

Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso¹

Inazio Marko², Iñaki Pikabea³, Jon Altuna⁴, Ana Eizagirre⁵, Virginia Perez-Sostoa⁶

Recibido: Octubre 2017 / Evaluado: Septiembre 2018 / Aceptado: Octubre 2018

Resumen. En los últimos años, las *competencias transversales* (CT) han conformado una parte importante del diseño curricular de la formación universitaria. El objetivo principal de este proyecto ha sido configurar una propuesta de redefinición de las CT establecidas en la memoria inicial del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU y, a partir de la misma, la redefinición de dichas competencias y el diseño de una estrategia para profundizar en su desarrollo. Se trata de un estudio intrínseco de caso único en torno a un tema singular. El proyecto se ha estructurado en tres fases. Una primera fase de *Revisión Conceptual*, de análisis documental a partir de la memoria de la titulación y de reconstrucción de las CT enunciadas en dicha memoria. Una segunda de *Diagnóstico y Desarrollo*, de recogida de datos, análisis e informe de diagnóstico de percepción. Se han recogido datos aportados por una muestra de 77 individuos seleccionados por criterios de muestreo no probabilístico pertenecientes a los tres colectivos relacionados: profesorado, alumnado y profesionales. El análisis ha servido de base para la construcción de dos instrumentos específicos: *Tabla de Desarrollo de Competencias*, y *Matriz de Autoevaluación del Alumnado*. Y una tercera fase de *Contraste y Validación* de dichos instrumentos. Con los dos instrumentos construidos y contrastados a lo largo del proyecto, por una parte, se ha conseguido acotar las competencias transversales tal y como se entienden en la titulación y clarificar su definición, dimensionamiento y gradación; y por otra parte, el equipo docente de la titulación va a poder manejar una información de la que carecía hasta el momento, como es el diagnóstico de las capacidades en competencias transversales del alumnado a la entrada del grado, el seguimiento de su evolución y la situación final de salida en el último curso.

Palabras clave: *Competencias transversales, diseño curricular, educación superior, investigación educativa, estudio de caso.*

[en] Proposal for the development of transversal competences in the Degree of Pedagogy. A case study

Abstract. In recent years, transversal competencies (TC) have been an important component in university curriculum design. The primary aim of this research project was to set up a proposal

¹ Este trabajo ha recibido ayuda del Programa de Proyectos de Innovación Educativa, PIE-6566, de la Universidad del País Vasco.

² Universidad del País Vasco (España).
e-mail: inazio.marko@ehu.eus.

³ Universidad del País Vasco (España).
e-mail: i.pikabea@ehu.eus.

⁴ Universidad del País Vasco (España).
e-mail: jon.altuna@ehu.eus.

⁵ Universidad del País Vasco (España).
e-mail: a.eizagirre@ehu.eus.

⁶ Universidad del País Vasco (España).
e-mail: virginia.sostoa@ehu.eus.

to redefine the TCs established in the founding document of the Pedagogy Degree Program at the University of the Basque Country and to deepen on the development of its competencies and design. This project is a fundamental study of a unique case and a single theme. The project is structured in three main phases. The first phase, Conceptual Review, consists of a textual analysis of the degree program's founding document and a reconstruction of the TCs enumerated therein. The second phase, Assessment and Development, implies data collection, analysis and perception diagnosis report. The sample consists of 77 participants, and the data were collected using non-probability sampling methods on three related groups: teaching staff, students, and active professionals. The analysis served as a basis for the creation of two particular instruments: the Competence Development Table and the Student Self-Evaluation Matrix. The third phase entails contrast and validation processes of cited instruments. Those two instruments were constructed and compared over the course of the project, and two goals were achieved: firstly, to adjust the transversal competencies to the general understanding of the degree program, clarifying its definition, scope and progression; secondly, to provide access to the information the teaching staff was lacking before the study was conducted, such as, the students' transversal competencies assessment when applying to the degree program, their progression tracking, and their final status assessment.

Key words: Transversal competences, curriculum design, higher education, educational research, case studies.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos del proyecto de investigación. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Marko, I; Pikabea, I.; Altuna, J.; Eizagirre, A.; Perez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 381-398.

1. Introducción

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el concepto de *competencia*, y el *aprendizaje basado en competencias*, ha ido adquiriendo centralidad en el desarrollo del currículo universitario (Wagenaar, 2003; Riesco, 2008), así como en los demás niveles de enseñanza (Bolívar, 2008). Esta perspectiva ha sido impulsada desde los organismos internacionales como eje sobre el que organizar los aprendizajes necesarios para la ciudadanía del siglo XXI (Eurydice, 2012; OCDE, 2005, 2010; Consejo Europeo, 2018), e integrada paulatinamente en los planes de estudio de los Grados y Posgrados Universitarios. No obstante, su puesta en práctica no está exenta de dificultades que indudablemente se tienen que afrontar. Se han puesto sobre la mesa problemas relacionados con la pérdida de saberes, el riesgo del uso descontextualizado de las competencias o los problemas relacionados con la evaluación (Barnett, 2001; Coll, 2007). Así mismo, se ha evidenciado la necesidad de acotar el significado del propio concepto de competencia, y de delimitar claramente las competencias transversales (CT) (Carreras y Perrenoud, 2005; Tejada y Ruiz, 2016; Acebron, 2008; Bartual y Turmo, 2016; Gimeno Sacristán, 2008; Alonso-Martin, 2010; Villardon-Gallego, 2015; Rubio, Torrado, Quirós y Valls, 2018).

