

XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

Sesión

Las competencias a debate

Coordinadores/as:

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria) y
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco/EHU)

Comunicación

*Hacia una redefinición operativa de las competencias transversales del
Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Escuela de
Empresariales de Vitoria-Gasteiz*

Autora:

Oihana García Alonso
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

HACIA UNA REDEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN LA ESCUELA DE EMPRESARIALES DE VITORIA-GASTEIZ

Oihana García Alonso

Coordinadora del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Vitoria-Gasteiz. Dpto. Economía Aplicada I
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1.-INTRODUCCIÓN

En los últimos años las tareas docentes del profesorado universitario han ido progresivamente incorporando novedades pedagógicas que previamente ya habían sido asumidas entre la comunidad docente preuniversitaria; la docencia de las diferentes disciplinas universitarias, compartimentalizadas en asignaturas de un plan de estudios, se inserta actualmente en planes de estudios cuyo fin último es cumplir unos resultados de aprendizaje definidos como competencias (Blanco, 2008:31). El papel activo del alumno como protagonista de su propio aprendizaje y la necesidad de que la sociedad cuente con titulados universitarios competentes exige un cambio radical de la práctica docente.

Efectivamente, hace poco más de una década, los departamentos universitarios se limitaban a confeccionar un programa de contenidos coherentes con el plan de estudios correspondiente, y la mayor parte de los docentes impartían clases magistrales y evaluaban con un examen final la adquisición de dichos contenidos por parte del alumnado. Esta concepción de la práctica docente, donde el rol principal del profesor era ser “transmisor de conocimientos” era preponderante, aunque con excepciones, en las universidades españolas.

La transformación conceptual de la docencia universitaria ha sido un proceso que responde a un nuevo paradigma pedagógico, “de la enseñanza al aprendizaje”, que toma un enorme impulso con la adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La sociedad además entiende actualmente que *“toda titulación debe ser entendida como la preparación de un profesional competente”* (Goñi, 2005: 101).

La premura con la que se ha exigido este cambio en el papel del profesor en las programaciones de los nuevos grados, en un periodo además de escasez de recursos,

ha provocado un desfase entre el rol que debe tener el profesor universitario en el nuevo paradigma y la capacidad del mismo para asumir y acometer dicha transformación en tan breve periodo de tiempo, sin contar, en general, con otra formación pedagógica que no sea su propia experiencia.

En esta comunicación nos centraremos en el intento de sistematizar y coordinar la adquisición de competencias transversales que en este contexto está realizando la Escuela de Empresariales de Vitoria-Gasteiz. No se trata de plantear aspectos conceptuales de la adaptación al EEES ni de poner en cuestión la pertinencia de la renovación pedagógica, sino más bien de exponer las dificultades, avances, logros, fracasos y retos a los que en la práctica se está enfrentando el personal docente de uno de los muchos centros españoles que se encuentran insertos en este proceso, y que creemos que no es muy divergente al camino recorrido por muchos otros centros.

2.- NACER EN TIEMPOS DUROS

En el año 1997 la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) inauguró en el Campus de Álava una nueva escuela de empresariales, que completó la formación para diplomados en empresariales que ya existía en las otras dos provincias vascas. Su apertura tuvo una gran acogida entre los jóvenes alaveses, que hasta entonces habían tenido que desplazarse 60 kilómetros hasta Bilbao para cursar estudios empresariales. En una época en la que la apertura de nuevos centros y la contratación de profesorado comenzaba a ralentizarse, la creación de la Escuela fue muy bien acogida por las instituciones alavesas, especialmente la Diputación Foral.

Sin embargo, la gestión de un centro que llegó a acoger casi 800 estudiantes anuales durante sus primeros años de vida no ha sido nunca sencilla, debido a las dificultades presupuestarias que nada más nacer comenzaron a guiar la política de la UPV/EHU. Mientras se desplegaba la oferta docente, la contratación de nuevo personal iba siendo cada vez más escasa y sus carencias eran suplidas por personal académico desplazado transitoriamente de otros centros y también a base de grandes dosis de flexibilidad y dedicación. Durante los primeros años, con apenas ocho profesores adscritos, dos únicos cargos directivos y sin contar con un edificio propio, la Escuela de Empresariales disfrutaba sin embargo de un profesorado muy dinámico, sorprendentemente joven, implicado e ilusionado con el proyecto. Desde el inicio, la

dirección del centro promovió un proceso abierto y participativo en muchos de los aspectos que atañían al centro, lo cual generó un espíritu colaborativo y altruista, formando un personal (docente y de administración) que consideraba la Escuela como un proyecto común, priorizándolo con respecto a las aspiraciones de promoción profesionales individuales (elaboración de tesis, investigación, etc.) Se trató sin duda de una experiencia muy enriquecedora, cuyos frutos se dejan ver quince años después en el tipo de relación personal y para con el centro que siguen asumiendo muchos de sus profesores.

