haber cursado al menos un cuatrimestre de Erasmus (1). EXPERIENC: si tienen experiencia profesional, bien sea por contratos o prácticas curriculares (1). SATISF: satisfacción con la iniciativa del seminario. VMED: valoración media del mapa de competencias encuestadas.

Por individuos, 7 casos (35% de la submuestra) presentan porcentajes de mejora en el perfil competencial que se enmarcan en el intervalo de 35-30% (con medias entre 6,6 y 6,4), mientras que en el arco inferior, 4 estudiantes (20%) registran las mejores autovaloraciones, con medias entre el 8 y el 8,9, que determinan porcentajes de mejora entre el 10-19%, siendo el resto de estudiantes, 9 casos (45%), los que determinan porcentajes intermedios entre 20 y 30% de mejora factible. Si estos mismos resultados se estudian para el total de alumnos encuestados, en medias no hay significativas diferencias: el 32% de los alumnos tienen margen de mejora entre el 35-30%, y el 22% con márgenes entre el 10 y el 15%.

En cuanto a la correlación de las autopercepciones medias de la muestra de estudiantes encuestados y las variables categóricas o efectos individuales que definen sus perfiles, tal como muestra la tabla 3 siguiente, confirma una relación *positiva* con la variable movilidad (quienes la han tenido presentan mayor promedio) tanto residencial como exclusivamente por Erasmus, y con la satisfacción con el seminario; *negativa* con la edad y con vivir en el domicilio familiar, y con tener experiencia profesional previa (quienes han realizado prácticas tienen menor valor medio), siendo mínima la correlación con la variable sexo (las mujeres (1) tienen de forma agregada mayor promedio). Obviamente estos resultados tienen la significación limitada dada la longitud de la muestra de estudio, si bien sí la representan y caracterizan.

42

TABLA 3  
Cuadro coeficiente correlación valores medios (VMED) por individuos y variables individuales

VMED y SEXO	VMED y EDAD	VMED y DOMIC	VMED y MOVILD	VMED y ERASMUS	VMED y EXPERIENCIA	VMED y SATISF
0,09587	-0,00783	-0,44110	0,38263	0,50446	-0,03031	0,16667

En la dinámica de los grupos de discusión, se pasó con anterioridad un orden del día, solo a título orientativo y para favorecer el debate, que era *el guión de la dinámica de grupo*. Dicho orden del día se acompañó de una selección de noticias de prensa, para motivar, contextualizar y provocar la posterior discusión.

El grupo G1 tuvo como temática *la formación en competencias*, siendo los aspectos a contemplar:

1. Importancia de la formación en competencias.
2. Qué aspectos competenciales son más relevantes
3. Qué errores se detectan en la formación reglada recibida

4. Qué experiencias formativas han sido beneficiosas en su desarrollo competencial
5. Que experiencias no formativas han sido beneficiosas en su desarrollo competencial
6. Cómo se plantean una entrevista de trabajo
7. Qué aspectos destacarían y cuales ensombrecerían de su perfil competencial

El grupo de discusión G2 se centró en el análisis de los *aspectos prácticos de un proceso de selección*, vinculado al perfil competencial y currículum, siendo los aspectos a contemplar:

1. Visibilidad de la potencialidad de un estudiante en el currículum
2. Cómo afrontar un proceso de selección
3. Qué aspectos destacarían y cuales ensombrecerían de su perfil competencial
4. Ejercicios simulados: realidad o engaño
5. Información asimétrica y descartes
6. Que identifican con el éxito profesional

Nótese que los puntos 6 y 7 de grupo 1 coinciden con los 2 y 3 del grupo 2, hecho que permite enlazar los resultados cualitativos en ambos, en la estructura de identidades que se han trazado en el proceso de síntesis de las opiniones aportadas por los encuestados.