El nuevo Grado en Pedagogía de la UPV/EHU aprobó su primera "Memoria de titulación" en el año 2010, incorporando toda una serie de CT en su diseño. A partir de esta primera definición y desde el primer año de implantación del Grado, se fueron tomando una serie de decisiones para su desarrollo que fueron recogidas en las Guías de asignatura y de Módulo. Sin duda, estos primeros intentos fueron un

importante avance en el desarrollo de las CT, pero, aun así, se evidenció la necesidad y la intención de abordar el problema desde una perspectiva más sistemática. Una reflexión preliminar realizada por profesores/as de la Facultad en el marco de un curso de formación específico organizado por la propia Universidad, puso de manifiesto algunas carencias en relación al enunciado, definición y gradación: confusión en la denominación y delimitación de las que son competencias generales, específicas y transversales; desequilibrio en la presencia de las CT en los cursos y en los módulos; falta de niveles de logro especificadas, entre otras. Dicha reflexión subrayaba la necesidad de redefinir y delimitar de forma más clara las CT y establecer un gradiente de desarrollo o de niveles de logro a lo largo del título.

A partir de ese análisis previo y con el fin de dar respuesta a esa necesidad detectada, se constituyó un equipo de trabajo formado por profesorado implicado en la implantación del Grado de Pedagogía, que ha desarrollado este proyecto desde una visión de conjunto y una perspectiva realista y sostenible

2. Objetivos del proyecto de investigación

El objetivo principal del proyecto ha sido configurar una propuesta de redefinición de las CT del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU y una sistemática para su desarrollo, partiendo de un diagnóstico fundamentado en las percepciones del profesorado, alumnado y pedagogos profesionales. El fin último ha sido sentar las bases para el desarrollo sistemático y ordenado de las competencias y de las prácticas docentes relacionadas con las mismas, incrementando el sentido y la coherencia del proceso formativo y la consistencia del perfil profesional a desarrollar.

Los objetivos específicos han sido:

- Profundizar en la definición de las CT recogidas en la Memoria de la Titulación.
- Realizar un diagnóstico del desarrollo de dichas competencias.
- Diseñar una propuesta de gradación de las CT en los diferentes módulos del Grado.
- Diseñar una propuesta de evaluación sobre la adquisición de estas competencias.

3. Metodología

El planteamiento metodológico de esta investigación se ha basado principalmente en un enfoque de estudio de caso y de aproximación fenomenológica, como estrategia de investigación que permite explorar en profundidad el fenómeno estudiado en sus escenarios naturales (Bodgan y Biklen, 1982; Vázquez y Angulo, 2003) y comprender el significado de la experiencia de personas implicadas en torno a ese fenómeno (Sandín, 2003) a través de la descripción del mismo y con una orientación a mejorar la praxis educativa (Ballester, Nadal y Amer, 2014; Gonzalez, Arquero y Hassal, 2014).

Concretamente se ha tratado de un estudio intrínseco de caso único en torno a un tema singular conformado por el propio Grado de Pedagogía, y que se ha desarrollado a partir de dos grandes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se han conceptualizado, desarrollado y evaluado las CT en el Grado de Pedagogía?
- ¿En qué términos pueden concretarse propuestas de mejora en la definición, despliegue y evaluación de las CT en el Grado de Pedagogía?

El proyecto se ha estructurado en tres fases. 1) *Revisión Conceptual*, análisis documental y reconstrucción de una estructura categorial a partir de las CT enunciadas en la Memoria de la Titulación. 2) *Diagnóstico y Desarrollo*, recogida de datos e informe de un diagnóstico de percepción, que ha servido de base para la construcción de unas primeras “Tabla de Desarrollo de Competencias” y “Matriz de Autoevaluación”. 3) *Contraste y Evaluación*, contraste en los equipos docentes de los módulos del Grado del borrador de la tabla de competencias, prueba piloto con alumnado de primer curso de la matriz de autoevaluación, y ajuste de dichos instrumentos.



Fig. 1: Fases y estructura del Proyecto Zeharka

En cada una de las fases se han utilizado diferentes procedimientos e instrumentos para la recogida y análisis de datos, y la evaluación y sistematización de propuestas.

Fase 1, Revisión Conceptual. Se comenzó con una revisión de los documentos de la titulación y la literatura científica relacionada con el tema. Se recogieron los enunciados de competencias que aparecían en la Memoria y las Guías de la titulación y se clasificaron agrupándolos en base a modelos y concordancias de significado. Estas competencias se re-conceptualizaron redefiniendo el significado de cada una de e identificando conjuntos de sub-competencias que se denominaron dimensiones, dando lugar a un nuevo árbol de categorías de CT de la titulación.

Posteriormente, se analizaron las tablas de registro elaboradas anteriormente por los equipos docentes de los módulos implantados, donde se indicaba el grado en el que se habían trabajado las diferentes competencias. Esto permitió seleccionar al profesorado que conformaría la muestra en el diagnóstico en base al criterio de haber trabajado intensamente alguna de las CT en sus clases.

