

Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión

Transversal competences in the Pedagogy degree: diagnosis and state of affairs

Eizagirre, A.
Altuna, J.
Pikabea, I.
Marko, J. I.
Pérez, V.

Universidad del País Vasco (España)

Eizagirre, A.
Altuna, J.
Pikabea, I.
Marko, J. I.
Pérez, V.

Universidad del País Vasco (España)

Resumen

La finalidad de este trabajo es reflejar los resultados obtenidos en la realización de un Proyecto de Innovación Educativa que busca analizar y organizar el diseño curricular de las competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Para ello, se realiza un diagnóstico de la situación, triangulando las respuestas y los datos de distintos agentes educativos implicados. En consecuencia, la muestra está compuesta por tres grupos de participantes: 1) pedagogos profesionales

Abstract

The purpose of this paper is to reflect on the results of an educational innovation project that aims to analyse and organise the transversal competences found in the curricula designed for the Pedagogy degree programme. For this purpose, the situation was assessed by triangulating data from different educational stakeholders. The sample, therefore, was composed of three groups of participants: 1) professional educators who work outside the University of the Basque Country, 2) the

que trabajan fuera de la propia Universidad del País Vasco, 2) profesorado del grado de pedagogía y 3) alumnado de pedagogía de la propia Facultad. Después de un análisis en profundidad y un contraste de la información, se concluye que hay unas competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, que están permanentemente presentes en numerosas asignaturas de grado. Sin embargo, hay otras competencias transversales con una escasa presencia o con una reducida actividad, es el caso de la creatividad, de la competencia digital, el liderazgo y el aprendizaje autónomo o emprendizaje. Estas diferencias en el trabajo y en el peso de unas y otras competencias, suponen un claro aviso y una llamada de atención, para advertir al profesorado universitario de la necesidad de una redefinición u organización del diseño curricular, así como de la evaluación y el trabajo de las competencias transversales en las asignaturas del grado de pedagogía.

Palabras clave: competencias transversales, pedagogía, diseño curricular, estudios superiores, formación universitaria, innovación educativa.

Pedagogy degree programme's teaching staff, and 3) students in the Pedagogy degree programme. Following a thorough contrastive analysis of the information, we concluded that there are transversal competences such as teamwork and oral and written communication that are invariably present in numerous modules. However, there are other transversal competences that are rarely present or receive less attention, as is the case with creativity, digital competence, leadership, and self-directed learning and entrepreneurship. The differences in the amount of attention paid and the weight given to the various competences are a clear call to action: educators must redefine and organise the design of their curricula, along with the assessment of and the work done with transversal competences in the different modules of the Pedagogy degree programme.

Key words: transversal competence, pedagogy, curriculum design, higher education, university education, educational innovation.

Introducción

En las últimas décadas las competencias se están erigiendo en una parte importante del currículum, siendo un aspecto a tener en cuenta y a trabajar dentro de los diversos niveles de enseñanza. Esta sensibilidad también ha llegado a las aulas universitarias, así como a los centros de prácticas, quedando más que avalada la presencia de las competencias transversales en numerosos documentos oficiales y leyes educativas de los países de la Unión Europea. Muestra de ello lo recogen el Informe Delors (1996), INCUAL (2002), proyecto Tuning (2003), el proyecto DeSeCo (2005), la LOE (2006), o la propia comisión europea (European Commission, 2012). Sin embargo, no existe tanta literatura sobre cómo y en qué medida se trabaja y se llevan a cabo estas competencias. Tampoco se encuentra consenso en cómo definir, organizar y mejorar el trabajo de las

competencias transversales (en lo sucesivo CT), quedando este aspecto en un segundo plano, y generalmente, a voluntad y merced del profesorado. En este sentido, la dificultad para investigar e intentar mejorar en este ámbito es, cuando menos, complejo. Por un lado, hay una necesidad por acotar su significado ante la diversidad de denominaciones adoptadas en otros países y lenguas (Rychen y Salganik, 2003; Carreras y Perrenoud, 2005; Van der Klink *et al.*, 2007). Por otro lado, es igualmente necesario delimitar cuántas y cuáles son las CT y cómo van a ser trabajadas (Gimeno Sacristán, 2008; Monereo, 2009; Cazares, 2011; Vila y Poblete, 2013; Villardón, 2015; Poblete *et al.*, 2016). A su vez, debería existir cierto equilibrio, graduación y evaluación de las mismas, en aras a garantizar su adquisición y valía.

En este sentido, cada vez son más los proyectos y estudios que directa o indirectamente inciden en la implementación de las competencias clave y de las competencias transversales (Acebrón, 2008; Martín, 2010; Rullán *et al.*, 2010). Y, también, programas, como EHUNDU¹ (UPV/EHU) que impulsan activamente el diseño, desarrollo y evaluación de las CT a través de la formación dirigida a los/as coordinadores/as de grado, curso y módulo de los nuevos títulos.

En el caso concreto de la titulación de Pedagogía de la UPV/EHU, las competencias transversales están recogidas en el curriculum del grado, y el *trabajo en equipo*, la competencia para *comunicarse oralmente*, la *comunicación escrita*, el *comportamiento ético* y el *trabajo proactivo*, etc., quedan recogidas en la “Memoria de la titulación” aprobada en el año 2010 (<http://bit.ly/2mORVxt>). Dichas competencias están configuradas como habilidades concretas que el alumnado deberá alcanzar a lo largo de sus estudios de grado.