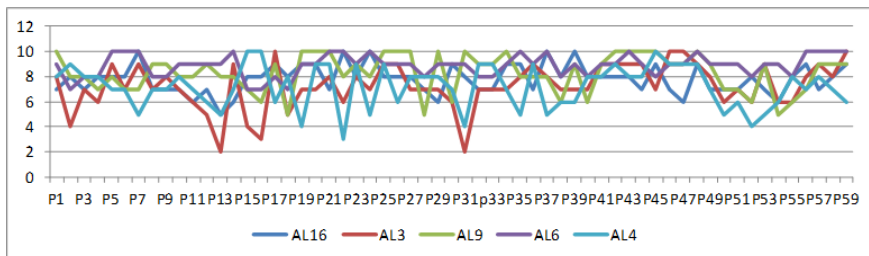
En cuanto a las entrevistas en profundidad, se tomó como guión primario la fusión de los guiones utilizados en los grupos de discusión, y cada tema se abrió en subtemas y estos en diversos ítems, por los que el entrevistador guiaba en la sombra al entrevistado. La columna temática fue *la formación en competencias y su visibilidad en el currículum*, y como eje transversal aparecieron cuestiones de género, aspectos de movilidad y la formación práctica<sup>16</sup>, así como la visibilidad del expediente.

---

<sup>16</sup> Nótese que estos tres aspectos individuales son los ítems que se han utilizado previamente en el estudio descriptivo previo, para que el lector perciba la conexión entre ambos análisis realizados, cuantitativo y cualitativo.

GRÁFICO 5

Perfil de autovaloración referido a los encuestados seleccionados para las entrevistas en profundidad



Nota: Elaboración propia.

A modo de dotar a esta exposición elementos de vínculo entre ambos análisis (cuantitativo y cualitativo), en el gráfico 5 se presenta el perfil competencial, según la autopercepción, para los estudiantes que fueron objeto de la entrevista en profundidad, con valoraciones heterogéneas en los distintos bloques competenciales encuestados y sin que se pueda aportar una singularidad.

44

El trabajo realizado con los grupos de discusión y las entrevistas se vuelca en el ejercicio de definir diversas categorías de sujetos, según los registros de los grupos de discusión, y las matizaciones de las entrevistas, síntesis de las variables o elementos presentes en las discusiones combinadas con otras emergentes. La codificación de tales perfiles o categorías múltiples se sistematizó en la siguiente tabla 4.

Esta sistematización a modo de “feed-back” se ha considerado como esquema de trabajo para reorientar las actividades prácticas tanto en materias curriculares para estudiantes de último curso del grado (se ha presentado al colectivo de profesores que imparten en el mismo), sino para que sean objeto de especial atención a la hora de diseñar seminarios prácticos de orientación hacia el empleo, y especialmente por los propios estudiantes que son los responsables de anudar experiencias que ahonden en el desarrollo de aquellas competencias que consideran puntos débiles y claramente mejorables. Realizar este tipo de ejercicio motivado que lleva a la reflexión y autopercepción puede contribuir a que en los últimos cursos de los estudios universitarios los estudiantes participen en actividades o iniciativas con un alto componente desarrollador de competencias: *club de debates, seminario storytelling, focus-group, simulador empresarial, etc.*

