

El reto de las teleprácticas como instrumento para adquirir competencias

The challenge of remote internships as an instrument to acquire skills

Olga Lasaga Millet 

olasaga@uao.es
Abat Oliba CEU University (España)

Olga Lasaga Millet

olasaga@uao.es
Abat Oliba CEU University (España)

Javier Barrycoa Martínez 

jbarrayc@uao.es
Abat Oliba CEU University (España)

Javier Barrycoa Martínez

jbarrayc@uao.es
Abat Oliba CEU University (España)

Sonia Cabañas Abello

sonia.cabanas@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

Sonia Cabañas Abello

sonia.cabanas@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

Raimon Cirera Catalan 

r98.catalan@gmail.com
University of Barcelona (España)

Raimon Cirera Catalan

r98.catalan@gmail.com
University of Barcelona (España)

Luís Doménech Ballester 

luis.domenech@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

Luís Doménech Ballester

luis.domenech@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

José Ignacio Redondo García 

nacho@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

José Ignacio Redondo García

nacho@uchceu.es
CEU Cardinal Herrera University (España)

Mercedes Ruiz de Palacios Villaverde 

ruipal@ceu.es
CEU San Pablo University (España)

Mercedes Ruiz de Palacios Villaverde

ruipal@ceu.es
CEU San Pablo University (España)

Resumen

La pandemia Covid-19 supuso un fuerte impulso al teletrabajo y la formación virtual. El alumnado y el personal empleado tuvieron que desarrollar nuevas competencias para adaptarse al formato on-line. Ante esta situación, si bien han proliferado los estudios sobre los efectos de la pandemia tanto en el ámbito laboral como en el educativo, es poca la literatura acerca de su impacto en las prácticas curriculares. El presente estudio aborda el análisis, desde la perspectiva empresarial, de las competencias requeridas para la realización de teleprácticas eficaces. Se elaboró una encuesta exploratoria para conocer la opinión de las empresas que habían acogido estudiantes en prácticas on-line acerca de su intención de mantener esta modalidad en el futuro y de las competencias que más valoraban en su desempeño. A partir de esta, se ha realizado un análisis descriptivo de los resultados obtenidos, seguido de una prueba de proporciones Chi-Cuadrado. A continuación, se ha desarrollado un análisis factorial exploratorio y ejecutado un análisis de componentes principales (PCA). El objetivo era detectar relaciones de interdependencia entre las distintas competencias y, así, sintetizar la información mediante la creación de factores que las agrupan. Asimismo, se ha realizado un análisis cualitativo del contenido de la pregunta abierta sobre otras competencias requeridas. Los resultados del estudio introducen la singularidad competencial de las teleprácticas y permiten vislumbrar la necesidad de seguir investigando para crear un modelo eficaz que mejore la empleabilidad de los futuros egresados.

Palabras clave: trabajo, competencias, prácticas pedagógicas, empresa, pandemia.

Abstract

The Covid-19 pandemic gave a strong impulse to the teleworking and the virtual training. Workers and students had to develop new skills to adapt to the on-line format. Given this situation, there has been a proliferation of studies on the effects of the pandemic, both in the workplace and in education. But there is little literature on its impact on curricular internships. The present study addresses the analysis, from a business perspective, of the soft skills required for effective remote internships. So, we developed an exploratory survey to find out the opinion of the companies that had hosted students in on-line internships. Our objective was to find out if they would continue with this modality in the future and to discover which skills required in their performance. From this exploration, we performed a descriptive analysis of the results obtained, followed by a Chi-Square test of proportions. Then we developed an exploratory factor analysis and performed a principal component analysis (PCA) to detect interdependent relationships between the different skills and then synthesize the information by creating factors that combine them. We also conducted a qualitative analysis of the content of the open-ended question on other required skills that companies considered necessary. The results of the study introduce the uniqueness of remote internship skills and provide a glimpse of the need for further research to create an effective model to improve the employability of future graduates.

Key words: job, competencies, pedagogical practices, enterprise, pandemics.

Introducción

Hay un amplio acuerdo sobre el hecho de que la pandemia de la Covid-19 no sólo ha acelerado los procesos de digitalización, sino que también ha convertido el teletrabajo en una modalidad laboral viable y de futuro (Ramos, Ramos-Garlanza y Tejera, 2020; Peiró y Soler, 2020). El teletrabajo fundamentalmente implica la utilización de tecnologías para trabajar en remoto desde una ubicación distinta a las oficinas de la empresa. Como indica Ye (2012), esta forma de trabajar iba aumentando moderadamente desde los años 90, dado que permitía a las empresas reducir costes y al personal empleado ganar en conciliación familiar, sin que la productividad se viera afectada o incluso se incrementara. Ahora bien, tal y como señala dicho autor, no todos los trabajos son susceptibles de desempeñarse en esta modalidad, ni todas las personas están preparadas para afrontar los retos que implica trabajar en un entorno de mayor aislamiento. En España, previamente a la pandemia, el teletrabajo estaba especialmente extendido en el ámbito de las tecnologías de la información (IT) e iba introduciéndose en el sector servicios (De la Cámara, 2000). También, tal y como destaca Belzunegui (2008), iba adquiriendo un protagonismo creciente en la Administración pública dónde se abrió la puerta a esta modalidad en aras a mejorar la conciliación entre la vida laboral y la familia. Debe señalarse que no todos los ámbitos en que el teletrabajo estaba implementado antes de la pandemia comportaban unas correctas condiciones laborales. Tal y como señala Mellado (2006), en el ámbito del periodismo digital los profesionales trabajan muchas más horas y en muchos casos sin contrato laboral.