Fase 2, Diagnóstico y Desarrollo. Se realizó un diagnóstico de percepción y valoración del desarrollo de las CT a lo largo del proceso formativo. Se recogieron datos aportados por una muestra de 77 individuos seleccionados por criterios de muestreo no probabilístico entre profesorado, alumnado y pedagogos profesionales. Así, de un total de 40 profesores/as en el Grado, se seleccionaron 14 según el criterio de haber trabajado más intensamente las CT según la revisión de las tablas de registro de cursos anteriores. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas siguiendo un cuestionario abierto de 12 ítems elaborado a partir de la estructura categorial básica resultado del análisis de la fase anterior. Respecto al alumnado, se realizaron cuatro sesiones de focus-group con el total del alumnado de cuarto curso, 55 alumnos/as. Por último, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con una muestra cualitativa de ocho pedagogos/as profesionales de diferentes áreas seleccionados siguiendo un criterio de oportunidad y autoridad. Los guiones utilizados fueron asimismo adaptados a partir de la estructura categorial básica mencionada.

La información recogida fue codificada y analizada en base a las categorías pre-establecidas en los guiones de las entrevistas y grupos focales. Las conclusiones del análisis se organizaron en torno a tres grandes categorías definidas para dar respuesta a la primera pregunta de investigación del proyecto. Una primera, *Conceptualización*, que engloba todos aquellos aspectos relacionados con las formas de entender cada competencia, su enunciado, definición, etc., así como la importancia que se le concede a las mismas. Una segunda, *Desarrollo*, que engloba cuestiones relacionadas con la manera y cantidad en la que se han trabajado dichas competencias, gradación y niveles de logros alcanzados. Y una última, *Evaluación*, que recoge percepciones sobre las formas de seguimiento y evaluación realizadas y/o sugeridas.

Finalmente, se compararon e integraron los datos y las conclusiones del análisis con el conjunto competencial reconceptualizado en la primera fase y se tuvieron en cuenta los resultados de otros proyectos de investigación tales como HEGESCO (Allen y Van der Velden, 2009) o PROFLEX y REFLEX donde se estudia la relación entre la educación superior y el alumnado después de su graduación (Mir, 2007; Mora, Badillo y Vila 2008). Con todo ello, y con el objeto de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, se desarrollaron dos instrumentos específicos para la definición, despliegue y evaluación de las CT en el Grado de Pedagogía: una *Tabla de Desarrollo de Competencias*, y una *Matriz de Autoevaluación del Alumnado sobre CT Adquiridas*.

Fase 3, Contraste y Validación. Se contrastaron los dos instrumentos modelados en la fase anterior. Primero, se presentó el borrador de la *Tabla de Desarrollo de Competencias* al profesorado para su validación en reuniones de los siete Módulos que estructuran el Grado de Pedagogía en la UPV/EHU. Se utilizó un formulario específico para recoger valoraciones y sugerencias sobre la propuesta presentada, definiciones de las competencias, dimensiones de las mismas y gradación de descriptores.

Además, se realizó una prueba piloto de la versión inicial de la *Matriz de Autoevaluación del Alumnado*, con 141 alumnos/as de primer curso a los que se solicitó que rellenaran el cuestionario y además lo valoraran dando respuesta a los ítems de valoración del mismo.

Se analizaron las respuestas recogidas y se ajustó la versión final de los dos instrumentos que se presentan como propuesta formal a desarrollar desde los equipos docentes de los módulos.

4. Resultados

Los resultados de los contrastes de validación realizados con los dos colectivos de equipos docentes y alumnado mostraron un nivel muy alto de aceptación de los instrumentos presentados.

Por un lado, las valoraciones cualitativas recogidas en las reuniones de los Módulos de la titulación fueron mayoritariamente positivas. Se subrayó principalmente la importancia y validez de disponer de un sistema como la *Tabla de Desarrollo de Competencias* de apoyo y orientación en la gradación de las competencias para clarificar qué y cuándo trabajar en cada una de las CT. También se subrayó la necesidad de coordinación del equipo docente de módulo para organizar las asignaturas en las que desarrollar las diferentes dimensiones y niveles de logro de cada competencia anualmente. Como aspecto negativo, se expresó el temor por el trabajo añadido que todo esto podría suponer para el propio profesorado.

Por otro lado, en la prueba piloto para testar la *Matriz de Autoevaluación del Alumnado*, se añadieron al cuestionario tres ítems específicos para la valoración por parte del alumnado del propio instrumento: *¿Te parece este cuestionario un instrumento adecuado para la autoevaluación sobre las CT?*, *¿Se entiende bien o cambiarías algo?*, *¿Alguna otra observación?* De los 120 alumnos/as que dieron respuesta al primer ítem de valoración, el 91.7 % (110) consideró que el cuestionario sí es un instrumento adecuado para la autoevaluación de CT, un 3.3 % (4) respondió negativamente, y otro 5 % (6) mostró dudas en su respuesta. Respecto a la claridad del instrumento, de los 98 alumnos/as que respondieron al segundo ítem de valoración, el 89.8 % (88) consideraron que en general se entendía bien y afirmaron que no cambiarían nada, y un 10.2 % (10) sí que consideraron que habría que realizar algún cambio.

Teniendo en cuenta esos datos, se realizaron los ajustes necesarios a los dos instrumentos que se presentan como principal resultado de esta investigación: 1) la *Tabla de Desarrollo de Competencias*, de redefinición y concreción de las CT, y 2) la *Matriz de Autoevaluación del Alumnado*, para el seguimiento y gestión del alumnado de sus propias capacidades en torno a las CT.