TABLA 4  
Sistemas de categorías sistematizadas

FORCO: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS.	
FORCO_IMP	IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN: extensible durante todo el sistema educativo, con particularidades en las distintas etapas formativas, según la madurez del estudiante. Relevancia del desarrollo de valores, competencias socioemocionales y rasgos de la personalidad, combinando los entornos formativos académicos y los sociales.
FORCO_HIT	ASPECTOS COMPETENCIALES RELEVANTES: destacables diversos ítems de la comunicación, organización, emocionales, personalidad, emprendedores, profesionales. Relevancia de los entornos tecnológicos y cambios en las metodologías docentes y profesionales.
FORCO_GEN	RASGOS DIFERENCIADOS POR GÉNERO: aspectos diferenciadores por patrones de género, realidad o ficción. Situaciones, motivaciones y posibles respuestas: el techo de cristal, la conciliación, la renuncia voluntaria y la carrera profesional.
FORCO_ERR	TIPOLOGÍA DE ERRORES, según experiencia personal, cómo afrontarlos y superarlos.
EXPER: EXPERIENCIAS FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO COMPETENCIAL	
EXPER_SFO	EXPERIENCIAS FORMATIVAS REGLADAS: Metodología de estudios, prácticas, simulaciones, Erasmus: pros y contras.
EXPER_NFO	EXPERIENCIAS NO FORMATIVAS DESTACABLES: socialización, campamentos, movilidad, iniciativas colectivas, asociacionismo: pros y contras.
VISIB: VISIBILIDAD DEL PERFIL COMPETENCIAL	
VISIB_CV	VISIBILIDAD EN EL CURRÍCULUM: qué indicar, cómo, aspectos personales/ aspectos formativos/experiencias a reseñar, tarjeta personal de presentación: reserva emocional.
VISIB_PSE	VISIBILIDAD EN UN PROCESO SELECCIÓN: Información asimétrica y descartes. Simulaciones. Estrategias profesionales: etapas. Diseño de una carrera profesional.
VISIB_FYD	VISIBILIDAD AUTOGESTIONADA: aspectos a destacar vs ensombrecer, potencialidades, debilidades, reacciones, ostentar vs retraer.
ÉXITO: ÉXITO Y DESARROLLO PROFESIONAL	
ÉXITO_PROF	ÉXITO EN EL EJERCICIO PROFESIONAL: valoración individual vs grupal, cuestiones de género, coste de oportunidad personal, etapas profesionales.
ÉXITO_PERS	ÉXITO EN EL ENTORNO PERSONAL: restricciones, motivaciones, roles y conciliación.
ÉXITO_ADC	ÉXITO Y AUTO DESARROLLO CONTINUADO: desarrollo personal vs profesional, reorientación carrera profesional, formación vs empleabilidad.

## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

El estudio de caso que se presenta en esta investigación se llevó a cabo como un seminario formativo basado en el diseño y presentación digital de una narración motivacional o *storytelling*, por parte de estudiantes universitarios de Economía (ECO) de la UCM, con un contenido referido o adaptable a algunos de los temas del programa de la materia de Análisis Microeconómico. En ella, los futuros egresados (pertenecen a 4<sup>o</sup> curso del grado) debían preparar una narración y acompañarla de documentos complementarios para su presentación o explotación didáctica en el aula, en soporte digital, creado

ex profeso o no, con el fin de transmitir o identificar determinados valores y que dirigiese al colectivo a una reflexión sobre la autopercepción del grado de desarrollo competencial que considera que tiene, según un cuestionario con diversos ítems que se analizarían a posteriori. La participación era voluntaria y el estudiante asumía dos compromisos: 1) el elaborar y presentar la narración, con la documentación complementaria requerida y aplicar técnicas digitales que fomentaran su creatividad y 2) participar en la investigación rellenando el cuestionario de autopercepción y en el caso de ser seleccionado asistir a la sesión del grupo de discusión o a la entrevista.

La experiencia innovadora del seminario-caso *storytelling* con aplicación digital en la formación de analistas económicos se considera una estrategia formativa motivadora para desarrollar de forma colaborativa (trabajo en equipo) habilidades de búsqueda de información, comunicativas, narrativas, digitales y creativas: manejo de recursos digitales y herramientas informáticas, la elaboración de relatos motivacionales, el análisis del problema, contexto, personajes y la presentación en el aula. Lo soportes digitales utilizados son reflejo de los usos audiovisuales habituales de nuestros estudiantes, y muestran la capacidad creativa para buscar y articular diferentes recursos narrativos apoyados en la imagen dotados de gran valor expositivo. Hoy en día la forma más tradicional de narrar historias (tengan o no contenido formativo) está abandonando la estructura lineal dando lugar al uso de relatos digitales multimedia o multiformato (Lambert, 2007). Esta flexibilidad en el uso de los recursos digitales de naturaleza abierta propicia una intensificación comunicativa a partir de la fuerza y lógica del uso de la imagen y en especial el desarrollo de la creatividad en diversas esferas (Lundby, 2008).