A medida que la gestión del centro se “profesionalizaba” (aumento de cargos directivos) y las condiciones materiales mejoraban (inauguración del edificio), los cambios en la figuras de contratación y la adaptación al EEES incitaron al profesorado a iniciar sus carreras investigadoras, si bien con numerosas dificultades inherentes a la rotación de asignaturas, cargas docentes elevadas, necesidad de seguir colaborando en la gestión del centro, etc. En este contexto, la dedicación de este colectivo a la docencia, que hasta ese momento había sido prácticamente total (el ratio alumno-profesor de este centro era el mayor con diferencia de toda la universidad), comienza a compatibilizarse con una incipiente actividad investigadora. Fruto de este esfuerzo, en diecisiete años la Escuela ha pasado de no contar con ningún profesor permanente doctor a que un 70% de dicho colectivo haya defendido sus tesis, habiéndose creado además varios grupos de investigación, en muchos casos interdisciplinares.

Sin embargo, la Escuela Universitaria de Vitoria-Gasteiz sigue contando con un déficit permanente de profesorado estable en el centro (apenas 15 docentes), y se percibe desde hace varios años una frustración creciente con respecto a las tareas dedicadas a la docencia y a la gestión, que no se consideran aun suficientemente valoradas ni en los procesos acreditativos ni en la adjudicación de plazas permanentes de profesorado. Tras muchos años dedicados a sacar adelante el centro y a impartir clases en las aulas, los profesores son ahora conscientes de que si quieren consolidar sus puestos de trabajo deben priorizar la investigación en su labor profesional.

En este contexto, la transformación de los planes docentes, y específicamente la inclusión de las competencias transversales en el grado en Administración y Dirección de Empresas es una de las cuestiones que más dificultades prácticas está acarreado. Sin ningún tipo de recurso adicional, en estos momentos el profesorado no cuenta en general ni con suficiente tiempo, ni con la necesaria motivación ni formación para acometer esta profunda y reflexiva renovación docente.

3.- ¿ES POSIBLE CONSOLIDARSE EN TIEMPOS CAMBIANTES?

EL EEES ha supuesto para la Escuela de Empresariales de Vitoria-Gasteiz el reto de diseñar un nuevo grado en Administración y Dirección de Empresas, que comenzó a impartirse en el curso 2010/11.

En realidad, la adaptación al EEES comenzó en la Escuela varios años antes. El centro participó de 2006 a 2008 en dos programas para la mejora y la innovación docente (IBP) de adaptación a los nuevos títulos de grado. Como consecuencia de ello, se constituyó una comisión de titulación y varias subcomisiones de trabajo, que elaboraron una guía de la titulación que incluía la descripción del título en Administración y Dirección de Empresas, su justificación, perfil, competencias, etc.

Como resultado de estos programas, se definieron una serie de competencias específicas para los titulados del centro, cuyo grado de importancia y de desarrollo sigue siendo actualmente testado mediante encuestas periódicas a todos los titulados gracias al desarrollo de un procedimiento de evaluación del perfil de egreso (Lafuente et al, 2009^a; 2009^b; 2011). La definición de las competencias de egreso se reveló como una tarea compleja, no solo por tratarse de un compromiso asumido con el futuro alumnado, sino por la dificultad que implica plasmar en un reducido número de frases las cualificaciones que el titulado debe detentar. Se trató de definir competencias realistas pero ambiciosas, que sirviesen de referente y acicate motivador e inspirador para el profesorado en su labor diaria de formación.