Al hilo de lo expuesto se puede afirmar que el teletrabajo desplegará toda su eficacia siempre y cuando coincida que el contenido y procedimientos del trabajo a realizar se puedan operativizar para su realización a distancia, que el personal empleado tenga las competencias adecuadas para afrontar las características de esta modalidad laboral, que la empresa disponga de una estructura y una forma de liderar que lo fomente y que se respeten sus derechos laborales. Por tanto, teletrabajar requiere de mucho más que de una buena conexión a internet, competencias digitales y equipos adecuados. La literatura existente en materia de competencias para teletrabajar (Clear y Dickson, 2005; Ye, 2012; Charalampous, *et al.* 2019; Peiró y Soler, 2020) coincide en señalar como factores de éxito de la implementación del teletrabajo los siguientes:

- 1) En relación con el trabajador, las competencias que tienen una mayor correlación con su desempeño eficiente y satisfactorio son la automotivación, la organización, la autonomía, la capacidad de aprendizaje, la apertura a la innovación, la gestión del tiempo, la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la comunicación.
- 2) En relación con el trabajo, las posiciones que mejor se adaptan a esta modalidad son las que comportan un elevado nivel de abstracción, un bajo nivel de estandarización y mayor autonomía (Pyöriä. 2005).
- 3) Por parte de la empresa, es indispensable que se dote al trabajador de todos los medios digitales y herramientas informáticas necesarias para el desempeño del trabajo, que se adecúen los procesos, los objetivos y los tiempos a esta modalidad y que se facilite un tipo de supervisión y de interacción profesional que palíe el aislamiento y promueva el desarrollo profesional y el bienestar del teletrabajador (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, y Schaufeli, 2009).

Las circunstancias y características de la pandemia no permitieron hacer los ajustes necesarios y la adecuación a la normativa reguladora del teletrabajo, sino que implicó pasar de forma súbita y forzosa, de la presencialidad a, en muchos casos, simplemente, trabajar desde casa, sin poder realizar la formación necesaria, la adecuación de los procesos y del puesto. Ello comportó con frecuencia que se empezara a trabajar a distancia de forma forzosa en condiciones complicadas e incluso precarias. Esta situación, no sólo afectó al personal empleado sino también a las universidades que tuvieron que acelerar sus procesos de digitalización y al alumnado que, confinado en su hogar, se vio obligado a continuar sus estudios y también sus prácticas de forma on-line.

Las prácticas que, a partir del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, se han ido incorporando en todos los planes de estudios tienen por objetivo facilitar al alumnado una experiencia profesionalizadora en un entorno de trabajo (Barraycoa y Lasaga, 2009). La mayor parte del estudiantado realiza estas prácticas incorporándose presencialmente durante un determinado periodo de tiempo en las empresas, entidades u organizaciones para conocer *in situ* la realidad de su profesión y adquirir las competencias profesionales necesarias para su óptimo desempeño.

Antes de la pandemia eran escasas las teleprácticas y, en el caso de las titulaciones de ciencias sociales, se centraban básicamente en el área de comunicación en la que, como se ha comentado anteriormente, el teletrabajo estaba implementado comparativamente en mayor medida. Todo ello hizo que la adaptación de las prácticas a la situación de confinamiento no fuera nada sencilla y, en palabras de María Gabriela Soria (2020), “implicó tanto para los/as estudiantes como para los/as docentes romper con conocimientos y seguridades y aventurarnos a lo desconocido”.

En el caso de las universidades CEU, con el advenimiento de la pandemia Covid-19 las prácticas corrieron diversa suerte, algunas se interrumpieron, otras se cancelaron y en algunos casos se pasaron a formato virtual, coincidiendo con lo que apunta la mayor parte de la literatura sobre el tema (Briant y Crowther, 2020; Cunningham, 2020; Holt-White y Montacute, 2020, Olid, 2021; Alonso García, 2021; Marín y Delegido, 2021). Aquellas prácticas que se pudieron transformar en virtuales también presentaron diferencias relativas tanto a la enseñanza por parte del tutor/a de la empresa como del aprendizaje por parte del alumnado. Ello debido a que, igual que ocurre con el teletrabajo, las teleprácticas también requieren de unas determinadas características por parte del estudiantado, del contenido de la práctica y de la predisposición y medios de la empresa (Teng *et al.* 2021). La experiencia de la pandemia, aún y con toda la complejidad de gestión de las prácticas que ha comportado, ha demostrado que las teleprácticas son una posibilidad y una oportunidad a mantener en el futuro, ya que pueden facilitar experiencias formativas que no serían posibles en el formato presencial (por ejemplo, en empresas alejadas del lugar de residencia) y que les permiten desarrollar competencias específicas de esta modalidad de trabajo (trabajo en equipos virtuales, gestión del tiempo, trabajo por objetivos...). Ahora bien, todo ello sólo tendrá lugar siempre y cuando tanto el alumnado como la empresa y el propio programa de prácticas sean adecuados para garantizar el aprendizaje.

