

# Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco

## *Successful practices in developing cross-curricular competences in vocational training centres in the Basque Country*

**Dra. Ana EIZAGIRRE SAGARDIA.** Profesora Agregada. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (a.eizagirre@ehu.eus)

**Dr. Jon ALTUNA URDIN.** Profesor Adjunto. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (jon.altuna@ehu.eus).

**Dra. Idoia FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ.** Profesora Titular. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (idoia.fernandez@ehu.eus).

### Resumen

En la actualidad, los enfoques basados en competencias se están convirtiendo, paulatinamente, en el eje orientador de las políticas generales de educación de la Unión Europea, así como de la práctica educativa en los diversos niveles de enseñanza. Sin embargo, es necesario analizar y comprender en profundidad cómo se están materializando en la práctica todas las orientaciones prescriptivas generales que fácilmente identificamos en el nivel normativo. Este estudio presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido analizar y caracterizar las prácticas de éxito en el desarrollo de las Competencias Transversales en los centros de FP del País Vasco. Se ha trabajado metodológicamente desde el estudio de caso en el que se ha llevado a cabo una aproximación cuantitativa (cuestionario al profesorado) y, posteriormente, un acercamiento

cuantitativo a través de entrevistas y grupos de discusión a equipos directivos, alumnado y profesorado. El análisis de los resultados revela tres casos tipo basados en las formas y modos de institucionalización de las CT: a nivel de profesorado individual, donde el desarrollo de las CT está en manos del profesorado de forma aislada y difusa; a nivel de ciclo, donde el profesorado de ciclo en conjunto es quien dirige el proceso dentro de un contexto de cambio metodológico; a nivel de centro, donde el desarrollo de las CT se convierte en una característica institucional que implica a todo el profesorado del centro. Cada uno de ellos produce una comprensión particular del concepto mismo de CT, así como maneras diversas de materializarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados aportan claves que posibilitan la reflexión crítica sobre la transición de experiencias individuales a modelos más colegiados de

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 03-11-2016.

Cómo citar este artículo: Eizagirre Sagardia, A., Altuna Urdin, J. y Fernández Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco | *Successful practices in developing cross-curricular competences in vocational training centres in the Basque Country*. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 293-308. doi: <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-07>

revista española de pedagogía  
año LXXV, n.º 267, mayo-agosto 2017, 293-308



trabajo institucional y docente para el desarrollo de las CT en la Formación Profesional.

**Descriptor:** Competencias transversales, competencias básicas, empleabilidad, educación, formación profesional, País Vasco.

## Abstract

At present, competence-based approaches are gradually becoming the main axis of the European Union's general education policies and of pedagogical practice at several educational levels. Nonetheless, it is important to analyse how the various general prescriptive directions that can easily be identified at the normative level are being put into practice in order to establish an in-depth understanding of them. This study presents the results of a research project with the aim of analysing and describing successful practices in the development of Cross-curricular Competences (CCC) in VET centres in the Basque Country. The methodology used is case studies in which a quantitative approach (a questionnaire for teachers) is used, followed by

a qualitative approach comprising interviews and focus groups with management teams, students, and teachers. Analysis of the results reveals three typical cases relating to the forms and modes of institutionalization of CCCs: at the level of individual teachers where the development of CCCs is in the hands of teachers in an isolated and diffused way; at the cycle level where the teachers of a cycle as a group direct the process within a context of methodological change; and at the centre level where the development of CCC becomes an institutional feature involving all of the centre's teachers. Each of these cases results in a particular understanding of the concept of CCCs as well as diverse ways of materializing them in teaching-learning processes. The results provide key information that enables critical reflection on the shift from individual experiences to more collaborative institutional and teaching models for developing CCCs in vocational training.

**Keywords:** Cross-curricular competences, basic skills, employability, vocational education and training, Basque Country.

## 1. Introducción

Desde que los organismos europeos generaron el concepto de «alfabetización funcional» (Unesco, 1970), se ha puesto de manifiesto la necesidad de replantear los niveles suficientes de capacitación que posibiliten a las personas una socialización adecuada en un contexto de cambio acelerado y global. Esta reflexión ha traído consigo el surgimiento del concepto de competencia, así como el establecimiento de una serie de competencias clave, y transversales o genéricas (Perrenoud, 2004; Gimeno-Sacristán, 2008; Monereo, 2009; Poblete, Bezanilla,

Fernández-Nogueira, Campo, 2016; Villardón, 2015), convertidas paulatinamente en el eje orientador de la práctica educativa en los diversos niveles de enseñanza (Bolívar, 2008) y de las políticas generales de educación de la Unión Europea (Informe Delors, 1996; proyecto OCDE DeSeCo, 2005; European Commission, 2012).

Tanto las competencias clave como las transversales, suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla. A pesar de lo ambiguo

de su conceptualización (Van der Klink, Boon, Schlusmans, 2007), la competencia se afianza como un concepto útil para profundizar en el espacio existente entre la formación académica y los requerimientos formativos reclamados en el mercado de trabajo (Pralhad y Hamel, 1990; Mulder, 2007; Rué, 2009). A su vez, se considera un soporte clave sobre el que construir una nueva educación-formación que haga posible la transformación social en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003). El más reciente concepto de empleabilidad redunda en esta idea y presupone que los individuos que han desarrollado este tipo de competencias son más susceptibles y están más preparados para responder a las necesidades de un mercado laboral cambiante y, en cierta medida, imprevisible (Knight y Yorke, 2003; Rodríguez, 2012).