4.1. Propuesta 1: Tabla de Desarrollo de Competencias Transversales

Se trata de un modelo de referencia para el desarrollo de las CT en la titulación. Se ha concretado una tabla de cinco grandes categorías competenciales: 1) *comunicación oral*, 2) *comunicación escrita*, 3) *aprender a aprender*, 4) *trabajo en equipo*, y 5) *creatividad e innovación*. La tabla aporta una definición consensuada de cada grupo competencial, un conjunto de dimensiones o sub-competencias que las componen, y una gradación para cada curso y dimensión.

Un modelo importante que se ha seguido ha sido el de Villa y Poblete (2007). Se ha optado por no utilizar clasificaciones clásicas de competencias que dividen a éstas en *instrumentales*, *interpersonales*, y *sistémicas*. Se reconoce el valor teórico fundamental de dichas clasificaciones, pero se ha tomado como referencia las 20 competencias que se presentan en el Libro Blanco del título de Pedagogía (Villa, 2004) y se han reagrupado en cinco grandes categorías competenciales. A su vez, cada una de estas categorías competenciales se han subdividido en cinco dimensiones. Cuando se hace una propuesta de conjunto de competencias, como la presente, cada competencia individual se describe considerando el conjunto competencial en su

conjunto. Esto supone reorganizar y redistribuir las sub-competencias (dimensiones) atribuidas a cada una para que no haya solapamientos y no pierdan significatividad a la hora de trabajarlas de forma coordinada y sistemática.

La propuesta, por tanto, especifica las dimensiones a trabajar durante los cuatro cursos de carrera y un conjunto de descriptores para cada dimensión en cada curso, planteados no tanto como indicadores de medición, *sino como focos sobre los que poner la atención* a la hora de trabajar la competencia. La función de esta clasificación es la de servir de guía para orientar la labor del profesorado de manera sistemática.

Hay que subrayar que la *Tabla de Desarrollo de Competencias Transversales* no se presenta en términos de rúbrica, ya que los descriptores que se establecen para cada curso no tienen un carácter prescriptivo sino orientativo. Lo que se pretende es que, al margen de que se trabajen informalmente muchos de las habilidades que puedan integrar una competencia, se ponga una atención específica en el elemento indicado, de forma que se trabaje más consciente y sistemáticamente y, pueda generar más fácilmente evidencias de los niveles de logro alcanzados por el alumnado.

Para la elaboración de descriptores de cada una de las categorías competenciales, además de las aportaciones recogidas en las respuestas de los tres agentes implicados en el grado (alumnado, profesorado y pedagogos/as profesionales) se han tenido en cuenta referencias específicas y rúbricas de autores e investigaciones en torno a diferentes competencias, como las de Schreiber, Paul, y Shibley (2012), Roso, Pades, y Ferrer (2017), Ruiz, Vázquez y Sevillano (2017), Martín y Moreno (2014), López-Hernández (2017), Pérez (2014), Amabile y Pratt (2016), o Edwards, García, Sánchez, Quesada, y Amara (2015).

A continuación, se presentan la definición de cada competencia y la tabla de descripción y gradación correspondiente.

Categoría competencial Comunicación Oral

Definición: La entendemos como competencia comunicativa. Es la habilidad del que utiliza la lengua para negociar, intercambiar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado. Supone la capacidad de expresar conceptos e ideas, de forma clara y comprensible, expresar la propia comprensión que ha desarrollado el alumnado sobre un tema, desarrollar habilidades de comunicación y presentación de ideas.

Tabla 1. Comunicación oral

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para la exposición estructurada de la presentación	Es puntual en la presentación. Expresa sus ideas con claridad y fluidez. Respeta el esquema de exposición (introducción, desarrollo, conclusión) Menciona ejemplos claros y convenientes. El contenido de su exposición responde al título.	La selección de información es conveniente. Responde preguntas de forma racional.	La selección de información es conveniente. Responde preguntas de forma racional.	La selección de información es conveniente. Responde preguntas de forma racional.

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para la utilización adecuada de medios de apoyo	Apoya su exposición en PPT o similar. Su material esclarece y ejemplifica la exposición.	Apoya su exposición en PPT o similar. Su material esclarece y ejemplifica la exposición.	Apoya su exposición en PPT o similar. Su material esclarece y ejemplifica la exposición.	Apoya su exposición en PPT o similar. Su material esclarece y ejemplifica la exposición.
Lenguaje, voz y velocidad apropiada acorde al entorno	Pronuncia correctamente. Precisa el significado de lo que se quiere decir.	Utiliza palabras de habla precisa	Entona de forma matizada y con volumen adecuado. Habla con velocidad adecuada	Entona de forma matizada y con volumen adecuado. Habla con velocidad adecuada
Capacidad de atracción de la atención	Sabe abrir y cerrar el discurso. Es capaz de asumir que cometió una equivocación Es capaz de aceptar con humildad los consejos de los demás sin perder los estribos	Sabe abrir y cerrar el discurso. Es capaz de asumir que cometió una equivocación. Es capaz de aceptar con humildad los consejos de los demás.	Analiza la situación para adaptar el discurso	Anticipa y prepara la interacción. Relaciona el tema con otros anteriores
Lenguaje no verbal adecuado	Mira a los oyentes	Acompaña su exposición con gestos naturales y espontáneos	Su mensaje y su lenguaje no verbal no se contradicen.	Su mensaje y su lenguaje no verbal no se contradicen.
Conducción adecuada de la interacción	Manifiesta que se quiere intervenir Escoge el momento adecuado para intervenir.	Escoge el momento adecuado para intervenir. No abusa del tiempo del que se dispone, se ciñe al tema, marca el inicio y final del turno	Reconoce cuando el interlocutor pide el turno de palabra. Cede el turno de palabra en el momento apropiado	Reconoce cuando el interlocutor pide el turno de palabra. Cede el turno de palabra en el momento apropiado

Categoría competencial Comunicación Escrita.