En este sentido y en la misma línea de la experiencia referenciada por Teng *et al.* (2021) son imprescindibles unos requerimientos mínimos. En concreto, en relación con el alumnado es indispensable que sea una persona autónoma, autodisciplinada

y con capacidad para gestionar bien el tiempo y trabajar por objetivos. Por lo que se refiere al contenido de la práctica y su supervisión, las tareas deben estar pensadas para su realización en formato virtual. Asimismo, es esencial que los tutores/as, tanto académicos como de la empresa o entidad que acoge al alumnado, lleven a cabo una comunicación frecuente y lo más cercana posible (por ejemplo, mejor video conferencia que *mail*) para proporcionar el suficiente *feedback* y evitar la sensación de aislamiento y falta de productividad. Igualmente es crucial que se les dote de las herramientas informáticas y de la formación en digitalización necesaria para el correcto desempeño y aprovechamiento de la práctica.

El presente estudio aborda un tema poco tratado con anterioridad a la pandemia, en la literatura científica como es el de las competencias requeridas para que la realización de unas prácticas a distancia o teleprácticas sea eficaz.

En concreto los objetivos del estudio son:

- 1- Conocer la intención de las empresas encuestadas en cuanto al mantenimiento del teletrabajo y de las teleprácticas después de la pandemia.
- 2- Averiguar, tras la experiencia del confinamiento, qué competencias consideran los empleadores son necesarias para realizar eficazmente unas teleprácticas.
- 3- Contrastar si las competencias que según la literatura revisada se demandan para teletrabajar, coinciden con las que las empresas requieren del alumnado en teleprácticas.

Metodología

Partiendo de la experiencia de las prácticas durante el confinamiento, se elaboró una encuesta anónima exploratoria dirigida a empleadores/as de las tres universidades CEU, (Universidad San Pablo CEU, Universidad Abat Oliba CEU y Universidad CEU Cardenal Herrera) que habían acogido estudiantes en prácticas durante la pandemia. Intencionadamente la muestra no es probabilística porque se ha querido que coincida la muestra con el universo estudiado. El objetivo era conocer su opinión acerca del modelo de prácticas on-line, averiguar su intención de mantener las prácticas telemáticas y descubrir las competencias más valoradas. La encuesta, realizada con el soporte del software de encuestas on-line Qualtrics®, se pasó entre el 1 y el 11 de junio de 2021.

Respecto al diseño de la encuesta (véase Tabla 1), los primeros tres ítems permiten la segmentación de la muestra, el cuarto es una pregunta filtro para discriminarla. Las restantes preguntas exploran las opiniones y posicionamiento de los empleadores/as respecto al tema de estudio. La octava pregunta presenta un listado de ocho competencias que las empresas deben valorar siguiendo una escala Likert de 5 puntos, que va desde Nada hasta Indispensable, y con la que indican la importancia que tiene para ellas la adquisición de dichas competencias por parte del alumnado en el marco de las futuras teleprácticas. La novena pregunta es abierta y permite añadir otras competencias y/o comentar aspectos que consideran relevantes.

Tabla 1. Relación de preguntas de la encuesta y tipo de respuesta.

Q1	Universidad/es CEU con la/s que mantiene colaboración en el ámbito de empleo y/o prácticas	Multirrespuesta
Q2	Tamaño de la empresa	Respuesta única
Q3	Sector profesional	Respuesta única
Q4	Modalidad actual de trabajo	Respuesta única - filtro
Q5	Intención de mantener un modelo de teletrabajo o mixto en un futuro, al margen de la evolución de la situación sanitaria	Dicotómica
Q6	En el caso de haber respondido “sí” en la cuestión anterior, indicar para qué grupo o grupos profesionales se mantendría ese modelo de teletrabajo	Multirrespuesta
Q7	Intención de mantener un modelo de prácticas telemáticas en un futuro, al margen de la evolución de la situación sanitaria	Dicotómica
Q8	Valore la importancia que tiene para la Empresa la adquisición por parte del estudiante de las siguientes competencias en el marco del teletrabajo. Q8.1 Capacidad para tolerar la frustración y superar la adversidad Q8.2 Capacidad para comunicarse Q8.3 Capacidad para gestionar situaciones de estrés laboral Q8.4 Capacidad para planificar y organizarse Q8.5 Capacidad para el uso de herramientas digitales Q8.6 Capacidad para el trabajo en equipo Q8.7 Capacidad para el trabajo autónomo Q8.8 Capacidad para tomar la iniciativa y asumir responsabilidades	Likert tipo escalar
Q9	Indique otras competencias que considere y que no haya encontrado en el listado anterior o cualquier otro aspecto que considere importante	Abierta

N. Elaboración propia a partir de la encuesta.

La encuesta se envió a las 3.838 empresas que acogieron alumnado en prácticas de las Universidades CEU durante el confinamiento. Se obtuvo una respuesta de 334 encuestas válidas que configuran una muestra representativa. Para el análisis de los datos se han tomado en cuenta únicamente las 240 empresas que en la pregunta Q4 responden que mantienen el teletrabajo o una fórmula mixta.

Se valida el instrumento analizado mediante el modelo de Alpha de Cronbach, el valor mínimo encontrado se sitúa en 0,75 y el mayor en 0,84.