A partir del primer año de implantación del grado, se han ido tomado una serie de decisiones a nivel de titulación (Guía para el alumnado de desarrollo de las CT, 2010-2011, Propuesta de gradación de la competencia de trabajo en equipo, etc.) que han supuesto avances importantes en el tema, y evidencian una necesidad sentida y una intención de abordar el problema desde una perspectiva sistemática. Aun así, ciertas carencias y necesidades de mejora se pusieron ya en evidencia en un estudio preliminar realizado por profesorado de la Facultad a lo largo del curso de formación de coordinadores/as. En dicho estudio se subrayaba la necesidad de “una mayor presencia y mejor definición de las competencias transversales a lo largo del título. En esa línea se señalaba que sería interesante redefinirlas y explicitarlas mejor y ubicarlas en un gradiente de desarrollo a lo largo de todo el título”.

El proyecto de innovación² y la investigación realizada pretender cubrir esta necesidad y ofrece la posibilidad de avanzar con rigor en el desarrollo de las CT, desde una visión de conjunto que da el propio perfil de la titulación, y desde una perspectiva real y sostenible que incremente el sentido y la coherencia del propio proceso formativo y la consistencia del perfil profesional a desarrollar.

¹ Programa para el apoyo al desarrollo curricular de los grados de las nuevas titulaciones de la UPV/EHU. SAE.

² Proyecto de Innovación Educativa (6562) 2012-2014 UPV/EHU. Diseño de las competencias transversales: una propuesta innovadora en el desarrollo curricular del grado de pedagogía.

Objetivos del proyecto y de la investigación

Este trabajo tiene por objetivo estudiar el estado de la cuestión en relación al desarrollo de las CT en los estudios superiores, y sentar las bases para un avance sistemático y organizado de las mismas. Parte, por tanto, de un diagnóstico de la práctica docente y discente, a través de las percepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene el profesorado, el alumnado, así como pedagogos/as profesionales en activo,

En concreto, los objetivos propuestos son:

- La redefinición de las competencias transversales enunciadas en la titulación.
- La Realización de un diagnóstico de la práctica docente del profesorado, así como de la práctica discente del alumnado, en materia de desarrollo de las competencias transversales definidas.
- El Diseño y graduación de las competencias transversales en la titulación.

Método

El planteamiento metodológico que se utiliza en el diseño y desarrollo de esta investigación se basa principalmente en un enfoque de estudio de caso, como estrategia de investigación que permite explorar en profundidad el fenómeno estudiado en sus escenarios naturales (Stake, 1998; Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003), y comprender en detalle la realidad educativa y pedagógica (Yin, 2003)

Así, y teniendo en cuenta los objetivos del proyecto, se toma como caso de referencia el propio Grado de Pedagogía, y el estudio se desarrolla a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se conceptualizan las CT en el Grado? ¿Se entiende su significado? ¿Qué importancia se les concede?
- ¿Cómo se desarrollan las CT en la titulación? ¿Se trabajan todas de la misma manera? ¿Alguna más o menos? ¿Se percibe alguna progresión en la forma de trabajarlas?
- ¿Cómo se evalúan las CT en la titulación? ¿Existen sistemáticas establecidas?

Sujetos muestra y participantes de la investigación

Para la recogida de datos se utiliza una muestra de 103 participantes divididos en tres grupos bien diferenciados:

- a. Todo el profesorado que imparte docencia en el Grado (40 participantes), de los/as cuales 14 personas son seleccionados para las entrevistas en profundidad. Esta selección se realiza en base a la obtención de una mayor puntuación sobre el trabajo de las CT en sus asignaturas. Este criterio de selección, ayudaría a conocer cómo son desarrollan las competencias transversales por aquellos/as que dicen trabajarlas en mayor medida.

- b. Todo el alumnado del grado de pedagogía perteneciente al último curso de la titulación. En total 55 participantes.
- c. Pedagogos/as profesionales en activo (8 participantes) que trabajan en otros ámbitos fuera de laUPV/EHU. El criterio para esta selección es de conveniencia y cercanía puesto que se pretende abarcar los diferentes ámbitos de trabajo del/a pedagogo/a no queriendo condicionar o limitar esta diversidad.

Fases del proyecto e instrumentos de recogida y análisis de datos

Las tareas previstas en el proyecto se llevan a cabo en tres fases, las cuales se han ido revisando y ajustando en base a las posibilidades de los agentes participantes.

Fase I: Redefinición de las CT de la Titulación a partir de la revisión bibliográfica. El proceso es el siguiente:

- Se redefinen las CT enunciadas en la Memoria de la Titulación con una revisión de la literatura científica general,. Se delimita y define un conjunto competencial para la titulación, que recoge las siguientes CT: *trabajo en equipo, comunicación oral, comunicación escrita, creatividad e innovación, y aprender a aprender.*
- Se crea, la siguiente estructura categorial básica que sirve para el análisis de la información recogida en las entrevistas al profesorado y a los/as profesionales, y en los grupos de discusión realizados con el alumnado: definición y contenido de las competencias; nivel de dominio; momentos para el desarrollo de las competencias; modo de desarrollo de las competencias; evaluación; información del alumnado sobre las competencias; importancia que se les da; competencias que se echan en falta en el proceso de formación; diseño de las competencias; conocimiento previo del alumnado en relación a las CT, y mejoras propuestas. Estas categorías se discuten y ajustan a lo largo del proceso