En el ámbito de la Formación Profesional (FP) el concepto de competencia tiene asimismo una plasmación notable. En el número monográfico que la *Revista Europea de Formación Profesional* dedicaba a la formación profesional basada en competencias, Peter Grootings (1994) concluía que el paradigma basado en competencias había surgido de las nuevas formas de organizar el trabajo, por lo que se hacía necesario integrar este enfoque en los programas de formación profesional. En la misma línea, Antonio Arguelles y Andrew Gronczi (2000) constataban que esta perspectiva se estaba convirtiendo, en cada vez más países, en el modelo a seguir para solucionar los problemas de la formación profesional. La FP basada en competencias se convertía también en uno de los ejes de trabajo centrales del CEDEFOP (Descy y Tessaring, 2001). A partir del 2000, el Education and Com-

petence Studies Group de la Universidad de Wageningen (Holanda) destaca en su análisis comparado de países como Reino Unido, Alemania, Francia y Países Bajos que, con diferentes enfoques y énfasis, el sistema se ha extendido y convertido en el eje de las políticas de FP (Mulder, 2014).

Esta nueva orientación llegó también a España en 1999 creándose el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL). Los marcos normativos acompañaron esta iniciativa a través de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y posteriormente a través de la Ley 2/2011 de Economía Sostenible. Ambas leyes intentan desarrollar la formación reglada, ocupacional y continua y trazar itinerarios laborales para los trabajadores, permitiendo un reconocimiento de competencias adquiridas y facilitando la movilidad en la formación y en el empleo.

En el País Vasco la FP basada en competencias ha observado un significativo crecimiento, favorecida por las políticas desplegadas a través del Instituto Vasco de las Cualificaciones y Formación Profesional (Decreto 119/1998, de 23 de junio) y la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y de la Calidad de la Formación Profesional (Decreto 62/2001, de 3 de abril). En 2005 inició su andadura el centro Tknika<sup>1</sup> de innovación para la formación profesional y el aprendizaje permanente, jugando un papel fundamental en la dinamización de la innovación metodológica y poniendo especial atención en el desarrollo de las competencias transversales. Su aportación se une así a la realizada por la Asociación de Centros de Formación Profesional (HETEL, 2008) que definió diez competencias básicas en el desarrollo de

los ciclos formativos, dando orientaciones para su desarrollo metodológico y evaluación. La Confederación Empresarial Vasca Confebask (2010) destacó trece competencias en las personas trabajadoras vascas reforzando esta misma idea, haciendo suya la importancia de involucrar a los agentes económicos en la construcción de este proceso (Weigel, Mulder y Collins, 2007).

No obstante, junto a las valoraciones positivas atribuidas a los enfoques basados en competencias, también hay quien subraya los riesgos que comporta su puesta en práctica, tal y como lo ha puesto de manifiesto más de una voz crítica nacional e internacional (Gimeno-Sacristán, 2008; Barnett, 2001; Coll, 2007). La pérdida de saberes y adquisición de conocimientos, el riesgo del uso descontextualizado de las competencias sin tener en cuenta los aspectos más socioculturales, o las dificultades derivadas de la evaluación, son algunos de los problemas que se han puesto sobre la mesa y que ineludiblemente se tienen que afrontar.

Así, el enfoque basado en competencias debe poner en cuestión los contenidos del currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando la necesidad de innovaciones pedagógicas que lo faciliten (Eurydice Report, 2012). Cobran especial importancia las tareas de aprendizaje porque deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir, ser relevantes, reflejar la complejidad de la realidad, y anclar con tareas de mayor envergadura. Surgen de este modo nuevas propuestas metodológicas (activas), a menudo interdisciplinarias, donde el alumnado es el centro del proceso formativo, superando así el sistema tradicional de enseñanza basado en

la docencia de las disciplinas (Imbernon y Medina, 2006; Moya, 2008).

Por lo tanto, diseñar y materializar una FP basada en competencias se presenta como una tarea compleja para la que se propone superar escollos como la diversidad en la percepción sobre el concepto de competencia, la excesiva tendencia a la estandarización, la problemática relación escuela-empresa, el diseño e implementación de corte tradicional, la evaluación, el nuevo rol del profesorado, y el rediseño de la organización y gestión de los centros (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen y Mulder, 2009).

La conclusión es que el modelo basado en competencias se ha convertido en una tendencia, pero todavía no hay suficientes líneas de orientación, instrucciones y ejemplos que ayuden a comprender las claves que subyacen en las prácticas más efectivas y exitosas. Los escollos que presentan su materialización práctica son la punta de un iceberg que necesita ser investigado con profundidad de manera que las políticas, programas y prácticas se sustenten sobre bases más sólidas y científicas.

Con este marco se plantean los interrogantes matrices de esta investigación: ¿qué está ocurriendo en los centros de FP respecto a las competencias transversales (CT)? ¿Hasta qué punto el profesorado y los centros vascos están materializando prácticas en las que las CT se desarrollen de manera adecuada? ¿Cómo son estas prácticas y qué lecciones se pueden extraer de ellas? El proyecto de investigación Gaitasunez<sup>2</sup> ha tenido como objetivo analizar y comprender en profundidad el modo en el que las orientaciones prescriptivas generales sobre CT de marcos inter-

nacionales, estatales y/o autonómicos se están llevando realmente a la práctica en los centros de FP del País Vasco.