Los datos cuantitativos se analizan mediante el software R (R Core Team, 2021) y en relación con los datos cualitativos de la pregunta Q9, se hace una primera aproximación exploratoria mediante el software Atlas.ti, para una primera acotación conceptual y elaboración de la consiguiente nube de palabras.

Descripción de las fases del análisis

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de los resultados obtenidos seguido de una prueba de proporciones Chi-Cuadrado para determinar si el sector y el tamaño de la empresa influyen en la valoración de las competencias. Para ello se ha tomado un nivel de significación del 5% (p valor $< 0,05$).

A continuación, se ha desarrollado un análisis factorial exploratorio sobre el conjunto de respuestas a las preguntas Q8 con el objetivo de detectar si algunas preguntas pueden ser agrupadas utilizando el paquete Psych (Revelle, 2021). Para determinar el número de factores a extraer, se ha realizado una batería de índices tales como Kaiser, BIC o Análisis Paralelo. Los análisis factoriales se han realizado tomando la rotación oblimin y la correlación policórica ya que se trata de una escala Likert de 5 niveles.

Finalmente, se ha realizado un análisis de componentes principales (PCA) sobre el conjunto de respuestas a las preguntas Q8 con el objetivo de analizar la variabilidad de las respuestas utilizando el paquete stats (R Core Team, 2021).

En relación con la pregunta Q9, que no era obligatoria y la han respondido 44 empresas, se ha contabilizado el número de veces que aparece cada una de las competencias añadidas por las empresas con el objetivo de presentar una nube de palabras.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de la muestra con el objetivo de observar el comportamiento de cada una de las variables y categorías del presente estudio. La tabla 2 recoge las frecuencias absolutas y relativas de la muestra para cada una de las variables: Tamaño de Empresa, Sector, Modalidad, Teletrabajo en el futuro y Teleprácticas en el futuro. Se han obviado del análisis los datos relativos a la Universidad con la que la empresa tiene convenio (Q1), por considerar que no es una información trascendente para este análisis, pero se utilizará en estudios posteriores.

En relación con las preguntas Q8, en la Figura 1 se muestra un diagrama de barras divergente para escalas de Likert para la valoración de las competencias. En ella se puede observar que todas las competencias tienen una valoración mayoritaria de “Mucho” o “Indispensable”.

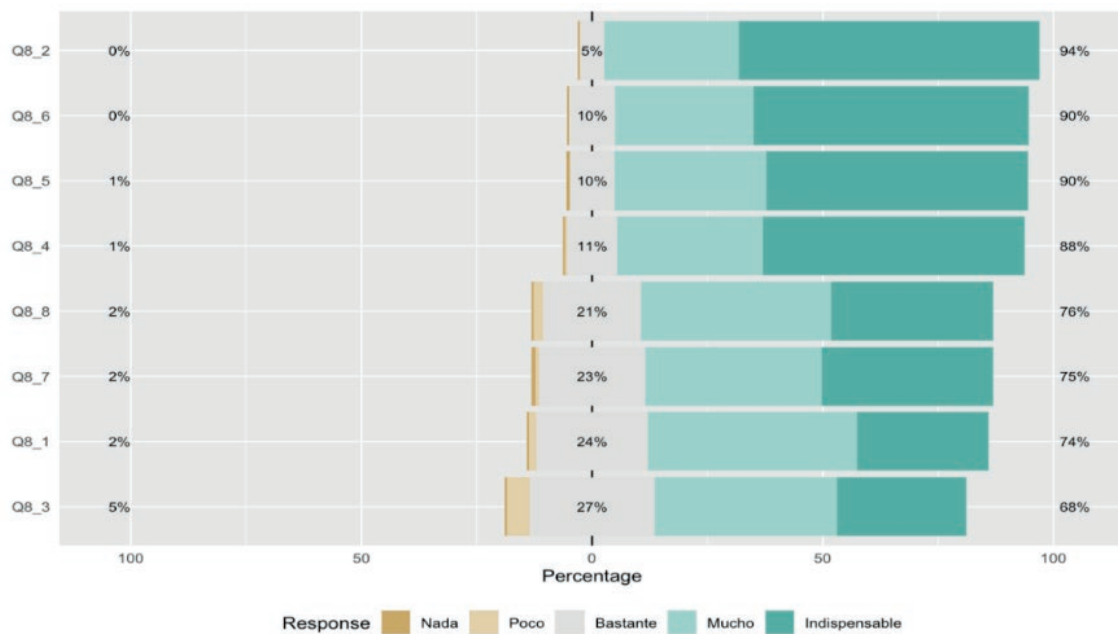
Una vez descrita la muestra, se centra el análisis cuantitativo en las preguntas Q8. El test de proporciones ha mostrado que no hay diferencias significativas en las proporciones de valoraciones “Mucho” e “Indispensable” de cada una de las competencias para los diferentes sectores puesto que los p-valores para las competencias 1-8 han sido respectivamente 0,3; 0,8; 0,3; 0,7; 0,8; 0,4; 0,2 y 0,6; todos ellos mayores a 0,05.