Fase II. Diagnóstico de la práctica docente y discente en relación al desarrollo de las CT redefinidas, para lo cual:

- Se analizan las **tablas de registro** elaboradas anteriormente por los equipos docentes de los módulos implantados durante el período 2010-2013, donde se preguntaba en qué medida se trabajaban las CT y si se utilizaban técnicas de evaluación específicas.
- Se seleccionan aquellos/as profesores/as que manifiestan haber trabajado intensamente alguna de las competencias transversales en sus clases.
- Se realizan **entrevistas semi-estructuradas** (Bisquerra, 2012) al profesorado seleccionado, para conocer la percepción que tienen sobre el trabajo que se está realizando con las CT (importancia de las mismas, concepción de la transversalidad, dificultades para su desarrollo, etc.).
- Se completa el diagnóstico docente inicial con la percepción del alumnado y la de los/as profesionales de la pedagogía a través de **Grupos de discusión** (4), con el alumnado de cuarto curso, y **Entrevistas en profundidad a pedagogos/as**

profesionales en activo (8). Esta recogida es de utilidad para detectar aspectos de mejora del presente y del pasado así como de las expectativas de cara al futuro respecto al mundo laboral del/a pedagogo/a (Gómez *et al.*, 2007).

El análisis de los datos cualitativos consiste en: a) el establecimiento de unas dimensiones como guía para las entrevistas y los grupos de discusión; b) la transcripción de las entrevistas realizadas c) la construcción del sistema categorial, en base a los distintos participantes y temas de interés, para su posterior análisis e interpretación de los datos.

Fase III: Divulgación y contraste. Se procede a una última fase de contraste y divulgación, donde, se presentan las conclusiones recogidas en los informes del profesorado, alumnado y profesionales. Estas conclusiones se contrastan en reuniones directas con los equipos docentes de los módulos de la titulación.

Resultados

Este diagnóstico se fundamenta principalmente en las percepciones del profesorado y del alumnado sobre su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La visión general viene enriquecida por la aportación que hacen los profesionales del área, tanto desde su perspectiva de alumnos/as como de profesionales en activo. El diagnóstico da a conocer no sólo si se han trabajado estas competencias y cómo, hasta la actualidad, sino cómo se deberían trabajar y por qué, según los diferentes agentes implicados. También posibilita identificar necesidades no previstas, subrayadas por los agentes-informantes. Es en definitiva, un primer paso de cara a articular una propuesta curricular al respecto. Los resultados que aquí se presentan, han sido recogidos en tres grandes categorías definidas a partir de las preguntas de investigación:

Conceptualización, (formas de entender cada competencia, los problemas relacionados con su enunciado, definición importancia que se le concede a las mismas, etc.); *Desarrollo y gradación*, (manera en la que se han trabajado dichas competencias, el grado en el que se han trabajado, y los niveles de logros alcanzados); y *Evaluación*, (percepciones que hacen referencia a las formas de seguimiento y evaluación realizadas y/o sugeridas). En cada apartado se recogen las opiniones del alumnado, profesorado y profesionales.

Conceptualización

En relación al **alumnado**, se aprecia que sabe identificar las CT aunque no es capaz de definir cada una de ellas. Explican y reconocen que se les ha hablado de las CT, siendo la Actividad interdisciplinar de Módulo (AIM³) el espacio más mencionado para llevar a cabo este trabajo. Reconocen que en el inicio de curso se les da una información básica, pero la percepción es que se abordan de un modo general y no tanto específicamente. No son conscientes de que las van a trabajar y reconocen que se centran más en las competencias generales que en las transversales al percibir “*como que están medidas dentro de cada trabajo*”. Por esta razón, demandan una mayor definición y concreción

³ La titulación tiene una estructura modular. En total existen 7 módulos. Cada uno engloba 5 asignaturas que confluyen en un trabajo común en grupo que se llama AIM (Actividad Interdisciplinar de Módulo), que requiere articular saberes teóricos y procedimentales orientados a impulsar el aprendizaje integrado del alumnado.

de las competencias al inicio del grado. A medida que avanzan en los cursos, tienen una mayor sensación del conocimiento de las competencias y de las funciones del pedagogo, “Yo creo que he sido más consciente a medida que trabajaba, más que el hecho de que me hayan advertido de ella” (M). Es en el practicum, donde perciben la primera síntesis en torno a las competencias que han trabajado hasta ese momento.

En opinión del **profesorado**, no existen grandes discrepancias por las CT que se consideran adecuadas, si bien se señala que se podría añadir una más, que no se presenta en el estudio: la competencia en *innovación digital*. Tampoco existen grandes discrepancias sobre las definiciones de las competencias. En general se entienden estas definiciones, si bien algunas se consideran demasiado complicadas.

“Las definiciones de las CT tienen excesiva complejidad, exceso de palabras y éstas deberían ser más claras. Es decir deberían ser más simples. Ya son complicadas para el profesorado y por tanto para el alumnado aun más” (P.)

El profesorado desconoce si el alumnado las comprende bien. El problema surge a la hora de interpretar las definiciones y sus niveles de exigencia y elaboración.