Entre 2012 y 2015 se llevó a cabo el análisis detallado de las buenas prácticas detectadas dentro del estudio de caso de la FP vasca, desde una perspectiva abierta, conscientes del carácter complejo y multidimensional de la propia expresión de «buena práctica» (Escudero, 2009). Considerando que las prácticas están llamadas a ser interpretadas y reconstruidas por las personas en sus contextos y que están lejos de ser aplicadas linealmente y menos impuestas por decreto, se han distinguido tres casos tipo que ofrecen un modelo de buenas prácticas que ayude al profesorado a situar su realidad, reflexionar y proponer procesos de cambio y mejora. El objetivo concreto de este artículo es presentar las características pedagógicas generales que caracterizan los tres casos tipo identificados.

## **2. Metodología**

El punto de partida fue la red de centros de FP del País Vasco y diseñar una estrategia que permitiera un análisis pormenorizado de sus centros. Se optó por realizar un estudio de caso que permitió explorar en profundidad el fenómeno en sus escenarios naturales (Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003) y comprender en detalle las diferentes realidades educativas (Yin, 2003) y sus particularidades. El caso lo constituyen, por tanto, todos los procesos particulares de desarrollo de competencias transversales que se articulan en los centros de FP del País Vasco.

La aproximación al contexto y a las prácticas de éxito se llevó a cabo, en prime-

ra instancia, a través de técnicas cuantitativas, con el objetivo de realizar un mapa de situación que ayudara a identificar los centros que trabajan las CT de forma sistemática. A partir de esta primera aproximación, se trabajó con técnicas cualitativas, escuchando de cerca las voces de los protagonistas (profesorado y alumnado) y captando los matices que nos ayudaron tanto en la detección como en la caracterización e interpretación de las prácticas de éxito.

### **2.1. Sujetos participantes de la investigación**

La selección de centros y participantes de la investigación fue variando en función de las fases del proyecto. En la primera fase de identificación de centros participaron 473 profesores y profesoras (de una población finita de 5500), de 48 de los 61 centros de FP, que contestaron a un cuestionario (online) sobre las CT trabajadas en sus centros educativos.

En la segunda fase participaron 177 estudiantes de 16 centros previamente seleccionados, sus respectivos equipos directivos y 21 profesores y profesoras (pertenecientes a un núcleo más reducido de 7 centros) en grupos de discusión, entrevistas grupales y relatos comunicativos, técnicas que nos permitieron registrar sus experiencias y opiniones sobre cómo se desarrollan las CT a nivel de centro, familia, ciclo, ámbito y asignatura. La representación del alumnado abarcó un total de 33 ciclos formativos (medio, superior, primer y segundo curso) de casi la totalidad de las familias profesionales. Se tuvo cuidado en mantener también la diversidad de género en la constitución de los grupos.



## 2.2. Fases del proyecto y técnicas de recogida y análisis de datos

Las fases de la investigación surgieron de la necesidad de identificar las prácticas de éxito y de ubicar aquellas que fueron consideradas como tales. Se redujo la población inicial (todo el profesorado de FP del País Vasco) a un número mucho menor de profesores y profesoras que, según las fuentes de contraste (equipos directivos y alumnado), fueron considerados sujetos de prácticas de éxito.

La primera fase conjugó la revisión teórica con la investigación empírica a través de un cuestionario online (*google.docs*), con 36 preguntas, algunas cerradas y otras de carácter abierto relacionadas con la formación recibida en relación con las CT, nivel en que se desarrollan dichas competencias con el alumnado, uso de metodologías activas y técnicas de evaluación, y la relación con procesos de innovación educativa. Los datos cuantitativos se analizaron con SPSS para Windows (versión 21). Se llevó a cabo un análisis de frecuencias donde se examinaron todas las preguntas que guardan relación con los temas y objetivos de la investigación, de manera que pudimos conocer en qué profesorado, en qué niveles y en qué grupos de alumnado se ha producido un desarrollo sistemático de las CT.

La segunda fase profundizó en la identificación y caracterización de las prácticas de éxito utilizando técnicas cualitativas. En concreto:

– Entrevistas grupales a los equipos directivos de los centros objeto de estudio, seleccionados en primera instancia (Bisquerra, 2012), para contrastar resultados del cuestionario y conocer el planeamiento institucional que cada centro tiene para las CT.

– Grupos de discusión con el profesorado de aquellos centros en los que el trabajo en CT cuenta con un marco de apoyo institucional y pedagógico, bien a nivel de ciclo o de centro. Se generó un discurso grupal en el que identificar, contrastar y debatir distintas tendencias y regularidades en sus opiniones sobre el desarrollo de las CT (Krueger, 1991).

– Entrevistas en profundidad al profesorado cuyas prácticas fueron consideradas de éxito (por ellos y ellas mismos, el equipo directivo y el alumnado) pero que, sin embargo, no contaban con un marco institucional más global. Fueron narraciones reflexionadas que sirvieron tanto para detectar aspectos del presente y pasado como expectativas de futuro respecto al objeto de estudio (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2007).