El test de proporciones ha mostrado que no hay diferencias significativas en las proporciones de valoraciones “Mucho” e “Indispensable” de cada una de las competencias para los diferentes tamaños de empresa, salvo en la competencia 6 (trabajo en equipo) ya que los p-valores para las competencia 1-8 han sido respectivamente: 1; 0,4; 0,3; 0,9; 0,4; 0,005; 0,2 y 0,4. Sin embargo, para todos los tamaños de empresa, la proporción de

Tabla 2. Análisis descriptivo.

	<i>f</i>	%
Tamaño de Empresa		
Entre 1 y 10 empleados	68	28.3%
Entre 11 y 50 empleados	67	27.9%
Entre 51 y 250 empleados	55	22.9%
Más de 250 empleados	50	20.8%
Sector		
Administración pública	7	2.9%
Comunicación	52	21.7%
Industria	20	8.3%
Servicios	95	39.6%
Otros	66	27.5%
Modalidad		
Teletrabajo	58	24.2%
Mixta	182	75.8%
Teletrabajo en el futuro		
Sí	160	66.7%
No	12	5.0%
Ns/Nc	68	28.3%
Prácticas telemáticas en el futuro		
Sí	90	37.5%
No	25	10.4%
Ns/Nc	125	52.1%

N. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta, N: 240.



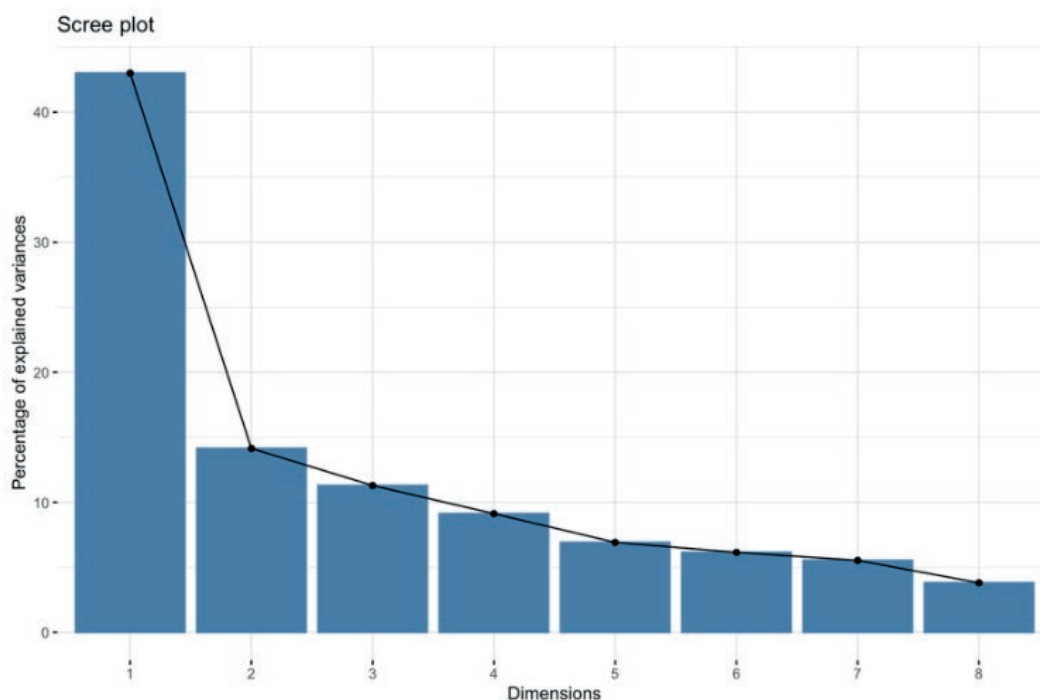
N. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Figura 1. Diagrama de barras divergente para escala de Likert de la valoración de las competencias.

“Mucho” e “Indispensable” supera el 80% en la competencia Trabajo en equipo, por lo tanto, se mantiene la observación de que la valoración mayoritaria no cambia.

El análisis factorial exploratorio muestra que los números de factores más frecuentes son 1 y 4. Para el caso de 1 factor, se ha obtenido como resultado que todas las competencias forman parte del mismo factor con coeficientes positivos, en concreto (0,79; 0,75; 0,73; 0,73; 0,67; 0,66; 0,66; 0,49) en relación con las siguientes competencias (4, 8, 7, 3, 2, 5, 1, 6). Los indicadores de ajuste son RMSR=0,1, Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) = 0,21, Tucker-Lewis Index (TLI) = 0,69. Para el caso de 4 factores, se ha obtenido como resultado que cada factor se ha asociado con una pareja de competencias, en concreto con las parejas (1,3) (8,7) (2,6) (4,5) con coeficientes (0,98, 0,55), (0,86, 0,67), (0,93, 0,55), (0,99; 0,39). Los indicadores de ajuste son RMSR=0,02, Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) = 0,16, Tucker-Lewis Index (TLI) = 0,81.

La Figura 2 muestra la importancia relativa de los componentes principales obtenidos en el PCA, y se puede observar que el primer componente tiene una clara dominancia respecto al resto, con un peso del 43%.