“Se está utilizando la competencia de una forma muy poco estricta. A todo objetivo de aprendizaje le hemos cambiado el nombre y le llamamos competencia. Yo creo que en la Facultad, los alumnos y alumnas pueden elaborar competencias cuando se sitúan en contextos de aprendizaje como pueden ser las prácticas” (G.).

Atendiendo a la opinión recabada de los/as **pedagogos/as profesionales en activo**, todas las personas entrevistadas recalcan la importancia que tienen las CT en general y para el/la pedagogo/a en particular. De alguna manera, las perciben como el punto de conexión entre la formación académica-universitaria y la realidad.

“Si queremos formar profesionales (los pedagogos incluidos), la formación debe tener conexión con la realidad. Si realizamos un plan de estudios sin conexión con la realidad la desconexión con el mundo laboral será grande. Es decir, si cualquiera sale de la facultad de Pedagogía sin empaparse de las bases, sin saber realizar un informe, sin conocimientos de ofimática... saldrá con una formación pobre.” (A.M.)

Todas las personas entrevistadas coinciden en señalar que en su período de formación no recibieron información específica sobre estas competencias ni sobre su desarrollo. Es interesante recoger lo que apunta a este respecto un entrevistado, en la medida en que nos muestra también cierta falta de interés y desconocimiento por parte del alumnado.

“No se nos dijo claramente la razón por la cual estábamos haciendo unas cosas. Con el tiempo nos hemos acostumbrado a realizar presentaciones en público y a realizar trabajos en grupo. Pudieron habernos dicho claramente pero seguramente nos centrábamos en el objetivo de aprobar y no tuvimos en cuenta algunas explicaciones o no las entendimos.” (A.T.)

Se señala también, en algunos casos (y el alumnado coincide en cierta medida con esta idea), la necesidad de que algunas competencias (*comunicación oral, trabajo*

en equipo, aprender a aprender, principalmente) se trabajen desde niveles anteriores a la universidad:

“Pero incluso se deberían trabajar más a niveles inferiores, no en una titulación universitaria. Yo la primera vez que expuse un trabajo oral fue en la universidad. Y llegas allí que te tiembla todo.” (F.R.)

Por parte del estamento de profesionales, se le concede mucha importancia a todas las competencias sobre las que se les ha preguntado en la entrevista. En algún caso se consideran más importantes aún que la propia formación teórica *“Tenemos que formar Pedagogos buenos y para ello, es importante la teoría pero las CT incluso más, todo ello debe ser trabajado”*. (A.T.)

Si bien el orden de prioridad en el que sitúan a cada transversal varía entre las personas entrevistadas, se contempla cierto nivel de confluencia al señalar el grado de importancia de las competencias relacionadas con la comunicación (oral y escrita). Existe cierta unanimidad a la hora de marcar las competencias y las habilidades que todo/a pedagogo/a tendría que portar en su bagaje. Principalmente se hace referencia a aquellas relacionadas con la comunicación y las habilidades sociales tales como saber escuchar, saber comunicar, autoconocimiento, comunicación no verbal, saber analizar las necesidades de los otros, empatía, saber compartir, y saber resolver conflictos. Aunque en menor medida se subrayan también las competencias relacionadas con la investigación, la creatividad y el emprendizaje, así como habilidades asociadas a las mismas, tales como la observación, la tolerancia a la frustración, y la comunicación digital.

La importancia que conceden a dichas competencias se deriva sobre todo de la necesidad surgida en su puesto de trabajo donde han tenido que desplegar estas habilidades. La percepción más común es que no se pide esta capacitación en las convocatorias de trabajo, ni en las oposiciones, ni en las escuelas:

“Las CT se usan para realizar bien tu trabajo, pero en las bolsas de trabajo lo que piden como requisito es terminar la carrera y no piden más. No les importa cómo te las apañas para comunicarte o cómo trabajas en equipo. A ellos lo que les importa son los títulos, cuanto más títulos más oportunidades para conseguir un puesto de trabajo.” (A.T.)

A la hora de la contratación se da por supuesto que el aspirante domina esta serie de competencias. Todos coinciden en que se deberían de pedir, aunque ven problemática la forma de evaluación de las mismas.

Desarrollo y gradación

En lo que respecta **al alumnado**, en general, la percepción que se tiene es que se han trabajado y que, a lo largo del grado, han ido mejorando en el desarrollo de las CT.

Le dan importancia a todas, planteándolas como imprescindibles para su futura inserción laboral y plasmando el sentido que les reconocen. Con todo, hay también un enfoque que identifica el valor de las transversales, no solo en relación al perfil profesional, sino desde una perspectiva formativa global dado que *“también valen en*

tu vida en general (...) las competencias de la carrera te sirven también para la vida, no solo para el trabajo”.(A.A.)

Aunque la mayoría admite que las más trabajadas son el *trabajo en equipo*, la *comunicación oral* y la *comunicación escrita*, no son muy conscientes de haberlas trabajado, quizá por no haber recibido una formación específica. El paso del tiempo y la reflexión posterior posibilitan la toma de conciencia.

«...igual con el tiempo nos damos cuenta de las competencias adquiridas, pero seguramente será después de realizar una reflexión sobre lo realizado. Ahora mismo no somos conscientes de ello o no nos damos cuenta de la adquisición de las CT”. (J.M.)

El alumnado, tomando como referencia el primer curso, reconoce la evolución individual y grupal en el desarrollo de las CT, así como en las demandas del profesorado.