46

Los estudiantes participan previamente en unas sesiones formativas y disponen de varias narraciones elaboradas por el profesor a modo de ejemplo de recursos digitales narrativos, abriendo así un catálogo de narraciones en formatos diversos que transitan desde el vídeo a escenarios hipertextuales.

Como se ha indicado, la investigación que se deriva del caso se acomete en dos fases: una primera fase estrictamente cuantitativa (cuestionario con valoración numérica de 1 a 10), y una segunda fase, de tipo interpretativo, donde se profundiza en el significado de los datos recogidos a través de los grupos de discusión y las entrevistas, mediante la reflexión evaluativa.

Para el total de alumnos asistentes al seminario, el 32% tienen un margen de mejora competencial entre el 35-30%, y el 22% con márgenes entre el 10 y el 15%, resultados que no difieren significativamente para los seleccionados en la submuestra de los grupos de discusión o encuestados (el 35% presentan porcentajes de mejora en el perfil competencial entre



el 35-30%, el 20% está entre el 10-19%, siendo el 45% restante los que determinan porcentajes intermedios entre 20 y 30% de mejora factible). En media los estudiantes encuestados computarían un margen de mejora del 25,99%, dada la autovaloración media registrada de 7,401 y el correspondiente coeficiente de ajuste del 74,00%, resultado que concuerda con el obtenido por Iglesia (2013), Freire, Teijeiro y Pais (2013), o Gil, Castaño y Gil (2012).

El seminario de narración *digital storytelling* tuvo alta acogida, dado que para el grupo completo el grado de satisfacción fue del 8,50 y 8,4 para los de la submuestras que participaron en el estudio cualitativo (grupos discusión y entrevista). Los estudiantes manifiestan su interés por el uso de recursos digitales que reconocen que les permite poner en práctica habilidades creativas para elaborar textos o historias motivacionales que transmiten valores personales y profesionales, y que son un vehículo para desarrollar diversas competencias, favoreciendo tanto la participación, su interés y motivación, que contribuyen a anclar el aprendizaje, como indica Miller (2008).

Implementar la experiencia ha supuesto un extraordinario esfuerzo docente, que aporta un claro *feed-back* para la elaboración de materiales prácticos y recursos didácticos, con atención a los aspectos que se han sido recurrentes en los grupos de discusión y entrevistas. Como resultado de los mismos se fija prestar atención a: I) La *importancia de la formación* (desarrollo de valores, competencias socioemocionales y rasgos de personalidad, combinando entornos formativos académicos y sociales), *aspectos competenciales relevantes* (ítems de la comunicación, organización, emocionales, personalidad, emprendedores, profesionales; relevancia de los *entornos digitales*, tecnológicos y cambios en las metodologías docentes y profesionales; *rasgos diferenciados por genero; tipología de debilidades/fortalezas*. II) *Experiencias formativas regladas y no regladas*: Metodología de estudios, prácticas, simulaciones, Erasmus, socialización, movilidad, iniciativas colectivas, asociacionismo. III) *Visibilidad en el curriculum, en procesos de selección y autogestionada*: qué indicar, cómo, aspectos personales/formativos, experiencias a reseñar, tarjeta personal de presentación, información asimétrica y descartes. IV) *Estrategias profesionales*: etapas, diseño de una carrera profesional; aspectos a destacar vs ensombrecer, potencialidades, debilidades, reacciones, ostentar vs retraer. V) *Éxito en el ejercicio profesional, personal y auto desarrollo continuado*: valoración individual vs grupal, cuestiones de género, coste de oportunidad personal, etapas profesionales; restricciones, motivaciones, roles y conciliación; reorientación carrera profesional, formación vs. empleabilidad.

Los actuales estudiantes universitarios se muestran notablemente motivados por procesos de evaluación continua diseñados para el estímulo de diversas capacidades que permitan aflorar puntos fuertes y débiles en el

desarrollo competencial. Diversos aspectos motivan o condicionan la necesidad de priorizar una educación e instrucción que, en paralelo, converjan en una formación en competencias equilibrada y ajustada a perfiles profesionales altamente cualificados y competitivos que favorezcan la adaptabilidad en un mercado laboral globalizado y con entornos de trabajo multidisciplinares, en los que tanto habilidades de comunicación, búsqueda y tratamiento de información o emprendedoras muestran un peso relativo cada vez mayor, acompañadas en paralelo con las socio-emocionales.