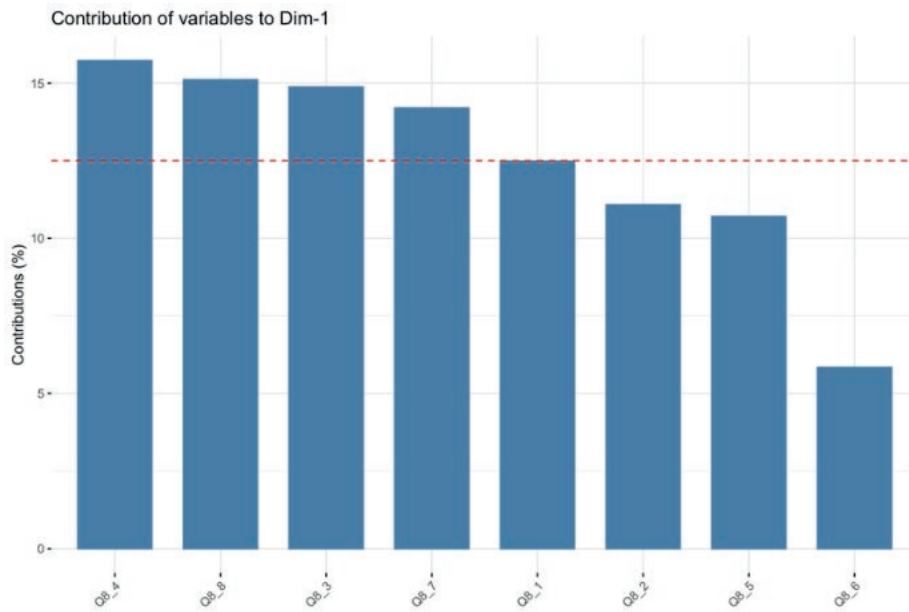


N. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Figura 2. Porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los componentes principales.

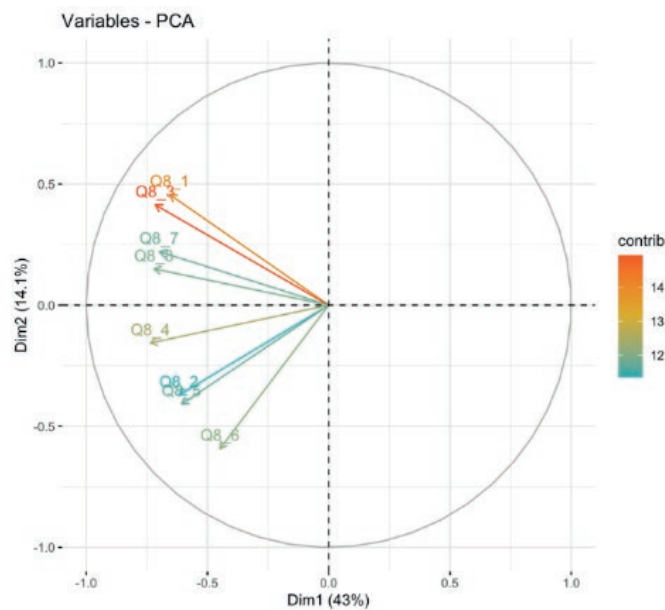
La contribución de cada una de las competencias al primer componente se muestra en la Figura 3, y se puede observar que este se encuentra influenciado por todas las competencias con pesos entre 5,8% y 15,7%.

La Figura 4 muestra la relación que hay entre las competencias y los dos primeros componentes principales, siendo el eje horizontal el correspondiente al primer componente y el eje vertical el correspondiente al segundo componente. Se puede observar



N. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Figura 3. Contribución de cada una de las preguntas al primer componente principal.



N. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

Figura 4. Relación gráfica entre las competencias y los 2 primeros componentes principales.

como la mayoría de las competencias tienen un componente horizontal dominante indicando que se encuentran más vinculadas al primer componente que al segundo.

En relación con el análisis cualitativo, la Tabla 3 muestra las competencias elicidadas por las empresas en la pregunta Q9 indicándose, con el tamaño de fuente, la importancia otorgada a cada una de ellas y el listado de las competencias junto con el número de veces que han aparecido en el texto de las respuestas.

Tabla 3. Nube de palabras de la pregunta Q9.



Competencias	f
Aprendizaje	14
Compromiso	8
Iniciativa	7
Adaptación al cambio	6
Empatía	5
Comunicación	4
Responsabilidad	4
Trabajo en equipo	4
Creatividad	3
Flexibilidad	3
Gestión del tiempo	3
Inglés	3
Análisis de problemas	2
Excelencia	2
Motivación	2
Pensamiento crítico	2
Bondad y honestidad	1
Liderazgo	1
Nuevas tecnologías	1
Orientación objetivos	1
Tolerancia	1

Elaboración propia a partir de la encuesta. N:44.

Discusión

La valoración de todas las competencias por parte de las empresas ha tenido un valor de “Mucho” o “Indispensable” en su mayoría, independientemente del tamaño o del sector empresarial. Ello se explica porque la selección de las competencias presentada en la tabla es fruto de una revisión bibliográfica previa sobre las competencias requeridas para teletrabajar. Se pretendía validar esa relación de competencias para el caso de las teleprácticas ofreciendo, en una pregunta abierta (Q9), la posibilidad de que añadieran otras competencias que consideraran relevantes y así enriquecer el listado y detectar singularidades de las teleprácticas en relación con la literatura sobre el teletrabajo.