Para su concreción se realizó en una fase inicial una revisión de distintas fuentes de información secundarias que con anterioridad se habían ocupado de investigar cuáles son las competencias y habilidades más valoradas en los titulados universitarios en general y en los de titulaciones del área de empresa en particular. Concretamente, se analizaron cuatro estudios en los que se habían tenido en cuenta las opiniones de empleadores, académicos y egresados: El Libro Blanco del Grado en Economía y Empresa, el proyecto Tunning, el estudio Universia y un estudio de opinión de otra escuela de empresariales de la UPV/EHU. A partir del análisis de dicha documentación y combinándolo con las características de nuestro centro y de nuestra titulación, se realizó una definición que se entendía como la más adecuada a nuestro entorno y mercado concreto. Se trataba de 13 competencias, cuya redacción fue la siguiente:

Competencias instrumentales:

- 1.- Capacidad de comunicación oral y escrita tanto en una lengua propia como en una lengua extranjera
- 2.- Capacidades de utilización de herramientas ofimáticas de gestión
- 3.- Comprensión de las organizaciones empresariales como sistemas abiertos en interacción con su entorno
- 4.- Habilidades de gestión de la información para la toma de decisiones empresariales
- 5.- Capacidad de análisis y síntesis orientada a la resolución de problemas en el ámbito empresarial

Competencias interpersonales:

- 6.- Habilidades interpersonales y de trabajo en equipo
- 7.- Capacidad crítica y autocrítica
- 8.- Comprensión de la dimensión ética en el trabajo y en la gestión de la empresa
- 9.- Habilidades para trabajar en entornos diversos y organizaciones multiculturales

Competencias sistémicas

- 10.- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica empresarial
- 11.- Iniciativa, capacidad de aprender y adaptarse a nuevas situaciones
- 12.- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- 13.- Motivación por la calidad

Al mismo tiempo, el equipo directivo del centro y una gran parte de su profesorado estable participó en varias convocatorias relacionadas con la mejora y adaptación del centro (Plan de Calidad, programa AICRE /SICRE de adaptación al EEES, Programa PISAM de implementación de acciones de mejora, etc.), al margen de las iniciativas individuales de formación docente. Como ya se ha comentado anteriormente, el entusiasmo del profesorado ayudó a que la reflexión en aspectos relativos a los objetivos, metodologías y evaluación docente fuera profunda y extensa y por supuesto, supuso un elevado grado de dedicación.

Sin embargo, el contexto en el que estamos inmersos no permite obtener grandes resultados de este esfuerzo, más allá de los acometidos por la pura voluntariedad del personal y del equipo directivo del centro. Los cambios institucionales y normativos se suceden, y una gran parte de las acciones de mejora del plan de calidad no pueden ser llevadas a cabo por falta de recursos presupuestarios, por la reiterada falta de personal no rotativo y sobre todo, por la gran indefinición sobre el futuro de las Escuelas Universitarias en el EEES. Pese a nuestra elevada eficiencia (en el ratio

titulados por profesor, por ejemplo), planea como una sombra en todas las decisiones la amenaza de desaparición o de fusión de nuestro centro.

Esta sensación de transitoriedad permanente comienza a frustrar las buenas intenciones y genera un creciente escepticismo relacionado con los nuevos procesos de evaluación, de calidad, de innovación, etc. En nuestro caso no parece cumplirse la recomendación de los propios expertos de nuestra universidad sobre que *“los centros universitarios son el lugar natural donde deben trabajarse el currículum de las titulaciones, con un papel activo del decanato y los órganos de dirección”* (Goñi, 2005: 55). Se comienza a asumir que el poder negociador del centro en la toma de decisiones relativa a esas cuestiones es muy reducido, no importa qué avanzados estemos en la evaluación o planificación de acciones de mejora.

4.-EL NUEVO GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS EN LA UPV/EHU Y SUS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En el contexto descrito, y retomando las competencias de egreso, el profundo proceso de reflexión interna que la Escuela de Empresariales de Vitoria había llevado a cabo no se tuvo prácticamente en cuenta a la hora de definir las competencias del nuevo grado en Administración y Dirección de Empresas. La decisión rectoral de que tres de los cuatro centros de la UPV/EHU que impartían estudios empresariales debíamos compartir el mismo título de grado (y por lo tanto, un solo plan de estudios con idénticas competencias), provocó que se iniciara un proceso de coordinación entre dichos centros. Sin embargo, la diferencia de tamaño de los participantes llevó a que la capacidad de negociación en nuestra escuela fuera muy escasa y que por tanto no se adoptaran más que muy tangencialmente las competencias previamente elaboradas¹