Entre ambas fases se llevaron a cabo los grupos de discusión con el alumnado con objeto de validar los datos derivados del cuestionario (y provocar el descarte de los centros en los que las percepciones de profesorado y alumnado no fueron coincidentes) e interpretar igualmente los datos cualitativos producidos en la caracterización de las prácticas de éxito.

Se establecieron unas dimensiones generales que guiaron las entrevistas y los grupos de discusión, preparándose un guión semiestructurado específico para cada colectivo, donde se recogían cuestiones relacionadas con las formas de percibir y definir las CT, formas de concebir la enseñanza, las relaciones con el alumnado, las dificultades a la hora de trabajar las CT y las claves y factores de éxito, etc.

Para codificar y analizar los datos se utilizó el programa «NUD-IST Vivo» (versión 10). El programa facilitó el manejo y organización de datos cualitativos (Sánchez Gómez y García Valcárcel, 2001), así como la construcción del sistema categorial. Se realizaron matrices de intersección de cada una de las dimensiones en función de los atributos de los participantes.

Se trabajó con criterios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y ética (Guba y Lincoln, 1985). Los aspectos éticos se gestionaron a través de un protocolo de consentimiento informado, con todas las personas participantes, en el que se explicaba la finalidad investigadora y su posterior tratamiento de acuerdo con la Ley de Protección de Datos de carácter personal del 13/XII/1999. Se ha mantenido el anonimato de los participantes en todo el proceso de la investigación.

### **3. Resultados**

En este artículo expondremos los resultados cuantitativos y cualitativos que permiten dibujar las prácticas de éxito en el desarrollo de las CT, analizando las características relacionadas más directamente con cuestiones pedagógicas, como son la conceptualización, los niveles de sistematización e institucionalización y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **3.1. Conceptualización de las CT**

Entre el profesorado, el alumnado y los equipos directivos de los centros no hay una única forma de entender ni de definir las CT. No obstante, este carácter difuso no impide que este sea un término generalizado en la FP del País Vasco.

En todos los centros están presentes de alguna manera las CT, puesto que son llevadas a la práctica y evaluadas. Según los resultados obtenidos a través de la encuesta, prácticamente todo el profesorado trabaja las tres CT recogidas en el cuestionario, es decir, «aprender a aprender», «trabajo en equipo» y «pensamiento creativo e innovador». Tan solo el 1,7% del profesorado afirma no trabajar «nada» dichas competencias.

El «trabajo en equipo» es la competencia más trabajada, con un 40% del profesorado que dice trabajarla «bastante», seguida de la competencia «aprender a aprender», con un 29%. La competencia que menos se trabaja es la de «pensamiento creativo e innovador», siendo un 29% el profesorado que reconoce trabajarla «regular».

El alumnado corrobora, ahora de manera cualitativa, los datos apuntados por el profesorado en relación con la presencia y conciencia de la importancia de las CT en la formación profesional. Este colectivo señala como importantes el trabajo en equipo, la comunicación, el ser autónomo, saber «fallar», etc. He aquí un par de ejemplos:

«...en el mundo laboral, trabajar en equipo es fundamental. O sea, si no trabajas en equipo, pues te dedicas a plantar lechugas, que no te demanda nadie, pero yo creo que en cualquier sitio necesitas, dependes de otra persona o aunque no sea de la misma empresa, siempre trabajas una referencia externa de otra persona, de otra empresa, pues al final es trabajar en equipo también. Porque buscas un objetivo común» (Estudiante 3).

«La puntualidad, el trabajo en equipo y también el saber hablar, porque al final puede ser un obstáculo para el trabajo» (Estudiante 5).

Cabe decir con cierta solidez que en los centros de FP las CT están presentes en la práctica del profesorado y muestra de ello es que el alumnado tiene igualmente conciencia de su valor para el futuro profesional.

### 3.2. Nivel de sistematización e institucionalización de las CT

En este estudio se han considerado prácticas de éxito aquellas en las que pro-

feesorado, alumnado y equipos directivos, de forma independiente, coinciden en afirmar que las CT se trabajan intencionalmente. Sin embargo, estas prácticas de éxito son muy diversas. Un estudio profundo y detallado nos permite diferenciar tres niveles de sistematización y desarrollo institucional de las CT que perfilamos en los siguientes casos tipo:

GRÁFICO 1. Casos tipo en las prácticas de éxito en el desarrollo de las CT en los centros de FP.



Fuente: Elaboración propia.

Caso tipo 1. A nivel de profesorado individual: casos en los que el alumnado reconoce un trabajo de CT en algún módulo o con algún/a profesor/a en concreto. Se producen de forma más o menos aislada y difusa ya que no hay una política explícita de centro encaminada al desarrollo de las CT.

En este contexto se entiende que las CT son específicas de asignaturas como FOL

(Formación y Orientación Laboral), EIE (Empresa e Iniciativa Emprendedora) porque se «prestan» a estas temáticas, pero que no «afectan» y no son tan atendidas por el resto del profesorado. Así, las CT están presentes, pero no se «transversalizan», se quedan ancladas en un nicho curricular aislado donde el profesorado trabaja de forma individual. La mayoría de los centros entrevistados responden a esta tipología.