En el caso del *trabajo en equipo*, por ejemplo se reconocen mejoras en la organización de las tareas, que con todo, frecuentemente se convierten en la suma de partes elaboradas separadamente.

El desarrollo de la *competencia oral* se vincula sobre todo con las presentaciones en el aula, aunque se señala la necesidad de profundizar la competencia en otras esferas comunicativas.

“la hemos trabajado a la hora de presentar pero luego también hay una parte de nuestro trabajo que vamos a trabajar de cara a personas (...) eso creo que no lo hemos trabajado; adaptar tu lenguaje a la persona o situación en la que estás”. “Cómo decir, cómo transmitir”. Lo mismo resolución de conflictos respecto a la profesión”. (G.)

La experiencia individual es el referente prioritario a la hora de hablar del desarrollo de las competencias, “yo personalmente he mejorado mucho presentando y me acuerdo de primero de pedagogía, de ponerme nerviosa” (L.) No han trabajado prácticamente nada esta competencia ni en bachiller ni en secundaria. Suponen que ahora se trabaja más en los institutos pero tienen la impresión de que en primero tenían muchas barreras a la hora de exponer frente a los demás

Respecto a la *competencia escrita*, el alumnado reconoce que se escribe mucho pero que en ocasiones el seguimiento queda reducido al plano más formal, formato, normas bibliográficas APA.... Hay voces que reclaman del profesorado más exigencia en torno a la escritura. Se echa de menos la retroalimentación más allá de los aspectos formales, en la parte relativa a la redacción.

“En mi caso tengo que decir que he escrito mucho, pero que no hemos recibido por parte del profesorado la opinión sobre cómo escribimos. Igual uno tienen la sensación de que escribe y luego va a trabajar y le dicen que no es válido”. (R.).

Tanto en relación a la *comunicación oral* como *escrita*, entienden que se deja la progresión en sus manos sin que haya retroalimentación para la mejora.

El proceso de mejora se identifica en algunos casos, y no solo en relación a estas competencias, con el “autodidactismo”. El alumnado no ha percibido la intención que puede haber detrás de diferentes propuestas de aprendizaje al no haberse explicitado.

“El trabajo en equipo era un poco desastre al principio pero luego nos fuimos adaptando. En la comunicación oral también vamos mejorando a medida que se hacen las presentaciones.” (J.M.)

Algunos/as alumnos/as remarcan que hay habilidades que se han trabajado mucho a nivel teórico, si bien echan de menos trabajarlas además desde una perspectiva basada en experiencias (experiencias ligadas a la comunicación y al desarrollo de habilidades sociales, empatía...).

Aunque no hay un acuerdo claro entre las opiniones dadas, parece que las competencias que menos se trabajan en el grado han sido la *creatividad* y el *aprender a aprender*, como queda reflejado en diferentes voces: “a mí la *creatividad* se me ha quedado súper limitada” (B.), “me parece que se ha quedado corta en la carrera (D.)”, “yo no lo he visto en la práctica (S)”.

El alumnado reconoce que se ha hablado de la transversal pero afirma que no ha habido espacios para desarrollarla. No hay una comprensión unívoca de la trastienda de la creatividad. Parte del alumnado contrapone a la creatividad el control que ha sentido sobre sus trabajos.

“Te pones a pensar y te dicen: `esto no me gusta que lo pongas así´ `Es que esto lo vamos a hacer de esta forma´ (...) ¿Qué trabajo estoy haciendo? (...) Cuando lo estás haciendo estás pensando ¿Esto le va a gustar al tutor?”. (I.).

Con la *innovación* ocurre lo mismo. En este caso la definición de la competencia queda muy difuminada. Perciben que muchos trabajos son excesivamente dirigidos y no ayudan a al desarrollo de esta competencia.

Tampoco en el caso de la competencia de *aprender a aprender*, perciben que sea haya trabajado mucho, al no haber actividades donde poner en práctica dicha competencia.

El alumnado opina que las CT hay que trabajarlas durante todo el grado, sin limitarse a un curso, módulo o asignatura determinada. Reconocen que es en el AIM donde se trabajan con más intensidad diferentes competencias dentro de la misma tarea.

Inciden en que las competencias habría que trabajarlas de manera “*exponencial, de menos a más*”. *Empezar desde el primer momento a aprender a trabajar en grupo (...) hacer un grupo que luego se desarrolle en el tiempo y que trabaje bien.* (S)

En opinión del **profesorado**, la percepción varía según el curso y módulo en el que interviene. El profesorado de primer curso opina que no parece que el alumnado presente un nivel de destreza alto en las CT.

“El alumnado viene con poca capacidad a la organizarse ellos mismos. También en la competencia oral a la hora de defender sus ideas con argumentos o al generar un discurso. La forma de escribir también delata ciertas lagunas, que se ve reforzada por la falta de lectura. ¡No leen!” (P.)

La *competencia oral y escrita* se considera baja, el manejo de las tecnologías de la información es alta, con un gran dominio de imágenes pero, a su vez, esconde una ausencia de discurso propio y elaborado. Se percibe una juventud que lee y escribe muy poco, con faltas de ortografías considerables.

“No saben escribir bien. Esto parece una constante. El nivel de ortografía, coherencia o escritura científica es muy baja. Esta función de corregir faltas... no creo que es función de los docentes universitarios.” (I.)