Definición: La capacidad de expresarse y comprender ideas, conceptos y sentimientos en su lengua o lenguas maternas con un adecuado nivel de uso. Supone la capacidad de expresar conceptos e ideas, de forma clara y comprensible, expresar la propia comprensión que ha desarrollado el alumnado sobre un tema, desarrollar habilidades de comunicación y presentación de ideas.

Tabla 2. Comunicación escrita

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para escribir de una manera correcta y clara.	Realiza una escritura gramaticalmente correcta. Información ordenada (siguiendo la estructura propuesta). Se inicia en el uso de referencias bibliográficas y citas.	Realiza una escritura gramaticalmente correcta. Incluye tablas, gráficas..., adecuadas al contenido y a los potenciales lectores/as.	Presenta una expresión y corrección del escrito tanto desde los aspectos formales (ortográfico, citas, ref. bibliográficas...) como desde la cohesión y coherencia de las expresiones.	Utiliza una estructura adecuada para la producción de textos en función del objetivo planteado integrando el conocimiento teórico/práctico
Capacidad para la argumentación y justificación de ideas y opiniones.	Sintetiza la información y argumenta y justifica las opiniones vertidas.	Explica su posicionamiento en relación a problemas o situaciones concretas.	Argumenta y justifica referenciando el posicionamiento adoptado.	Argumenta y se posiciona críticamente en sus ideas y opiniones con rigurosidad científica.
Capacidad para utilizar de forma precisa la terminología pedagógica.	Usa un lenguaje apropiado para transmitir la información.	Usa un lenguaje correcto de terminología pedagógica.	Utiliza un registro de lenguaje apropiado para diferentes interlocutores (profesionales, familias...)	Utiliza correctamente los conceptos y la terminología relacionada con el contenido trabajado.
Capacidad para la producción de diferentes tipos de textos.	Inicia la producción de diferentes tipos de textos académicos (producción de trabajos monográficos, informes...)	Elabora diferentes tipos de textos tanto individual como colectivamente considerando a quién se dirigen.	Se adecua a estructuras diferentes en la producción de textos: informes, ensayos, textos explicativos...	Produce escritos cortos, largos y complejos (divulgativos, profesionales, científicos y académicos) adecuándose a diferentes lectores/as.

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para usar fuentes diversas.	Se desenvuelve de manera autónoma en los diferentes recursos bibliográficos aportados desde las asignaturas. Se inicia en la búsqueda de información en la biblioteca.	Busca información en los diferentes TESAURUS de educación.	Busca de manera autónoma referencias científicas en la biblioteca, hemeroteca y archivos.	Utiliza fuentes bibliográficas internacionales y referencias profesionales del ámbito.

Categoría competencial Aprender a Aprender

Definición: La capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Conlleva habilidades de aprendizaje como la autonomía, la toma de decisiones, la competencia digital, y la implicación.

Tabla 3. Aprender a aprender

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para buscar, seleccionar, organizar, gestionar la información con rigor científico-académico.	Busca, selecciona, planifica y organiza sus trabajos autónomamente.	Obtiene y organiza la información de fuentes científicas y autores/as o citas contrastadas. (bases de datos, Dialnet, Google Scholar...)	Busca, selecciona organiza y gestiona la información individualmente con rigor científico y criterio para presentar los trabajos de las asignaturas y AIM.	Investiga, selecciona y organiza la información para presentar trabajos o artículos en medios académicos y profesionales. (TFG-GRAL)
Capacidad para la autonomía y autorregulación en el aprendizaje.	Se marca objetivos claros y concretos y se implica y se responsabiliza de sus tareas cumpliendo las fechas estimadas.	Previene el exceso de tareas y dosifica el trabajo, sabiendo buscar y gestionar la ayuda que necesita, en función de los objetivos planteados.	Sabe tomar decisiones y resolver problemas de forma autónoma.	Adapta a sus objetivos factores que influyen en su competencia y es capaz de llevar a cabo su propio plan de aprendizaje, y materializarlo en un TFG de forma Autónoma

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Competencia digital acorde a las exigencias educativas y profesionales	Conoce y utiliza apropiadamente aplicaciones office, open-libre-office, para la elaboración de cronogramas, líneas del tiempo o escritos.	Conoce y utiliza apropiadamente aplicaciones office, open- libre-office, blogs, wikis,.. para redactar, compartir y presentar trabajos.	Conoce y utiliza aplicaciones Office además de recursos digitales, TIC, software libre... con fines pedagógicos. Usa y crea materiales, links o edición de trabajos, vídeos y presentaciones de calidad.	Conoce y crea materiales, usa programas o recursos con una intención pedagógica y de investigación. P.e. Crea y edita vídeos, página web...,
Capacidad para mantener una actitud positiva y de motivación hacia el aprendizaje.	Identifica de forma coherente la razón de su elección académica y sus objetivos formativos.	Reconoce sus errores y aciertos en las tareas asignadas identificando sus debilidades y fortalezas.	Tiene una visión de futuro que le motiva a seguir aprendiendo.	Muestra una actitud positiva y motivación constante hacia el desarrollo personal y profesional
Capacidad para la crítica y el compromiso ético y responsable.	Muestra actitud crítica ante la realidad partiendo del conocimiento y respeto a la diversidad cultural.	Argumenta y fundamenta adecuadamente sus ideas, y respeta y exige los acuerdos llegados con sus compañeros.	Se comporta de forma coherente y responsable en sus decisiones y actitudes, mostrando un compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.	Cumple responsablemente con todos los requisitos y protocolos profesionales y de investigación (consentimiento informados, protección de datos...)