Tanto la educación como la instrucción, bien combinadas con la formación técnica, aportan la coherencia y continuidad requerida en el desarrollo competencial, y trasladan el foco de atención al ámbito académico como favorecedor del mismo, visible cuando el estudiante se enfrenta a entornos reales de formación. Cómo implementar masivamente una metodología activa diseñada de forma radial para fomentar diversos ítems competenciales, son aspectos de máxima importancia y constituyen el reto académico actual, la evaluación en competencias. Este espacio está siendo transitado principalmente en países anglófonos, Inglaterra, EE.UU. o Australia y Canadá y, por contagio, cada vez más en nuestro sistema educativo, al considerar tal evaluación por competencias como una herramienta útil para mejorar la eficiencia, la pertinencia y la calidad de la educación, trasladable desde el sistema educativo al social, económico y productivo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. En Crawford, C. et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International*. Chesapeake, VA: AACE, 647-654.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 21 (1), 91-106.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Delfín de Manzanilla, B. D. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Vol. 2, nº 2, 1-35.
- Dillingham, B. (2001). *Visual portrait of a story: Teaching storytelling*. Juneau, AK: School Handout.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 3-59. Universidad de Gran Canaria.
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling: guide for educators*. Washington, DC: ISTE.

- Freire, M. J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362. Diciembre 2013.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*. Vol. 1 (3) 27-32.
- Gil, J. A. (2000). *Estadística e informática (SSPS) en la investigación descriptiva e inferencial*, Madrid: UNED.
- Gil, M. R., Castaño, M. R. y Gil, F. J. (2012). Análisis del grado de ajuste sobre el perfil competencial del estudiante: estratégica de orientación profesional universitaria. *Innovación Educativa*, nº 22, 203-215.
- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net, *First Monday* 2 (4) (revisado 3/06/2013, <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/519/440>)
- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer.
- Iglesia, M. C. (2013). Identificación de competencias ajustadas a los requerimientos del entorno laboral. Estudio exploratorio con universitarios. *Actas XXIII Jornadas Hispano-Lusas de gestión científica*. Universidad de Málaga.
- Hack, J., Ramos, F., Pinto A. M. y Freitas, L. (2015). Lifelong learning through digital storytelling in corporate training. *Revista Complutense de Educación*, 351 Vol. 26, Núm. 2, 351-365.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*. 36 (2), 169-188.
- Kellermann, P. (2007). Acquired and required competencies of graduates. En U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Springer, 115-130.
- Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lundby, K. (ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Selfrepresentations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lewis, M. (1990). *El póker del mentiroso*. Ed Ariel, (Reedición en 2011 por la Ed. Alianta).
- Manzano, V. y Braña, T. (2005): Análisis de datos y técnicas de muestreo, en Lévy, J.P. y Varela, J. (eds.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, 91-143, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Burlington: Focal Press.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, C. (2005): *Técnicas estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones del análisis de datos*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pineda, J. M. (1990): Resistencias a la innovación educativa, *Studia Paedagogica*. Universidad de Salamanca, nº 22, 45-53.

- Postman, N. (1989). Learning by story. *The Atlantic*, 264 (6), 119-124.
- Salomon, C. (2008): *Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear mentes*, Barcelona: Península.
- Sánchez A., Lucía A. y López, M. (2013). Gestión del conocimiento e innovación docente mediante storytelling: ¿cómo formar en valores y destrezas a los universitarios?, *Actas XXIII Jornadas Hispano-Lusas de gestión científica*. Universidad de Málaga.
- Sawidou, C. (2010). Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge. *Teachers and Teaching*. 16 (6), 649-664.
- Schank, R. C. (2005). *Lessons in learning, e-learning, and training: Perspectives and guidance for the enlightened trainer*. San Francisco, CA: Pfeiffer
- Trillo, F. (1996). La evaluación del aprendizaje de los alumnos como reto de innovación. *Actas I Congreso de Innovación educativa*. Santiago de Compostela, Vol. 1, 217-224.
- Trujillo, F. (1999). Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo, en Vilá, R. y Bisquerra, R. (2004). *El análisis cuantitativo de los datos* (259-271), y en Bisquerra, R. (coord.): *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación* 115, Vol. 25 Núm. 1 (2014), 115-132.
- Winne, P. H. y Marx, R. W. (1983). *Students' cognitive processes while learning from teaching*. British Columbia, S. F. University.
- Witrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador.