El profesorado coincide con la percepción del alumnado sobre las competencias más y menos trabajadas. La competencia de *comunicación oral, escrita y trabajo en grupo* son las que más se trabajan, en parte, porque son las que se consideran más importantes. Las menos trabajadas no lo son por no considerarlas importantes, sino porque se consideran ya trabajadas (*aprender a aprender*), o no se tiene la destreza de trabajarlas adecuadamente (*creatividad*), o, teniendo destreza, el volumen alto de alumnado no permite hacerlo debidamente. Se observa que la percepción sobre el dominio que debería tener el alumnado sobre las competencias es diferente según el curso al que pertenezca el/la docente. En general, con algunas competencias se es más exigente en cursos altos (*comunicación escrita...*) y menos en bajos (*creatividad*).

“Con una o dos actividades que los docentes de los distintos módulos trabajasen por cada una de las CT, sería suficiente para asegurar una mínima estructura o espina dorsal de las competencias.” (H.)

Aquellos/as que imparten asignaturas en cursos superiores reconocen el desarrollo relativo a algunas competencias: mayor dominio de la competencia oral, del trabajo en equipo, de la creatividad, aunque la competencia escrita no varía mucho. Una herramienta muy útil para el avance sería el AIM y, el trabajo grupal propio de cada asignatura, cuando se da el caso. En general, el profesorado considera que hay avances significativos.

Por parte de **los/as pedagogos/as profesionales** tendríamos que diferenciar entre la formación inicial y la realizada a lo largo de su desarrollo profesional. En relación a la formación obtenida sobre las CT durante la carrera, todos coinciden en que ha sido una formación puntual, solo en algunas asignaturas y en algunos momentos de la misma, de forma bastante informal, y principalmente en relación a *la comunicación oral, la escrita y el trabajo en equipo*. No hay ninguna referencia a un desarrollo sistemático ni explícito de alguna competencia. Un ejemplo es el de trabajo en equipo, como nos dice una entrevistada:

“Se hacían trabajos en grupo pero hacías el trabajo con los que tenías al lado. Te repartías la tarea y la entregabas, sin un seguimiento. El objetivo era entregar un trabajo y ya está. Cada uno hacía su parte y ya está. No se evaluaba el trabajo en equipo.” (F.R.)

Además de éstas, alguna persona entrevistada apunta como muy trabajadas también las siguientes CT: la tolerancia a la frustración, sobre todo el contexto de las prácticas, reflexión en torno a la profesión, saber exponer una reflexión, saber analizar necesidades.

Entre las trabajadas en menor medida se mencionan: *aprender a aprender* y las competencias relacionadas con la *creatividad y la innovación*. Se han trabajado poco, también, las *TIC-s*, y el *emprendizaje*. Son competencias que en su día no tenían relevancia, pero que hoy en día se echan en falta en el entorno laboral “*He oído la palabra innovación hace poco, cuando yo estudiaba no*” (F.R.). En relación al desarrollo de la competencia creativa, merece la pena recoger la expresión de otro entrevistado, que deja bien clara la situación, “*La creatividad o la competencia innovadora es ciencia ficción.*” (A.M.)

En líneas generales coinciden en que no existía ningún tipo de gradación. El desarrollo de algunas de estas competencias se hacía de forma aislada, dentro de alguna asignatura, y en algunos momentos, pero sin seguir ninguna lógica organizada desde la perspectiva de título. De la misma manera, se subraya la falta de la concepción de transversalidad en su formación académica.

“No había una gradación organizada, eran algunas asignaturas puntuales donde se trabajaban algunas competencias pero sin existir una evolución en las mismas” (PT)

La percepción de que el abordaje de las competencias se ha realizado desde perspectiva muy técnica, “*sin vivirlo, sin sentirlo*”, viene a completar el dibujo trazado por las personas entrevistadas. Hay una sensación generalizada de que no se le ha dado mucha importancia al desarrollo personal.

La formación que han recibido los profesionales ha sido en la mayoría de los casos autodidacta, desde la acción, la interacción con otros, tanto dentro de la universidad como fuera en el contexto laboral. Es una opción que ven factible también para la Facultad, bien a través de cursos de posgrado, o a través de encuentros, cursos o seminarios que se puedan organizar puntualmente.

Evaluación

El alumnado afirma que las CT tienen que evaluarse. Observa que cada profesor/a o cada trabajo de módulo, tiene establecidos sus propios criterios. Reconocen que se han utilizado diferentes actividades para la evaluación a lo largo del grado, siendo éstas facilitadoras de la evaluación de las competencias, “*La evaluación en estos tres años ha sido completa, no han sido solo unos exámenes teóricos, apruebas o no apruebas (...) hemos hecho trabajos, prácticas, trabajos reales (...) yo creo que ahí se están evaluando CT*” (M.). “*Un aprendizaje que te marca, te vas acordar toda la vida de eso*” (A.). Cabría la coevaluación grupal y la autoevaluación en la evaluación de las competencias.

El profesorado señala que no se recurre a ningún sistema de evaluación para realizar un diagnóstico sobre las CT, ni al inicio del grado, ni al inicio de cada módulo o curso. El diagnóstico de cada profesor/a está orientado al grupo en general, no está individualizado (ausencia de *feedback* de cara al alumnado), y son percepciones recogidas de forma no sistemática. Faltan, salvo excepciones, diagnósticos, metodologías

de trabajo, y niveles de logro acordados de forma colectiva. Se detecta que, aunque la mayoría del profesorado utiliza un gran abanico de recursos didácticos, se echa en falta evaluar de forma exhaustiva el nivel de entrada de cada alumno/a en su dominio de las competencias.