Categoría competencial Trabajo en Equipo

Definición: Es la capacidad de integrarse en un grupo, interdisciplinar o no, colaborando de forma activa, para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades y contribuyendo a la mejora y al desarrollo colectivo.

Tabla 4. Trabajo en equipo

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para la planificación del equipo	Se implica y compromete en el cumplimiento de las tareas asignadas y cumple los plazos previstos	Desarrolla pautas para la gestión del tiempo y organización de las tareas	Participa de manera proactiva en la planificación, organización y reparto equitativo de las tareas	Planifica y organiza grupos interdisciplinares que se acerquen al futuro profesional

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad de coordinación-cooperación	Muestra sincronización con los otros miembros y con las tareas. Interdependencia entre los miembros.	Participa de forma constructiva en los debates, reconoce el liderazgo y toma iniciativas	Muestra habilidades en relaciones interpersonales, coordinación, comportamientos cooperativos	Fomenta el espíritu del equipo (lidera), fomenta la cohesión y la integración de los diferentes puntos de vista
Capacidad de comunicación	Comparte la información, conocimientos y experiencias con todos los miembros del grupo	Considera las diferentes aportaciones del grupo para alcanzar el consenso.	Toma en consideración las opiniones de todos los miembros del grupo por igual	Sabe estructurar las ideas y organizarlas de forma clara para transmitir las en ambientes de grupos multidisciplinares
Capacidad para el seguimiento y Feedback	Controla las emociones. Busca la confianza mutua	Critica de forma constructiva los resultados y el proceso de seguimiento	Se retroalimenta de forma constructiva de los diferentes puntos de vista de los demás participantes del grupo.	Discute con los otros miembros del grupo sobre las dificultades encontradas y aporta soluciones
Capacidad para la resolución de conflictos y problemas colaborativos	Muestra tolerancia ante la frustración y tiene una actitud abierta ante actitudes discrepantes. Es capaz de asumir equivocaciones y acepta consejos de los otros con humildad.	Evita actitudes dominantes y fomenta el diálogo	Presta atención a los demás con actitud comprensiva, poniéndose en el lugar del otro	Busca caminos de colaboración, negociación y de mediación en los conflictos. Propone vías de solución
Capacidad de apertura, integración y ajustes del equipo	Se identifica con el proyecto común del equipo, asumiendo el resultado del equipo como propio.	Se esfuerza para la existencia de un buen clima de trabajo	Negocia acuerdos y propone ideas de mejora para el grupo	Fomenta el compromiso de todos los componentes del equipo en la gestión y funcionamiento del grupo para la elaboración de proyectos que respondan a necesidades reales.

Categoría competencial Creatividad e Innovación.

Definición: Habilidad para la producción de ideas y para la génesis y resolución de los problemas de forma novedosa. Así mismo, supone saber poner en marcha dichas ideas nuevas y útiles, o integrar nuevos procesos, productos etc. dentro del sistema.

Tabla 5. Creatividad e innovación

Dimensiones	Indicadores como propuesta de focos de atención prioritaria en cada curso			
	I. CURSO	II. CURSO	III. CURSO	IV. CURSO
Capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes, modificando la conducta para integrarse, con versatilidad y flexibilidad.	Se libera del efecto restrictivo de ideas o conceptos tradicionales.	Identifica y caracteriza fenómenos y procesos pedagógicos en contextos socioculturales diversos.	Genera nuevas ideas por analogía con otras situaciones o problemas ya vividos.	Reconoce ideas valiosas o soluciones prácticas que hayan funcionado en otro entorno y las adapta al pedagógico.
Capacidad para proponer nuevas soluciones a problemas pedagógicos convencionales.	Basándose en lo que conoce, genera nuevas ideas o soluciones a situaciones o problemas.	Analiza e interpreta la realidad educativa desde perspectivas científicas diferentes.	Integra conocimientos de manera que genera ideas que mejoran las soluciones anteriores a un problema o situación conocida.	Establece variedad de ideas alternativas, justificadas razonadamente, a situaciones, casos o problemas pedagógicos que se le plantean.
Capacidad para generar nuevos problemas y/o cuestiones pedagógicas.	Hace preguntas sin censura alguna de modo que facilita el fluir de opciones.	Formula preguntas abiertas e imaginativas ante fenómenos educativos concretos.	Agrupar las ideas afines en categorías originales.	Propone enfoques creativos a partir de la información dada o hallada en la realización de un proyecto.
Capacidad para valorar, defender y promover con iniciativa ideas/propuestas creativas en términos de originalidad, utilidad y viabilidad.	Valora y defiende ideas/propuestas en términos de originalidad.	Valora y defiende ideas/propuestas en términos de utilidad.	Valora, defiende y promueve con iniciativa ideas/propuestas en términos de originalidad y utilidad.	Valora, defiende y promueve con iniciativa ideas/propuestas en términos de viabilidad.
Orientación a la calidad, utilizando indicadores de evaluación, y buscando la mejora continua.	Se orienta a la calidad, utilizando indicadores de evaluación, y autoevaluación, y buscando la mejora continua.	Se orienta a la calidad, utilizando indicadores de evaluación, y autoevaluación, y buscando la mejora continua.	Se orienta a la calidad, utilizando indicadores de evaluación, autoevaluación y coevaluación, y buscando la mejora continua.	Se orienta a la calidad, utilizando indicadores de evaluación, autoevaluación y coevaluación, y buscando la mejora continua.