## Anexo I

## CUADRO 1

## Perfil de competencias, habilidades y destrezas

## Cuestionario de autoevaluación

Valora del 1 (poco) al 10 (mucho) en qué medida crees que posees las siguientes cualidades y habilidades.

B1- INFORMACIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P1	Capacidad de observación										
P2	Capacidad de búsqueda de información										
P3	Capacidad para integrar y elaborar la información										
P4	Capacidad para pensar de forma lógica y ordenada										
P5	Capacidad para valorar los pros y contras de las cosas										
P6	Capacidad para resolver problemas										
P7	Capacidad para adaptarse al cambio										
B2- PLANIFICACIÓN / ORGANIZACIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P8	Capacidad para identificar causas-consecuencias de acción										
P9	Capacidad para identificar problemas										
P10	Capacidad de análisis y síntesis										
P11	Capacidad para tener una visión general de los proyectos										
P12	Capacidad para identificar y utilizar recursos										
P13	Capacidad para gestionar eficazmente el tiempo										
P14	Capacidad para planificar acciones y proyectos										
B3- INTELIGENCIA EMOCIONAL		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P15	Capacidad para identificar y controlar tus emociones										
P16	Capacidad para tener confianza en uno mismo										
P17	Capacidad para identificar las emociones de los demás										
P18	Capacidad para tolerar la frustración										
B4- PERSONALIDAD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P19	Dinámico										
P20	Independiente										
P21	Práctico										
P22	Optimista										
P23	Tenaz, perseverante										
P24	Sociable										
P25	Autoexigente										
P26	Conciliador										
P27	Ambicioso										
P28	Paciente										
P29	Reflexivo										
P30	Tolerante, flexible										
P31	Competitivo										
P32	Realista										
P33	Minucioso										

B5- HABILIDADES COMUNICATIVAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P34	Capacidad de escucha										
P35	Capacidad de expresión oral										
P36	Capacidad de expresión escrita										
P37	Capacidad para comunicarse con los demás										
P38	Capacidad para hacer y recibir críticas										
P39	Capacidad para ponerse en el lugar de otros (empatía)										
P40	Capacidad para decir lo que se quiere decir (asertividad)										
P41	Capacidad para compartir información										
P42	Capacidad ayuda sin recibir recompensa (altruismo)										
P43	Capacidad para trabajar en equipo (cooperar)										
B6- COMPETENCIAS PROFESIONALES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P44	Capacidad asumir responsabilidades por iniciativa propia										
P45	Capacidad para motivarte a TI mismo										
P46	Capacidad de aprendizaje continuo										
P47	Capacidad de autocrítica										
P48	Deseo de éxito personal										
B7- COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P49	Capacidad para emprender acciones por propia iniciativa										
P50	Capacidad para tomar decisiones importantes										
P51	Capacidad para manejarse en situaciones ambiguas										
P52	Capacidad para asumir riesgos										
P53	Capacidad para anticiparse a problemas (visión de futuro)										
P54	Capacidad para crear e innovar cosas nuevas										
B8-COMPETENCIAS PARA LA PROFESIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P55	Capacidad para negociar										
P56	Capacidad para motivar a los demás										
P57	Capacidad para inspirar confianza										
P58	Capacidad para asignar y distribuir tareas en equipo										
P59	Capacidad para resolver conflictos entre personas										