Estas ausencias están muy vinculadas al tamaño de cada grupo (en general, los de euskera son más numerosos); cuanto mayor es el grupo, mayor dificultad para trabajar las CT. Se propone mayor coordinación entre el profesorado a la hora de trabajarlas, e incluso se propone utilizar 2-3 tipos de tareas aplicables a todas las asignaturas que garanticen el desarrollo de las competencias en todas ellas.

Los profesionales coinciden en que la evaluación de las CT que se ha hecho durante la carrera de los entrevistados ha sido escasa. En líneas generales se echan en falta formas más completas de evaluación, y mayor concreción a la hora de evaluar competencias que sí se han practicado en clase. También se subraya la dificultad que entraña evaluar este tipo de competencias. Como dice una de las entrevistadas:

“Es complicado. ¿Quién me dice a mí que yo no soy empática? En pedagogía me dijeron muchas veces que tenía que ser empática. Si tu defines bien lo que consideras por persona empática, luego fijarte bien en los comportamientos y ver si se amoldan. Definir bien la habilidad en el puesto de trabajo.” (For)

No hay unanimidad en cuanto al reflejo que dicha evaluación tendría que tener en el expediente académico. Unas personas opinan que no es necesario un certificado específico para dichas competencias, ya que, si se hacen bien las cosas, el logro del graduado debería suponer la capacitación del alumnado tanto a nivel teórico como competencial. Otras, por el contrario, consideran conveniente algún tipo de certificado u/o explicitación del nivel de logro competencial alcanzado, por diversas razones: por ver necesario ajustar también la nota a este nivel según el logro del alumnado, o bien porque consideran que es importante que el alumnado tome conciencia de su propia capacitación, tal y como se aprecia en estas palabras:

“A lo mejor se puede poner en algún sitio que se han trabajado estas competencias pero quizás sobre todo darle al alumno las cosas que has trabajado, porque a lo mejor no somos conscientes de lo que has trabajado. Ayudar a tomar conciencia de lo que sabes hacer. A veces tú crees que sabes pero necesitas que alguien te diga que sí que sabes. Importante que te refuercen lo que sabes. Es más fácil argumentar con ese tipo de información.” (For).

Conclusiones

A continuación, se recogen las principales conclusiones, necesidades y sugerencias relacionadas con las CT atendiendo al Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. Todas ellas han sido producto del contraste y triangulación de los resultados del análisis de los datos recogidos desde los tres colectivos educativos implicados y consultados.

En primera instancia, se aprecia la necesidad de acotar y clarificar las distintas definiciones de las competencias básicas y de las CT. A su vez, desde el principio del grado y queriendo buscar una mejor comprensión, se debieran explicar todas las competencias

a desarrollar durante el grado al alumnado, mencionando la importancia que tienen para su desarrollo personal y profesional. De esta manera, el alumnado puede reconocer la importancia del trabajo a realizar con las competencias. Una vez presentadas éstas, y después de haberlas trabajado sistemáticamente, se considera imprescindible alcanzar un nivel de logro mínimo preestablecido para poder aprobar la asignatura o los trabajos de módulo (AIM).

Se constata la conveniencia de corroborar la comprensión del significado de cada una de las competencias por parte del alumnado y, en su defecto, revisarlas. Para ello, se ve necesario definir el grado de exigencia en cada competencia con unos criterios de evaluación y un sistema de desarrollo de cada una de ellas. Una manera de organizar y definir el sistema de evaluación de cada competencia sería integrarlas en las asignaturas modificando su intensidad y exigencia en función del curso y de la propia asignatura. Una buena articulación y complementariedad del trabajo sería suficiente para conseguir los logros del grado.

Se ve la necesidad de definir el sistema de retroalimentación o “feedback” del desarrollo de cada competencia al alumnado. En ese caso, habría que definir qué competencias deberían ser más trabajadas en la enseñanza universitaria y acordar algunas actividades o tareas válidas para cualquier asignatura que garanticen el desarrollo de las competencias en todos los cursos.

Se ve conveniente utilizar algún sistema de evaluación exhaustivo, si es posible, para realizar un diagnóstico inicial de los ingresados en su dominio de las competencias, siendo conscientes de las limitaciones que presentan. Habría que evaluar la evolución de dicho dominio en cursos posteriores y, sobre todo, al final del grado. Por tanto, se ve conveniente acordar unos niveles de logro, bien por módulo, por curso, y/o grado.

Revisar la presencia de las CT en las asignaturas y/o en las actividades interdisciplinarias de módulo (AIMs) de forma que haya una coherencia, gradación y complementariedad en la exigencia, evitando solapamientos o competencias sin opción a ser desarrolladas. También se debería asociar más aún, si cabe, las competencias que se trabajan en el practicum. Éste se considera un espacio idóneo para trabajar y evaluar la mayoría de las CT. Además se añade un componente externo a la universidad donde una evaluación externa por parte del “instructor” o tutor de prácticas, ayudaría a completar la valoración final o global de cada estudiante, en relación al logro de las CT.