4.2. Propuesta 2: Matriz de Autoevaluación de Competencias Adquiridas

Se trata de un instrumento específico de evaluación autónoma de las CT planteado como una matriz de autoevaluación basada en evidencias que posibilitará al alumnado testar su nivel competencial en relación al conjunto competencial propuesto en la Tabla de Desarrollo de CT, y “medir” su nivel de dominio de las CT y su evolución a lo largo del grado. Tal y como se puede ver en la figura siguiente.

Matriz de Autoevaluación del Alumnado sobre Competencias Transversales Adquiridas					
Alumna/o: Curso: Fecha de esta autovaloración		Niveles de logro: 1: Domino <u>débilmente</u> esta dimensión de la competencia 2: Domino <u>parcialmente</u> esta dimensión de la competencia 3: Domino <u>correctamente</u> esta dimensión de la competencia 4: Domino <u>excelentemente</u> esta dimensión de la competencia			
1. COMPETENCIA: Comunicación oral					
Dimensiones de la Competencia	Nivel de Logro				¿Cómo justifico el nivel de logro que he apuntado? EVIDENCIAS
	1	2	3	4	
Capacidad para la exposición estructurada de la presentación					
Capacidad para la utilización adecuada de medios de apoyo					
Lenguaje, voz y velocidad apropiada acorde al entorno					
Capacidad de atracción de la atención					
Lenguaje no verbal adecuado					
Conducción adecuada de la interacción					
En esta competencia mis PUNTOS FUERTES son:		En esta competencia tengo que MEJORAR lo siguiente:			

Fig. 2: Matriz de autoevaluación

Esta Matriz es un instrumento centrado en el alumnado que tiene una doble función. La principal es dotar al alumnado de un instrumento que le ayude en el conocimiento de su grado de capacitación y en la toma de iniciativa para la construcción de un Portafolio sobre las CT adquiridas en la carrera. Para su construcción se revisaron otros ejemplos de autoevaluación reflexiva mediante portafolios. Por un lado, el llevado a cabo en la Universidad de Barcelona donde se valoraban las CT en las prácticas externas del grado de Pedagogía (Aneas, Rubio y Vilà 2018). Y por otro, el instrumento utilizado durante años en el Programa de Innovación en Docencia Universitaria - PRODUS de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), Brasil (Minardi *et al.*, 2016). Ambas experiencias ayudaron en la creación de este portafolio donde el/a alumna/a, partiendo de un primer diagnóstico de su nivel en CT realizado con la *Matriz de Autoevaluación* en el primer curso, irá recogiendo las evidencias del avance realizado en los siguientes cursos, para así al final de la carrera poder mostrar de una manera palpable su nivel de capacitación en competencias de tipo transversal. Se

plantea en términos de actividad voluntaria y con una perspectiva de futuro en vistas a la empleabilidad. En ese sentido, el/a alumno/a podrá elegir no solo la realización o no el portfolio sino también las competencias que quiere desarrollar de forma más sistemática y controlada.

La segunda función del instrumento es dotar de información complementaria al equipo docente sobre la situación y el nivel de dominio competencial de los diferentes grupos en base a la percepción del propio alumnado, tanto para la realización de un diagnóstico que ayude a orientar la docencia, como para calibrar el nivel competencial alcanzado por el alumnado durante y al final de la carrera.

La Matriz de Autoevaluación está compuesta por cinco apartados, uno para cada competencia recogida en la Tabla de Competencias, más un sexto apartado inicial de identificación de alumno/a, curso y fecha. En cada apartado se detallan las dimensiones de la competencia, para cada dimensión una escala de uno a cuatro para valorar el nivel de logro (*domino débilmente, parcialmente, correctamente, excelentemente*) de dicha dimensión y, paralelamente, un apartado para señalar las evidencias con las que justificar el nivel de logro apuntado en cada una de las dimensiones. Por último, un ítem sobre los puntos fuertes y otro sobre aquello a mejorar en cada competencia.

5. Conclusiones

El objetivo principal de este proyecto planteaba la cuestión de en qué términos podrían concretarse propuestas de mejora en la definición, despliegue y evaluación de las CT en el grado de Pedagogía de la UPV/EHU. Se ha dado respuesta a dicha pregunta por medio de los dos instrumentos contruidos y contrastados con otros (Aneas, Rubio y Vilà 2018) a lo largo del proyecto y que se presentan a modo de propuesta del equipo investigador a la Comisión de Coordinación del Grado para su posterior puesta en práctica y desarrollo.

Con la Tabla de Desarrollo de Competencias se ha conseguido acotar las CT de la titulación y clarificar su definición, dimensionamiento y gradación; lo cual facilitará explicar al alumnado todas las competencias que se intentarán desarrollar a lo largo del Grado, así como la importancia que estas pueden llegar a tener para su desarrollo personal y profesional. De esta manera, el alumnado puede reconocer la importancia del trabajo a realizar con las competencias. La tabla se entiende como un instrumento facilitador de la evaluación de las competencias en la docencia, puesto que con su diseño de gradación de descriptores por cursos de las diferentes dimensiones de cada conjunto competencial posibilita la integración de las CT en las asignaturas y actividad de cada módulo, en función del curso y de la propia asignatura. Es decir, algunas asignaturas, por sus contenidos, se observan más aptas que otras para trabajar y sensibilizar algunas competencias, sin ir en detrimento de que esa misma competencia se trabaje a lo largo de otros años, o también en otras asignaturas.