TABLA 1  
Valores medios por competencia, total encuestados y por segmentaciones

Bloques Competencias	MED	SEXO		DIF	EXPERIENCIA		DIF	MOVILIDAD		DIF	% mejora	
		1=F	0=M		1=SI	0=NO		1=SI	0=NO			
B1	P1	7,75	8,00	7,38	0,625	7,85	7,57	0,275	7,71	7,83	-0,119	22,5
	P2	7,35	7,25	7,50	-0,250	6,85	8,29	-1,440	7,14	7,83	-0,690	26,5
	P3	6,6	6,83	6,25	0,583	6,77	6,29	0,484	6,50	6,83	-0,333	<b>34,0</b>
	P4	6,9	6,83	7,00	-0,167	6,92	6,86	0,066	6,79	7,17	-0,381	<b>31,0</b>
	P5	8,25	8,25	8,25	0,000	8,31	8,14	0,165	8,50	7,67	0,833	17,5
	P6	6,95	7,08	6,75	0,333	6,77	7,29	-0,516	6,93	7,00	-0,071	<b>30,5</b>
	P7	8,15	8,33	7,88	0,458	8,15	8,14	0,011	8,57	7,17	1,405	18,5
B2	P8	7,55	7,83	7,13	0,708	7,77	7,14	0,626	7,64	7,33	0,310	24,5
	P9	7,6	8,00	7,00	1,000	7,77	7,29	0,484	7,79	7,17	0,619	24,0
	P10	7,15	7,25	7,00	0,250	7,38	6,71	0,670	7,07	7,33	-0,262	28,5
	P11	7	7,08	6,88	0,208	7,23	6,57	0,659	7,07	6,83	0,238	<b>30,0</b>
	P12	7,3	7,25	7,38	-0,125	7,38	7,14	0,242	7,43	7,00	0,429	27,0
	P13	6,55	6,50	6,63	-0,125	6,54	6,57	-0,033	6,93	5,67	1,262	<b>34,5</b>
B3	P14	7,2	7,17	7,25	-0,083	7,23	7,14	0,088	7,43	6,67	0,762	28,0
	P15	7,05	6,17	8,38	-2,208	6,46	8,14	-1,681	6,57	8,17	-1,595	29,5
	P16	6,5	5,92	7,38	-1,458	6,23	7,00	-0,769	6,43	6,67	-0,238	<b>35,0</b>
	P17	8,35	8,33	8,38	-0,042	8,54	8,00	0,538	8,43	8,17	0,262	16,5
B4	P18	6,85	6,17	7,88	-1,708	6,46	7,57	-1,110	6,71	7,17	-0,452	<b>31,5</b>
	P19	7,6	7,75	7,38	0,375	7,77	7,29	0,484	7,93	6,83	1,095	24,0
	P20	7,8	8,25	7,13	1,125	8,08	7,29	0,791	8,21	6,83	1,381	22,0
	P21	8,15	8,50	7,63	0,875	8,23	8,00	0,231	8,50	7,33	1,167	18,5
	P22	7,6	7,83	7,25	0,583	7,77	7,29	0,484	8,43	5,67	2,762	24,0
	P23	7,65	7,67	7,63	0,042	7,54	7,86	-0,319	7,86	7,17	0,690	23,5
	P24	8,3	8,33	8,25	0,083	8,15	8,57	-0,418	8,71	7,33	1,381	17,0
	P25	7,65	7,29	6,50	0,786	7,85	7,29	0,560	7,93	7,00	0,929	23,5
	P26	7,8	8,07	7,13	0,946	7,85	7,71	0,132	8,07	7,17	0,905	22,0
	P27	7	6,85	6,50	0,346	6,85	7,29	-0,440	7,29	6,33	0,952	<b>30,0</b>
	P28	7	7,25	6,63	0,625	6,62	7,71	-1,099	7,36	6,17	1,190	<b>30,0</b>
	P29	7,6	7,75	7,38	0,375	7,54	7,71	-0,176	7,64	7,50	0,143	24,0
	P30	7,85	7,58	8,25	-0,667	7,38	8,71	-1,330	8,07	7,33	0,738	21,5
	P31	6,8	7,33	6,00	1,333	6,85	6,71	0,132	7,64	4,83	2,810	32,0
P32	7,75	7,83	7,63	0,208	7,54	8,14	-0,604	7,86	7,50	0,357	22,5	
P33	6,9	6,92	6,88	0,042	6,62	7,43	-0,813	6,93	6,83	0,095	31,0	
B5	P34	8,15	8,00	8,38	-0,375	7,85	8,71	-0,868	8,14	8,17	-0,024	18,5
	P35	6,35	6,58	6,00	0,583	6,62	5,86	0,758	6,14	6,83	-0,690	36,5
	P36	6,7	6,58	6,88	-0,292	6,85	6,43	0,418	6,71	6,67	0,048	<b>33,0</b>
	P37	7,65	7,58	7,75	-0,167	7,62	7,71	-0,099	7,79	7,33	0,452	23,5
	P38	6,95	6,58	7,50	-0,917	6,85	7,14	-0,297	6,86	7,17	-0,310	30,5
	P39	8,5	8,50	8,50	0,000	8,54	8,43	0,110	8,71	8,00	0,714	15,0
	P40	6,55	6,42	6,75	-0,333	6,77	6,14	0,626	6,29	7,17	-0,881	<b>34,5</b>
	P41	7,7	7,58	7,88	-0,292	7,62	7,86	-0,242	7,64	7,83	-0,190	23,0
	P42	8,65	8,50	8,88	-0,375	8,46	9,00	-0,538	8,64	8,67	-0,024	13,5
	P43	8,35	8,25	8,50	-0,250	8,08	8,86	-0,780	8,50	8,00	0,500	16,5
B6	P44	7,2	7,00	7,50	-0,500	7,38	6,86	0,527	7,36	6,83	0,524	28,0
	P45	7,45	7,25	7,75	-0,500	7,31	7,71	-0,407	7,36	7,67	-0,310	25,5
	P46	7,7	7,83	7,50	0,333	8,00	7,14	0,857	7,64	7,83	-0,190	23,0
	P47	7,55	7,92	7,00	0,917	7,69	7,29	0,407	7,43	7,83	-0,405	24,5
	P48	8,35	8,50	8,13	0,375	8,31	8,43	-0,121	8,43	8,17	0,262	16,5