Algunos elementos facilitadores para el trabajo y evaluación de las competencias serían el trabajo por proyectos, trabajo en equipo y la evaluación continua. Esta evaluación continua necesitaría una serie de instrumentos de evaluación con claros objetivos a alcanzar y criterios e indicadores concretos, para facilitar una valoración objetiva, a la vez que sencilla. A modo de ejemplo el uso de “checklist”, rúbricas o dosieres pueden ser de ayuda en esta tarea, a veces olvidadiza.

Se propone trabajar las competencias contando con la opinión del alumnado, desde sus vivencias, y desde una visión personal. La clave estaría en provocar la reflexión en el alumnado para que se auto-orienten, trabajen el autoconocimiento e intenten mejorar sus aspectos más débiles y personales.

Este aspecto no quita para que el profesorado tenga que mejorar la coordinación, puesto que se observa cierta ausencia de conexión entre las diversas asignaturas y la gran diferencia de trabajo entre unas competencias y otras.

Referencias bibliográficas

- Acebrón, A. M. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2008.6279>
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carreras Barnés, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Cazares, L. (2011). *Estrategias educativas docentes para fomentar competencias*. México: Trillas. K
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2007). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- INCUAL (2002). Consejos y programas de formación profesional. Colección informes. Madrid: INEM.
- Martín, P. A. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 119-140.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo. Traducción en versión electrónica, 1-20 [Consultado: 29 de enero de 2016] <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.D>
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). La formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Keys competencies for a Successful life and Well-Functioning*. Göttingen, Alemania: Society, Hogrefe & Huber Publishers.

- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estapé Dubreuil, G. y Márquez Cebrián, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2010.6218>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de formación profesional*, 40, 74-91.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vila, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (Third Edition). London: SAGE.

Artículo concluido el 3 de marzo de 2016

Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I. y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.6044>

Ana Eizagirre Sagardia

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
a.eizagirre@ehu.eus

Es doctora en Pedagogía y profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU. Actualmente es directora del citado departamento. Imparte docencia relacionada en el área de Teoría de la Educación, principalmente en el grado de Pedagogía, así como en temas relacionados con el aprendizaje creativo dentro de los estudios de máster. Ha investigado en campos como la alfabetización, la educación

popular y la historia de la educación en el País Vasco. Recientemente, sus trabajos de investigación se han centrado más en el estudio del desarrollo de competencias transversales en contextos formativos de educación superior y formación profesional. Ha participado y coordinado tanto proyectos europeos como nacionales en colaboración con Tknika.(Centro de Innovación en Formación Profesional del País Vasco).

Jon Altuna Urdin

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

jon.altuna@ehu.eus

Es profesor adjunto con dedicación a tiempo completo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es a su vez, Maestro especialista en Educación Física, Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en intervención Psicopedagógica. Posee una trayectoria investigadora en la línea de las competencias transversales, teorías de enseñanza- aprendizaje e integración de servicios de Internet en la didáctica de asignaturas. Ha publicado sobre la socialización de los menores, derechos humanos y competencias. Tiene 13 años de experiencia docente en Centros educativos de primaria y secundaria. Actualmente (2016) lleva 8 años como docente del grado de Pedagogía y de máster en la Universidad del País Vasco UPV/EHU, donde participa en el grupo investigaciones sobre tecnología educativa en el ámbito educativo y familiar, proyectos de investigación sobre competencias en la formación profesional y el cambio educativo en la universidad.

Iñaki Pikabea Torrano

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

i.pikabea@ehu.eus

Es psicólogo, pedagogo, y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad del País Vasco, pertenece al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Actualmente se dedica a la formación del alumnado universitario, tanto en Grados como en Postgrados, y asesora a profesorado de EEMM en temas de lenguaje. Sus líneas de investigación son la pedagogía del lenguaje, los métodos de enseñanza de idiomas, los estilos y estrategias de aprendizaje. Ha dirigido diversas investigaciones sobre adquisición y evaluación del lenguaje, y ha participado en varios equipos de investigación sobre diversos temas.

Jose Inazio Marko Juanikorena

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
inazio.marko@ehu.eus

Es Profesor agregado del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Doctor en Pedagogía con premio extraordinario por la Universidad del País Vasco. Actualmente Vicedecano de Mejora e Innovación de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU y Coordinador del Grado de Pedagogía. Imparte docencia en los Grados de Pedagogía y Educación Social, y en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Especializado en temas de intervención, gestión del cambio, innovación, planificación y evaluación de programas, ha participado como asesor y formador en Programas de Innovación Educativa para la adaptación de las titulaciones al EEES, así como en el proceso de implantación, seguimiento y acreditación del Grado de Pedagogía.

Virginia Pérez Sostoa

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
virginia.sostoa@ehu.eus

Es Profesora Titular en la Facultad de Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Doctorada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco. Actualmente imparte docencia en los Grados de Educación Social y Pedagogía en las asignaturas de “Comunicación y Relación Educativa”, “Formación de Formadores” y “Prácticum”. Igualmente, en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria la asignatura “El desarrollo de la inclusión educativa en la acción profesional del Orientador”. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, relacionados con la inclusión educativa, medidas de atención a la diversidad y formación de profesionales de educación. Mantiene un foco de interés, indagación y formación en el ámbito de la innovación universitaria a través de las metodologías activas de aprendizaje. Pertenece al Grupo de Investigación KIDE (GIU11/09 UPV/EHU), que estudia procesos de inclusión y exclusión socioeducativa.