Además, el proceso de negociación entre tres centros con diferentes entornos y perspectivas llevó a que la denominación y definición de las competencias generales de la titulación fuera siendo cada vez más compleja, al tratar de aunar en ellas las diferentes visiones existentes y tener asimismo que respetar las competencias básicas

¹ Tal y como evidencia el conjunto de trabajos de divulgación donde se plasman los resultados y conclusiones alcanzados por el procedimiento para la evaluación del perfil de egreso, se puede constatar que el nivel de importancia asignado por nuestros estudiantes y egresados a las competencias definidas desde el propio centro en una primera etapa era muy elevado. Este dato nos permite concluir que el proceso de definición de las competencias fue eficaz, aunque finalmente haya tenido que ser sustancialmente modificado.

establecidas por el Ministerio de Educación en el Real Decreto 1393/2007 para los títulos de grado de las universidades. Finalmente, la redacción final de las competencias para los estudios de Administración y Dirección de Empresas de la UPV/EHU fue la siguiente:

- C1. Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo en cualquier campo relacionado con la administración y dirección de empresas
- C2. Capacidad para emitir juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos
- C3. Saber buscar, identificar, analizar y sintetizar información proveniente de diversas fuentes, con capacidad crítica para valorar la situación y previsible evolución de una empresa, emitir juicios razonados y tomar decisiones sobre cuestiones relevantes de índole económico-empresarial, social y ético
- C4. Elaborar, emitir y presentar cualquier informe con claridad y coherencia sobre aspectos y situaciones internas de la empresa y sobre situaciones concretas de otras empresas y mercados que faciliten la adecuada toma de decisiones, tanto a un público especializado como no especializado
- C5. Desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía, tanto de cara a emprender estudio como de cara a su propia autoformación en un ámbito sujeto a continuos cambios e innovaciones
- C6. Dirigir y administrar una empresa u organización, entendiendo su ubicación competitiva e institucional e identificando sus fortalezas y debilidades
- C7. Saber integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella encomendada, poseyendo habilidades para trabajar en entornos diversos y organizaciones multiculturales
- C8. Asignar eficientemente los recursos disponibles utilizando las tecnologías de la información y comunicación en su ámbito de estudio y contexto profesional
- C9. Capacidad para la comunicación escrita y oral con fluidez
- C10. Capacidad para trabajar en equipo, con responsabilidad y respeto, iniciativa y liderazgo
- C11. Capacidad para el pensamiento analítico y la reflexión crítica
- C12. Capacidad para desarrollar creatividad, innovación y espíritu emprendedor

C13. Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera, preferentemente inglés, francés o alemán

De las trece competencias descritas, el Plan de Estudios considera estrictamente transversales cinco de ellas (C5, C9, C10, C11, C13), cataloga como específicas otras cinco (C3, C4, C6, C7, C8) y el resto de competencias son definidas como transversales o específicas según el curso o módulo de que se trate.

El desarrollo coordinado de estas competencias entre las diferentes materias y módulos corresponde, según la memoria del plan de estudios, a la figura del coordinador. En concreto, dicha memoria establece que cada centro debe contar con un coordinador de titulación y con sendos coordinadores de módulos, que impulsen y controlen el desarrollo de las competencias de la titulación, trabajando conjuntamente con los profesores responsables de la docencia.

En la Escuela de Empresariales de Vitoria-Gasteiz, a medida que se han ido implementando los diferentes cursos, se han nombrado coordinadores para cada curso y para cada uno de los tres minors ofertados, una vez constatado que el mecanismo de coordinación establecido en la memoria (por módulos) no permitía una coordinación efectiva².



Además, teniendo en cuenta que en la Escuela de Empresariales de Vitoria-Gasteiz no existe ninguna cabecera departamental y que la rotación del profesorado es muy elevada, debido a la provisionalidad y la falta de estabilidad de este colectivo, enseguida se constató que era importante designar para cada asignatura un coordinador o responsable, una figura que hasta ese momento no existía en

² Para efectuar una coordinación eficaz, se ha realizado una redefinición de los módulos para adecuarlo, fundamentalmente, a cursos y a especialidades. A su vez, se mantiene el módulo Trabajo Fin de Grado.

oficialmente en nuestro centro. Así, por ejemplo la coordinación del primer curso sigue el siguiente esquema:

Asignaturas	Grupo				Coord Asignat
	01	02	31	26	
Asign. 1	01	02	31	26	Coor. Asig 1
Asig. 2	01	02	31	-	Coor. Asig. 2
...	-
Asig. 10	01	02	31	-	Coor. Asig. 10

Las tareas desarrolladas el primer año fueron guiadas por la intuición, experiencia y conocimiento previo de la coordinadora, ya que no fue hasta el curso 2011/12 cuando el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU comenzó a formar y a acreditar a los coordinadores, impulsando además una reflexión en todos los centros sobre el proceso de coordinación necesario para la adquisición de las competencias transversales.