Caso tipo 2. A nivel de ciclo, en el que todo el profesorado está inmerso en su desarrollo. La inmersión se da en un entorno de cambio metodológico más general de aprendizaje basado en retos. En este nivel, el equipo de profesores decide las competencias que considera fundamentales desarrollar y se implica a fondo en su materialización. Es difícil establecer cómo se produce el tránsito de formas de trabajo individuales a otras más colegiadas y, muy probablemente, no hay un único patrón, pero en el plano más operativo el profesorado de ciclo comienza a trabajar las CT en función de criterios como el que sean fáciles de puntuar en el día a día y ser valoradas en todos los módulos. En algunos casos los ciclos están en centros en los que existe una política explícita de desarrollo institucional de las CT, pero la mayoría carece de la misma. Una cuarta parte de los centros entrevistados respondería a esta tipología. La mayoría de las veces el caso tipo 2 está vinculado actualmente al programa de Ciclos de Alto Rendimiento dirigido por Tknika.

Caso tipo 3. A nivel de centro, en los que se explicita cierto grado de sistematización de las CT a aplicar en todo el centro. Estos centros se caracterizan por tener una política de centro en relación con el desarrollo de las CT, de manera que se ha convertido en una característica institucional. En estos centros conviven Ciclos de Alto Rendimiento junto con ciclos y profesorado que mantienen una estructura organizativa y una práctica pedagógica más tradicional. En este caso tipo, los equipos directivos han sistematizado el trabajo pedagógico con las CT, estableciendo un orden y una jerarquía entre las mismas para todo el centro, y el profesorado asume y hace suya dicha clasificación.

Si bien varían entre centros y profesores, todos ellos engloban, más o menos, las siguientes competencias: trabajo en equipo, resolución de problemas, autoaprendizaje, responsabilidad, asistencia y puntualidad, organización, relación con los demás, y comunicación (lenguaje verbal y no-verbal). Así lo explica un profesor:

«Es decir, nosotros, yo creo que todos, trabajamos en base a las mismas competencias, más o menos, que son: las competencias técnicas de cada asignatura, ¿vale?, esas las valoramos con un 50% de la nota global, si trabajamos en base a retos. Y luego hay otras tres que son estratégicas, que son las que he comentado antes: trabajo en equipo, resolución de problemas y autoaprendizaje. Y luego tenemos otras competencias básicas o transversales, que son: la responsabilidad, la organización, la relación con los demás, y luego el lenguaje verbal y no verbal. Por ejemplo, en el Ciclo de Alto Rendimiento también hemos trabajado esas competencias con mayor profundidad. ¿Por qué? Porque eso es luego lo que te van a pedir fuera» (Profesor 1, tipo 3).

Los casos tipo 3 presentan gran actividad en torno a la evaluación de las CT, donde hay una ponderación en la nota, se construyen rúbricas adaptadas al perfil profesional y se intensifica el control de las evidencias.

### **3.3. Características de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Según los datos obtenidos en la encuesta al profesorado, las metodologías más habituales para el desarrollo de las CT son: el aprendizaje basado en proyectos (22,5%), el aprendizaje basado en pro-

blemas (17,5%), las simulaciones (17,5%), el estudio de casos (15%), el aprendizaje cooperativo (10,5), el método de análisis (9%), otros (1%), no utilizan ninguno (7%). En la evaluación se mantienen las estrategias más tradicionales, pero aparecen asimismo otras que pueden ir constituyendo vías alternativas más acordes con un planteamiento de formación basado en competencias. En concreto señalan que usan «bastante» el examen escrito el 49,5% y «mucho», el 27,5%; examen práctico lo usan «bastante» el 48% y lo utilizan «mucho», el 27%. La presentación oral lo usan de forma «regular» un 35% y el dossier escrito lo han usado un 41%.

En términos generales podemos afirmar que una característica común de estas prácticas es que se orientan fundamentalmente al aprendizaje activo y basado en proyectos y/o retos. Aun así, tenemos que hacer una clara distinción entre el sentido y la forma que adquieren en cada uno de los tres niveles, como veremos a continuación.

### 3.3.1. Proyectos en el caso tipo 1: aprendizaje práctico, aprender haciendo y aprendizaje experiencial

En este caso, el profesorado tiene tendencia a organizar pequeños proyectos, retos, actividades, etc., que tienen como eje al alumnado y su aprendizaje. El profesorado intenta estructurar su docencia para hacerla más participativa, activa y constructiva, guiados por la idea de poner al alumnado en una situación similar a la del mundo real. Se trabaja con ideas como: acercar el contenido a la realidad; construcción por parte del alumnado, acercar-

se a la realidad que conoce el alumnado, utilizar su lenguaje, sus referentes, adaptarse a los ritmos particulares; asegurar cercanía relacional con el alumnado, impulsar la motivación y capacitarlos para entornos reales, a través de prácticas, de aprender haciendo y del aprendizaje experiencial, donde el alumnado se convierte en el centro de la metodología y del aprendizaje. En palabras de un profesor:

«... Al final tú intentas ser alguien que crea una situación, un espacio, dirigir un tiempo para que esas personas coincidan. Pero son ellas las que tienen que tener protagonismo, son ellas las que tienen que verse, son ellas las que tienen que re-fijarse, son ellas las que tienen que metabolizar» (Profesor 3, tipo 1).