Los indicadores descriptivos y los que recomiendan usar un solo factor, así como la fuerte influencia del primer componente principal con un porcentaje explicado del 43%, apuntan a una gran uniformidad en las respuestas de todas las preguntas por parte de las empresas. De nuevo esta uniformidad se explica por la consistencia del modelo competencial presentado en las preguntas Q8 dado que, como se ha comentado en el párrafo anterior, su elección no se hace al azar sino que es fruto de una revisión bibliográfica sobre el tema.

El análisis exploratorio con 4 factores ha dado como resultado que cada factor ha asociado un par de preguntas. En concreto los 4 factores se asocian a las parejas (1,3) (8,7) (2,6) (4,5). Las asociaciones que resultan son las siguientes:

- Factor 1 Competencias de resiliencia: Capacidad para tolerar la frustración y superar la adversidad (Q8.1) y Capacidad para gestionar situaciones de estrés laboral (Q8.3).
- Factor 2 Independencia: Capacidad para el trabajo autónomo (Q8.8) y Capacidad para tomar la iniciativa y asumir responsabilidades (Q8.7).
- Factor 3 Habilidades sociales: Capacidad para comunicarse (Q8.2) y Capacidad para trabajar en equipo (Q8.6).
- Factor 4 Competencias instrumentales: Capacidad para planificar y organizarse (Q8.4) y Capacidad para el uso de herramientas digitales (Q8.5).

Esta categorización de las competencias permitirá crear una formación específica para los estudiantes que en un futuro realicen teleprácticas.

El análisis cualitativo recoge veintiuna competencias entre las que la capacidad de aprendizaje es la que aparece solicitada con mayor frecuencia (f : 14) junto con el compromiso (f : 8). Por otra parte, destacar que seis de las ocho competencias recogidas en las preguntas Q8 aparecen también requeridas en la pregunta abierta, lo que refleja la importancia dada a las mismas por las empresas que han acogido a alumnado en teleprácticas. La tolerancia a la frustración y la gestión del estrés que, en el análisis de las preguntas Q8, ocupan el penúltimo y último lugar, no aparecen en la relación de competencias de la pregunta Q9.

Conclusiones

Tras el análisis y discusión de los resultados se extraen las siguientes conclusiones:

- Se ha podido constatar la predisposición de las empresas a mantener tanto el teletrabajo como las teleprácticas tras la situación de pandemia, lo cual apoya la conveniencia del presente estudio. La encuesta reveló que el 66,7% de las empresas pretendía continuar con el teletrabajo o con un modelo mixto y que el 37,5% mantendrían la modalidad de teleprácticas. En consecuencia, es procedente y necesario ahondar en las competencias que se necesitan en esta modalidad, a fin de tenerlas en cuenta en la formación del estudiantado y mejorar con ello su futura empleabilidad.
- Como revelan los resultados, ha habido un amplio acuerdo en que el listado de competencias propuestas en las preguntas Q8 son importantes o indispensables. Ahora bien, la escasa respuesta a la pregunta Q9 (44 de las 240 empresas que declaran su voluntad de mantener el teletrabajo o una fórmula mixta), nos lleva a pensar que hay poca conciencia sobre los requerimientos competenciales de las teleprácticas. Queda mucho camino por recorrer para elaborar un modelo de teleprácticas que garantice tanto su pleno aprovechamiento como el desarrollo de las competencias transversales indispensables para las mismas.
- Las cinco competencias más valoradas por las empresas encuestadas han sido: comunicación, trabajo en equipo, capacidad para el uso de herramientas digitales,

planificación y organización e iniciativa y capacidad de asumir responsabilidades. Todas ellas, además aparecen también en el listado que se recoge fruto del análisis de la pregunta abierta (Q9), con lo que se refuerza su importancia. En concreto, las empresas que han aportado información adicional destacan la capacidad de aprendizaje como la competencia (no recogida en el listado Q8) más valorada, seguida de compromiso, iniciativa, adaptación al cambio y empatía. Sintetizando la información que aportan ambas preguntas (Q8 y Q9), las empresas consideran que las teleprácticas requieren de estudiantes con habilidades sociales tales como comunicación, trabajo en equipo y empatía, competencia digital, capacidad para ser autónomos a la vez que comprometidos y responsables, organizados y con capacidad para el aprendizaje y la adaptación al cambio.

- Cuando se comparan las competencias más valoradas por las empresas, según la encuesta realizada, con las halladas en la literatura revisada en relación con quienes teletrabajan (automotivación, la organización, la autonomía, la capacidad de aprendizaje, la apertura a la innovación, la gestión del tiempo, la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la comunicación) se observa un importante paralelismo. Tan sólo la apertura a la innovación y la resolución de conflictos, que aparecen en relación con el teletrabajo, no se encuentran entre las elicitadas por las empresas ni fueron recogidas en el listado de las preguntas Q8. Cabe pensar que se trata de competencias más propias de un personal empleado que de alumnado en prácticas. La amplia coincidencia competencial permite sostener que las teleprácticas son una fórmula idónea para que el estudiante adquiera, no sólo las competencias propias de su profesión, sino también las que le permitirán desempeñarse con éxito en esta modalidad laboral que va ganando presencia en el mercado de trabajo.