Uno de los objetivos prioritarios de las tareas desarrolladas ha sido siempre la orientación al profesorado, que al inicio se sentía confuso y escéptico con la entrada del nuevo plan de estudios. En un contexto de cambio de materias, metodologías docentes, horarios y sistemas de evaluación, el desarrollo transversal de competencias genéricas no era en absoluto una prioridad del profesorado, más aún cuando el plan de estudios no recogía las competencias que sí había asumido el centro en su proceso reflexivo previo.

Además, ¿cómo puede un profesor de una determinada materia desarrollar en sus clases competencias como el espíritu crítico o el espíritu emprendedor?, ¿a qué asignatura asignamos esta competencia?, ¿todos los profesores debemos encargarnos de desarrollar todas las competencias?, ¿cómo puede un profesor evaluar si los alumnos son capaces de trabajar en grupo?, ¿qué rol debe tomar el docente en el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje?

Sin una formación adecuada y sin los recursos necesarios, nadie en nuestra escuela era capaz de contestar a estas cuestiones, planteadas frecuentemente entre el profesorado en las reuniones de coordinación. Sin embargo, pese a la rotación, inestabilidad y frustración creciente comentadas anteriormente, el profesorado de nuestra escuela es muy joven y esta juventud genera una flexibilidad en relación a la implantación de nuevos objetivos y metodologías docentes, una ventaja que no existe en otros centros con mayor tradición. Por este motivo, han sido varias las iniciativas desarrolladas para ir haciendo operativas poco a poco las competencias transversales. En concreto, en la Escuela se han llevado a cabo tres actuaciones básicas: la redefinición de las competencias de la titulación, el “reparto de competencias” entre las diferentes asignaturas y la creación de equipos docentes para cada competencia transversal.

4.1.-LA REDEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

A lo largo de estos años, el personal docente y los propios coordinadores han asumido la necesidad de simplificar la definición de las competencias transversales definidas en el plan de estudios, de tal forma que sean más operativas. Desde el curso 2012/13, el centro trabaja con un listado de competencias, que respetando los contenidos de las oficiales, es más acotado y simple que aquellas. En concreto, se han definido trece competencias (transversales y específicas), para cada una de las cuales se han establecido tres niveles de dominio y diferentes indicadores. El esquema propuesto es el siguiente:

DESCRIPCIÓN	NIVELES DE DOMINIO	COMPETENCIAS DE LA MEMORIA RELACIONADAS
Aplicar conocimientos	1.- Integra conocimientos 2.- Recurre a diversas perspectivas 3.- Propone soluciones en base a su análisis	-Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos.. -Dirigir y administrar una empresa u organización...
Gestión y análisis de información	1.- Recoge u obtiene toda la información significativa 2.-Utiliza y procesa la información recogida u obtenida 3.- Valora la información obtenida u recogida	- Capacidad para emitir juicios razonados... - Saber buscar, identificar, analizar y sintetizar información...
Comunicación escrita	1-Elabora escritos breves correctos y ordenados 2.- Elabora escritos sencillos formales, claros y bien estructurados 3.-Elabora informes complejos de manera formal, clara y ordenada	- Elaborar, emitir y presentar cualquier informe con claridad... - Capacidad para la comunicación escrita y oral con fluidez
Comunicación oral	1.- Comunicación oral básica 2.- Comunicación oral fluida	- Capacidad para la comunicación escrita y oral con fluidez - Elaborar, emitir y presentar cualquier