En este contexto el profesorado habla de proyectos, aunque adquieren en muchos casos un carácter de ejercicio. Se interpreta como un trabajar por un objetivo, y lo prioritario es seguir el ritmo del alumnado y hacer suya la actividad.

«Y entonces lo que intento y me planteo siempre es sobre todo, tienen que estar muy a gusto, tienen que tener el convencimiento de que el proyecto que vamos a hacer sea bueno, malo, regular, como sea, que es de ellos, porque como no lo sientan como propio, lo siento, no puede ser el mío. Que el proyecto que haga sea de ellos, lo sientan como propio aunque a mí me parezca una aberración» (Profesor 2, tipo 1).

El profesorado del caso tipo 1 pone un gran énfasis en la relación educativa, en tender un puente entre ellos, el módulo y el alumnado, de manera que se produzca un encuentro intenso que dé lugar a un aprendizaje significativo.

### 3.3.2. Proyectos y retos en el caso tipo 2: estructurando el aprendizaje y generando situaciones

En este caso, las CT se ubican dentro de un marco más general de innovación metodológica de ciclo en cuyo centro está el aprendizaje colaborativo basado en retos. Es el caso de los Ciclos de Alto Rendimiento (ETHAZI)<sup>3</sup>. El profesorado ve la necesidad de modificar la metodología para poder enfrentar un proceso de aprendizaje coherente y acorde con el desarrollo efectivo de las CT, entendiendo siempre que eso es lo que las empresas del entorno demandan. Un reto no es un ejercicio, es una situación abierta que permite múltiples cierres y que mantiene a todas las partes implicadas en una situación de cierta incertidumbre. Así lo explica este profesor:

«O sea, tú sabes dónde y cómo vas a empezar, pero un reto no sabes cómo lo vas a terminar y cuándo lo vas a terminar; un buen reto, claro. Un reto que lo diseñas en un momento, al final no es un reto, es un ejercicio, y no se trata de diseñar ejercicios, sino diseñar retos que tengan distintas alternativas, distintas duraciones. Que un grupo pueda llegar a una solución, y otro grupo, igual, llega a otra completamente distinta igual de bueno, igual de fácil» (Profesor 2, tipo 2).

En este caso el esfuerzo del profesorado se desplaza hacia la capacidad de resolver problemas. El reto lo conciben, tanto el alumnado como el profesorado, como un entorno natural de aprendizaje para el desarrollo de las CT, en el que el alumnado va adquiriendo cada vez mayores niveles de autonomía.

En los Ciclos de Alto Rendimiento no hay una forma única de generar y desa-

rollar el reto. Cada ciclo tiene su «vida propia» al calor del contexto. Trabajar con retos supone perseguir objetivos comunes y superar diversas fases. Cada ciclo diseña qué fases va a tener el proyecto y cómo se van a trabajar, así como la forma en la que se va a puntuar. No hay una guía que se pueda replicar en uno y otro lugar y función. Por el contrario, hay unas pautas comunes muy generales y algunas claves que se repiten en todos los casos estudiados. En concreto: visión de ciclo y de la construcción de un lenguaje común, desarrollo de retos reales con productos finales tangibles, espacios de aprendizaje flexibles y capacidad de autogestionar el tiempo, asegurar un compromiso por parte del alumnado.

En definitiva, estamos ante una situación en la que la atención se ha desplazado del desarrollo «fragmentado» de las CT al desarrollo de la capacidad de resolver retos, como una capacidad aglutinadora del resto de competencias. El profesorado se da cuenta de que la clave se condensa en un cambio metodológico que crea las condiciones para que el alumnado desarrolle una actividad, el reto, que tiene un carácter profesional muy marcado y que le acerca de forma constante al mundo laboral.

### 3.3.3. Proyectos y retos en el caso tipo 3. Diversidad y decisiones metodológicas a nivel de centro

En este caso las CT se trabajan con estrategias mixtas. Normalmente conviven prácticas de tipo 2 a nivel de determinados ciclos que optan por una metodología basada en retos, con prácticas de tipo 1 más «locales» e individuales, pero enmarcadas dentro de una política explícita de desarrollo sistemático de las citadas com-

petencias. Estamos hablando, por tanto, de un caso en el que las estrategias metodológicas varían según ciclos, módulos, profesorado, etc.

Dos centros presentan este perfil de caso tipo 3 y constituyen un buen ejemplo empírico del que extraer conocimiento. Como característica específica merece mencionar el uso de diversas estrategias globales de desarrollo de CT, como son «El reto cero» y lo que hemos denominado «la unidad metodológica mínima».

El reto cero es una situación-ensayo donde se trabaja de manera conjunta en todo el centro. Sobre todo se experimenta como iniciación general al trabajo en grupo, pero tiene el efecto de asignar un tiempo conjunto (profesorado-alumnado) para trabajar en torno a un reto.