B7	P49	7,05	6,83	7,38	-0,542	7,08	7,00	0,077	7,07	7,00	0,071	29,5
	P50	6,9	6,58	7,38	-0,792	6,62	7,43	-0,813	6,79	7,17	-0,381	31,0
	P51	6,55	6,75	6,25	0,500	6,46	6,71	-0,253	6,57	6,50	0,071	<b>34,5</b>
	P52	6,65	6,33	7,13	-0,792	6,54	6,86	-0,319	6,71	6,50	0,214	<b>33,5</b>
	P53	6,9	7,33	6,25	1,083	7,15	6,43	0,725	6,93	6,83	0,095	<b>31,0</b>
	P54	6,2	6,50	5,75	0,750	6,23	6,14	0,088	6,36	5,83	0,524	<b>38,0</b>
B8	P55	6,8	6,83	6,75	0,083	6,85	6,71	0,132	6,64	7,17	-0,524	32,0
	P56	7,8	7,67	8,00	-0,333	7,62	8,14	-0,527	8,00	7,33	0,667	22,0
	P57	7,8	8,42	6,88	1,542	8,31	6,86	1,451	7,71	8,00	-0,286	22,0
	P58	7,6	7,75	7,38	0,375	7,54	7,71	-0,176	7,71	7,33	0,381	24,0
	P59	8,1	8,42	7,63	0,792	8,23	7,86	0,374	8,29	7,67	0,619	19,0
MEDIA		<b>7,401</b>	<b>7,423</b>	<b>7,322</b>	<b>0,101</b>	<b>7,386</b>	<b>7,429</b>	<b>-0,043</b>	<b>7,500</b>	<b>7,169</b>	<b>0,331</b>	<b>25,99</b>