Convertir las prácticas on-line, que se realizaron de manera forzosa durante la pandemia, en un modelo de teleprácticas eficiente que prepare al alumnado para desempeñar su profesión en la modalidad de teletrabajo es un reto para las universidades. El presente estudio inicia un camino de exploración para conocer la opinión de quienes emplean en un ámbito poco analizado hasta el momento como son las competencias asociadas a las teleprácticas. Esta vía debe continuarse y ampliarse recogiendo la valoración del alumnado y los/as tutores/as de prácticas para configurar un modelo de teleprácticas de calidad.

Referencias

- Alonso García, S. (2021). *Investigación educativa en contextos de pandemia*. Dykinson.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2009). *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en Ade y Economía*. CEU Ediciones. https://catalog.uji.es/permalink/34CVA_UJI/1pp58kc/alma991003361759706336
- Belzunegui Eraso, A. (2008). Teletrabajo en España, acuerdo marco y administración pública. *Revista Internacional de Organizaciones*, nº 1, 129-148. <https://doi.org/10.17345/rio1.129-148>

- Briant, S. y Crowther, P. (2020). Reimagining internships through online experiences: multi-disciplinary engagement for creative industries students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(5), 617-628. https://cercabib.ub.edu/discovery/openurl?institution=34CSUC_UB&vid=34CSUC_UB:VU1&date=2020&artnum=&aualast=Briant&issue=5&isbn=&spage=617&title=International%20Journal%20of%20Work-Integrated%20Learning&aunit=S.&atitle=Reimagining%20internships%20through%20online%20experiences:%20Multidisciplinary%20engagement%20for%20creative%20industries%20students&aufirst=S.&volume=21&%3Fsid=Elsevier:Scopus&pages=617-628&aunit1=S&issn=25381032&_service_type=getFullTxt&epage=628&id=doi
- Bonilla Prieto, L.A., Plaza Rocha, D.C., De Cerquera, G.S. y Riaño-Casallas, M.I. (2014). Teletrabajo y su relación con la seguridad y salud en el trabajo. *Ciencia & Trabajo*, nº 48, pp. 38-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000100007>
- Charalampous, M., Grant, C.A., Tramontano, C. y Michailidis, E. (2019). Systematically reviewing remote e-workers' well-being at work: A multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1), 51-73. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1541886>
- Clear, F. y Dickson, K. (2005). Teleworking practice in small and medium-sized firms: management style and worker autonomy. *New Technology, Work and Employment*, 20(3), 218-233. <https://doi.org/10.1111/j.1468-005X.2005.00155.x>
- Cunningham, Lawrence A. (2020). Adapting to Remote Law Practice through the Pandemic: Essays from the GWNY 2020 Business Lawyering Class. *GWU Legal Studies Research Paper*, nº2020-22. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3581249>
- De la Cámara Arilla, C. (2000). El teletrabajo, un indicador de cambio en el mercado de trabajo. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 17, pp. 227-256. Recuperado 20 de mayo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0000220227A>
- Holt-White, E., y Montacute, R. (2020). COVID-19 and social mobility impact brief #5. Graduate recruitment and access to the workplace. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/36101>
- Lopez Hidalgo, A. y Mellado Ruiz, C. (2006). Periodistas atrapados en la Red: rutinas de trabajo y situación laboral. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12, pp. 161-170. <http://hdl.handle.net/11441/26615>
- Marín, F.J.S. y Delegido, J.M.A. (2021). Adquisición de competencias Practicum en el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: Un estudio comparado entre modalidad presencial y online en la especialidad de Orientación Educativa, en contexto COVID19. En *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad* (pp. 1180-1206). Dykinson.
- Olid, C.S. (2021). Aprendizaje autónomo en un entorno síncrono y asíncrono online. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).

- Peiró, J.M. y Soler, A. (2020). El impulso al teletrabajo durante el COVID-19 y los retos que plantea. *IvieLAB*, 1, 1-10. Recuperado 20 de mayo de 2022, de <https://umivale.es/dam/web-corporativa/Documentos-prevenci-n-y-salud/11.Covid19IvieExpress.El-impulso-al-teletrabajo-durante-el-COVID-19-y-los-retos-que-planteaf.pdf>
- Pyöriä, P. (2005). The concept of knowledge work revisited. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 116-127. <https://doi.org/10.1108/13673270510602818>
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado 20 de mayo de 2022, de <https://www.r-project.org/>
- Ramos, V., Ramos-Galarza, C. y Tejera, E. (2020). Teleworking in times of COVID-19. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), e1450. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i3.1450>
- Revelle, W. R. (Photographer). (2017). psych: Procedures for Personality and Psychological Research. Software. <https://personality-project.org/r/psych/>
- Soria, M.G. (2020), Prácticas experimentadas en contexto de pandemia. *Revista Escuela de Historia*. Vol.19, nº 2. Recuperado 20 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412020000200005&lng=es&tlng=es
- Teng, C.W.C., Lim, R.B.T., Chow, D.W.S., Narayanasamy, S., Liow, C.H. y Lee, J.J.M. (2022). Internships before and during COVID-19: experiences and perceptions of undergraduate interns and supervisors, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(3), 459-474. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2021-0104>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. y Schaufeli, W.B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Ye, L.R. (2012). Telecommuting: Implementation for success. *International Journal of Business and Social Science*, 3(15). <https://doi.org/10.30845/ijbss>