La que hemos denominado estrategia de «unidad metodológica mínima», por su parte, intenta asegurar que en cada asignatura se trabaje al menos una unidad didáctica en formato de reto. Según reconoce el profesorado, en estos casos el límite de la programación se siente mucho más fuerte a la hora de trabajar con el reto, de forma que hace que este resulte más forzado y menos natural. Testimonio de un profesor:

«Esto es lo que se definió hace años a nivel de centro, que cada asignatura tuviera una unidad didáctica, al menos una, en formato de reto, en formato de evaluación por competencias, etc., y esto es lo que cumplo. Posiblemente, me gustaría hacer más cosas, pero también está la realidad de la programación, ¿no?, es decir, al final yo creo que es una metodología muy válida, también es cierto que no para todos los alumnos, por-

que de la misma manera que hay alumnos que me han dicho que disfrutaban una barbaridad con esto de los retos, hay otros que me han dicho, oye, cuándo volvemos a las clases normales. [...] Creo que si tuviéramos un poquito de flexibilidad en cuanto a objetivo y cumplir el 100% de la programación, etc., eso posiblemente fomentaría el que no hiciéramos la unidad didáctica que establece la norma tal, sino que pudiéramos plantear más retos y con un poco más de naturalidad» (Profesor 4, tipo 3).

La reflexión de este profesor pone un punto final muy interesante sobre las prácticas a nivel individual y aquellas que ya han transitado a formas nuevas de currículo a nivel de ciclo. Ambas existen y pueden convivir, la cuestión es cuánto tiempo y para qué. Revela en cierta medida la tensión que existe en el tránsito de una práctica individual de asignatura a una práctica colegiada de ciclo. Las prescripciones curriculares oficiales, que se entienden de manera predominante como contenidos que se enumeran y trabajan sucesivamente en el tiempo de forma analítica, conviven con una estrategia didáctica global y sintética, el reto, que requiere tiempo, maduración, creatividad, además de conocimiento técnico específico. Resulta difícil conjugar ambas dentro de una unidad mínima como es la asignatura. El tránsito solo es posible, según los casos analizados, cuando el profesorado del ciclo, en las circunstancias y por las razones que fuere, decide asumir la responsabilidad global del proceso de enseñanza y aprendizaje y lo gestiona de forma autónoma y creativa. El papel de los equipos directivos de los centros ha sido en estos casos de apoyo y cobertura. Sin esta doble relación «bottom up» y «top down», el proceso de cambio no sería posible.



#### 4. Discusión y conclusiones

El impulso, a nivel europeo, de amplias políticas de formación basadas en competencias está teniendo un impacto perceptible en la FP del País Vasco a nivel de profesorado, alumnado y equipos directivos, como ponen en evidencia los resultados de esta investigación. No obstante, las orientaciones prescriptivas que emanan de los diferentes niveles legales, normativos y profesionales se traducen de manera particular y contextual, y en este sentido, cabe corroborar que no hay una idea común que dé significado al concepto de competencia, ni al de competencia transversal, tal y como se apunta en la literatura (Biemans *et al.*, 2009; Mulder, 2007; Riesco, 2008). No hay unas CT universales y válidas para todos, sino lecturas contextualizadas y particularizadas a cada perfil profesional y contexto docente (Weigel *et al.*, 2007). En este sentido, las experiencias analizadas ponen de relieve una labor activa por parte del profesorado en la reinterpretación de las competencias con base en los perfiles, la tipología del alumnado y también la tradición y cultura docente, que muestra, a su vez, una perspectiva dinámica y abierta en relación a la labor docente y la planificación didáctica.

Este carácter difuso subyacente al concepto de competencia no impide que esta sea un término generalizado en la FP vasca. Podemos decir que en los centros las CT «están»: suscitan interés, son seleccionadas, llevadas a la práctica, y evaluadas por parte del profesorado. Asimismo, el alumnado percibe la presencia de las CT en su formación. El trabajo en equipo aparece de forma predominante. La creatividad y la innovación, y las habilidades para

el aprendizaje se perciben de forma más débil y necesitan de una mayor atención.

Aun así, el estudio revela una multiplicidad de «traducciones», formas diferentes de superar los escollos apuntados por Biemans *et al.* (2009), y nos permite caracterizarlas como prácticas de éxito: a nivel individual, donde el docente opta por desarrollar las CT de forma intencional; a nivel de ciclo, en el que el equipo docente se responsabiliza de forma colegiada en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma global; y a nivel institucional, en el que una política explícita de centro ampara y orienta el desarrollo de CT.

Estas prácticas de éxito conviven dentro del sistema vasco pero, incluso, pueden manifestarse de forma simultánea en un mismo centro. Desde nuestro punto de vista deben ser interpretadas como diferentes «estados» del desarrollo de las CT, que no tienen por qué ser sucesivos ni lineales, sino la plasmación de lo que es posible producir en un contexto concreto.

Donde la decisión de trabajar las CT está más orquestada y acompañada por el equipo docente y/o por el equipo directivo, es en los casos tipo 2 y 3. Se alcanza un mayor nivel de sistematización y profundización conceptual, metodológica y relacional, así como una mayor conciencia y percepción del valor de las CT en el alumnado. En concreto el tipo 3 juega un rol relacionado con la creación de condiciones favorables (materiales, organizativas, relacionales y de status) para el desarrollo de las CT.

El caso tipo 1 es el más extendido y con mucha probabilidad está presente en todos los centros, aunque es difícil de de-



tectar de forma minuciosa. Es la semilla desde la que se impulsa el crecimiento y tránsito hacia otras formas alternativas de currículum en el ciclo.