La Matriz de Autoevaluación del Alumnado, por su parte, se entiende como un instrumento que va a posibilitar al equipo docente de la titulación manejar una información de la que se carecía hasta el momento, como es el diagnóstico de las capacidades en CT del alumnado a la entrada del grado, el seguimiento de su evolución y la situación final de salida en el último curso, siempre con una medición indirecta en base a la percepción basada en evidencias del propio alumnado. Igualmente, la Matriz facilitará al alumno/a que así lo desee apropiarse de su proceso de aprendizaje de

habilidades competenciales y tomar la iniciativa de desarrollar un portafolio propio que muestre su desarrollo en base a evidencias, lo cual está relacionado con la competencia de “aprender a aprender” y su dimensión de “capacidad para la autonomía y autorregulación en el aprendizaje”.

En la futura aplicación de estos instrumentos, será importante recoger el “feedback” del alumnado y trabajar las competencias contando con su opinión y su visión personal. Una de las claves estará en provocar la reflexión para que el alumnado se auto-oriente, trabaje el autoconocimiento e intente mejorar sus aspectos más débiles. Por otro lado, también será importante que el profesorado mejore la coordinación del trabajo de las competencias, superando algunas faltas de conexión entre las diversas asignaturas del propio grado y las diferencias de desarrollo entre unas competencias y otras. En este sentido, será necesario continuar profundizando en el conocimiento de los espacios profesionales y salidas laborales del/la pedagogo/a para poder actualizar las funciones y competencias necesarias para el/la profesional de la pedagogía.

Por último, será necesario llevar a cabo una serie de actuaciones que deberán ser asumidas y dirigidas por la Comisión de Coordinación de la Titulación, a saber: 1) integrar la propuesta en los módulos, guías de módulo y guías docentes de asignatura, 2) elaborar una plantilla que ayude al profesorado a organizar el trabajo de los focos de atención en los módulos, 3) organizar dentro del primer módulo una fase de información/formación del alumnado, 4) organizar un proceso de formación, tutorización y seguimiento dentro del Practicum I, 5) analizar cómo integrar las CT en la formación en el centro de prácticas, 6) analizar, junto con la comisión de TFG, la forma en que se puede integrar las CT en los TFG, y 7) analizar los datos recogidos en el cuestionario de la matriz de autoevaluación pasado al alumnado de primero, tanto en lo que respecta a las respuestas dadas sobre el nivel de logro en cada una de las dimensiones, como sobre el tipo y la consistencia de las evidencias aportadas para justificar dichos niveles de logro.

6. Referencias bibliográficas

- Acebrón, A. M. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-16.
- Alonso-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.
- Allen, J. P., & Van der Velden, R. K. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Slovenia: University of Ljubljana.
- Amabile, T. M., y Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Aneas, A., Rubio, M. J., y Vilà, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54 (2), 283-301.
- Ballester, Ll., Nadal, A. y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bartual, M.T. y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1211-1228
- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria. Monográfico* 6 (2), 1-23.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo Europeo (2018). *Recomendacion del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. DOC C189/01 de 22.5.2018.
- Edwards, M., García, A., Sánchez, M., Quesada, H., y Amara, N. (2015). Disentangling competences: Interrelationships on creativity, innovation and entrepreneurship. *Thinking Skills and Creativity*, 16, 27-39.
- 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.
- Gonzalez, J. M., Arquero, J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17 (2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483
- López-Hernández, A. L. (2017). El proceso de aprender a aprender. *Márgenes*, 5 (1), 1-15.
- Martín, A. y Moreno, E. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Merriam, S. B. (1988). *The Jossey-Bass education series, The Jossey-Bass higher education series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Minardi, R., et al (2016). Evaluación y autoevaluación del Portafolio reflexivo: un reto en el proceso de enseñanza y Aprendizaje. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3).
- Mir A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1) monográfico I. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6279>
- Mora, J., Badillo, L., Carot, J., y Vila, L. (2008). *Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005*. Valencia: CEGES y Universidad de Valencia.
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/la-definicion-de-competencias-claves.pdf>
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es>
- Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 7 (1), 56-75.

- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Roso, F.; Pades, A.Ferrer, V.A. (2017). Competencia comunicativa: Validación de una escala para evaluar la comunicación no verbal durante el discurso. *Estudios sobre educación*, 32. 95-113.
- Rubio, M., Torrado, M. Quirós, C. y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Rev. Complutense de Educación* 29 (2) 2018: 335-354
- Ruiz, R.; Vázquez, E.; Sevillano, M.L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (2), 2017,107-117.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Schreiber, L. M., Paul, G. D. y Shibley, L. R. (2012). Public Speaking Competence Rubric (PSCR). *Communication Education*, 61 (3), 205-233.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38, doi:10.5944/educXXI.12175
- Vázquez, R y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Algibe.
- Villa, A. (2004). *Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social*. Madrid: ANECA.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas. Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordon*, 63 (1), 147-170.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008).(3ªed.) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villardón-Gallego, L. (coor.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Wagenaar, R. (Ed.). (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. Bilbao: University of Deusto.