Siguiendo los principios del modelo de desarrollo del aprendizaje basado en competencias presentado por Wesselink, Biemans, Mulder y Van den Elsen (2007), Wesselink (2010), Sturing, Biemans, Mulder y De Brujin (2010) y Mulder (2012), podemos decir que las claves que caracterizan la tipología de ciclo son las más relevantes en aspectos relacionados con la definición de competencias, el diseño del currículum en relación con problemas profesionales, la relación aprendizaje-vida real, el rol del profesorado como formador y experto, la actitud hacia el aprendizaje y la identidad profesional. Sin embargo, necesitan todavía de un mayor desarrollo aspectos como el de la evaluación y la autorresponsabilidad del alumnado en la gestión del aprendizaje y del conocimiento.

Los resultados en términos de aprendizaje avalan la consideración de la tipología de ciclo y, en particular, la experiencia de los Ciclos de Alto Rendimiento como de mayor relevancia y significación desde el punto de vista de las CT. Aun así, consideramos que los niveles de satisfacción recogidos en nuestro estudio deberían ser completados, a futuro, con un análisis más exhaustivo de los grados de consecución de competencias, en términos de resultados de aprendizaje, y sobre todo desde la perspectiva de los empleadores y/o empresas colaboradoras con los centros.

Por último, cabe señalar la importancia que adquiere el proceso paulatino y pro-

gresivo de experimentación innovadora por parte del docente, que posibilita la reflexión crítica sobre formas curriculares y didácticas muy arraigadas, y la transición de experiencias individuales a modelos más colegiados. De la misma manera, se evidencia la necesidad de la colaboración y apoyo activo de las direcciones de los centros, e incluso del entramado institucional (Escudero, 2012), como el ofrecido por Tknika y la propia Viceconsejería de FP.

## Notas

- <sup>1</sup> TKNIKA es un centro impulsado por la Viceconsejería de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno vasco. A través del trabajo en red, y con la implicación del profesorado de Formación Profesional, este Centro desarrolla proyectos de innovación relacionados con los ámbitos tecnológicos, formativos y de gestión.
- <sup>2</sup> Proyecto Gaitasunez: «Buenas prácticas en el desarrollo de competencias clave en los centros de FP de la CAV», financiado por la Universidad del País Vasco, dentro de la convocatoria Universidad-Sociedad (US12/15), y cofinanciado por Ikaslan (Asociación de Institutos Públicos de Formación Profesional). Desarrollado dentro del Grupo de Investigación IkasGura (GIU 14/08).
- <sup>3</sup> El programa ETHAZI es uno de los pilares sobre los que se asienta la línea de actuación en materia de innovación pedagógica, recogida en el IV Plan Vasco de Formación Profesional aprobado por el Gobierno Vasco en diciembre de 2014: <http://fpeuskadinews.com/es/index.html>

## Referencias bibliográficas

- Arguelles, A. y Gonczi, A. (2000). *Competency Based Education and Training: a world perspective*. México: Conalep/Noriega.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaa-fsma, S., Verstegen, J. y Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61 (3), 267-286.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico 6 (2), 1-23.
- 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.
- Confebask (2010). *Una apuesta decidida por la formación*. Recuperado de <http://issuu.com/confebask/docs/revista-confebask-2010-n1/1> (20-5-2016).
- Descy, P. y Tessarin, M. (2001). *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Cedefop.
- Delors, J. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones 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.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Escudero, J. M. (2012). La colaboración docente, una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En A. Torrejo y A. Negro, (Coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial.
- 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.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-8.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HETEL (2008). *Competencias clave en la Formación Profesional: Aportaciones sobre cómo trabajarlas y cómo evaluarlas*. Recuperado [http://www.hetel.org/documentos-es/doc\\_innovacion-es](http://www.hetel.org/documentos-es/doc_innovacion-es) (20-5-2016).
- Imbernon, F. y Medina, J. L. (2006). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- INCUAL (2002). *Consejos y programas de formación profesional. Colección informes*. Madrid: INEM.
- Knight, P. y Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 3-16.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum*, 21, 57-78.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 5-24.
- Mulder, M. (2012). Developing comprehensive competence-based education and training

- some practical guidelines. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 305-314.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En S. Billett, C. Harteis y H. Gruber (Eds.). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 107-137). Dordrecht: Springer.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo. Traducción en versión electrónica, pp. 1-20. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.D> (29-1-2016).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Harvard: Business Review Press.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EESS y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/9591/files/TE-SIS-2012-101.pdf> (20-5-2016).
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Gómez, M. C., García-Valecárcel Muñoz y Repiso, A. (2001). La función docente del profesorado Universitario. *Bordón*, 53 (4), 581-595.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Sturing, L., Biemans H. J. A., Mulder M. y De Bruijn E. (2010). To What Extent are Vocational Courses Competence-Based? Evaluation of a Model for Self-Assessing Competence-Based Vocational Education. En *European Conference on Educational Research*, Helsinki, Finland, August 26.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Algibe.
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: Unesco (COM.70/11./31).
- Van Der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. T. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 74-91.
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Weigel, T., Mulder, M. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), 53-66.
- Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M. y Van Den Elsen, E. (2007). La formación profesional basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 42-57.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education: the development and use of a curriculum analysis and improvement mode*. Wageningen: University and Research Center, Wageningen.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods (Third Edition)*. London: SAGE.