	3.- Comunicación oral fluida y eficaz	informe con claridad...
Aprendizaje autónomo	1.-Muestra una actitud activa ante los aprendizajes propuestos 2- Adapta y reformula los objetivos y estrategias de aprendizaje 3.- Establece sus propios objetivos y estrategias de aprendizaje	- Desarrolla las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía...
Adaptación al entorno	1.-Realiza tareas en situaciones de presión de tiempo 2.- Realiza tareas en situaciones de desacuerdos y dificultades 3.-Realiza tareas y afronta retos en situaciones cambiantes y novedosas	- Saber integrarse en cualquier área funcional de una empresa y organización... -Dirigir y administrar una empresa u organización... -Capacidad para trabajar en equipo.. - Desarrolla las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía
Uso de TICs	1.- Utiliza correctamente internet para su aprendizaje, genera documentos, y crea diapositivas a nivel básico 2.- Genera documentos y presentaciones complejas y previene los problemas de seguridad 3.-Utiliza aplicaciones informáticas específicas en la gestión y administración de empresas	- Asignar eficientemente los recursos disponibles... - Saber buscar, identificar, analizar y sintetizar información... - Capacidad para la comunicación escrita y oral con fluidez
Trabajo en equipo	1.-Participa y colabora activamente en las tareas del equipo 2.- Favorece la consolidación del equipo 3.-Lidera grupos de trabajo	-Capacidad para trabajar en equipo... -Capacidad para desarrollar creatividad, innovación y espíritu emprendedor -Dirigir y administrar una empresa u organización...
Pensamiento analítico	1.- Describe, relaciona e interpreta planteamientos sencillos 2.- Selecciona los elementos significativos y sus relaciones en situaciones complejas 3.-Identifica carencias de información y establece relaciones complejas	-Capacidad para el pensamiento analítico y la reflexión crítica - Saber buscar, identificar, analizar y sintetizar información... - Capacidad para emitir juicios razonados apoyándose en los datos obtenidos
Pensamiento crítico	1.- Se hace preguntas sobre la realidad que le rodea 2.- Emite juicios coherentes en función de sus principios 3.- Fundamenta sus juicios en principios y valores éticos	-Capacidad para el pensamiento analítico y la reflexión crítica - Saber buscar, identificar, analizar y sintetizar información...
Espíritu emprendedor	1.- Afronta la realidad con iniciativa 2.- Toma iniciativas contando con otros 3.- Se compromete en nuevos proyectos	-Capacidad para desarrollar creatividad, innovación y espíritu emprendedor - Desarrollar las habilidades de aprendizaje para adquirir un alto grado de autonomía... - Saber integrarse en cualquier área funcional de una empresa y organización... -Capacidad para trabajar en equipo...
Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera	1. Nivel A2 2.-Nivel B1 3.-Nivel B2	-Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera...

Un proceso de redefinición similar ha sido seguido también por los otros dos centros de la UPV/EHU que imparten esta titulación, ya que se encontraron con las mismas dificultades para desarrollar efectiva y operativamente las competencias de la memoria oficial. Estos procesos, sin embargo, se han realizado de manera totalmente independiente (existe una comisión intercentros que prácticamente no se reúne), y solo recientemente se ha iniciado cierta comunicación entre los coordinadores de los distintos centros por canales informales.

De cualquier modo, la simplificación de las competencias ha posibilitado una mejor asunción de las mismas por parte del profesorado, que dispone además de un documento consensuado en el que se especifican para cada competencia y nivel de dominio un conjunto de indicadores. En la actualidad, a la vista de la experiencia acumulada por nuestro centro y por los otros dos centros de la UPV/EHU que imparten la titulación, se ha iniciado una revisión de dicho listado, en el que está participando un porcentaje importante del personal docente, siempre en aras de incrementar su operatividad.

4.2.- EL REPARTO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES A LO LARGO DE LA TITULACIÓN

Como estrategia para desarrollar las competencias e involucrar al profesorado, en la Escuela de Empresariales de Vitoria-Gasteiz se requiere anualmente a todos los responsables de asignaturas que expliciten qué competencia o competencias de entre las descritas en el apartado anterior van a desarrollar y evaluar en sus clases, y se inquiriere también sobre la metodología, actividades y sistema de evaluación relacionados con dichas competencias. También se les recuerda que todos estos aspectos deben publicarse en la guía docente de la asignatura.

Téngase en cuenta que según el procedimiento establecido en la memoria de la titulación, el Centro debe garantizar que el alumnado adquiere las competencias establecidas en dicha memoria, pero sin embargo son los Departamentos los que tienen potestad para planificar el contenido, competencias y metodologías de las asignaturas que imparten. Conscientes de esta disfunción, y teniendo además en cuenta que el profesorado de nuestro centro tiene, como se ha comentado anteriormente, otras prioridades y dedicaciones profesionales, se ha tratado siempre de actuar con mano izquierda, flexibilidad y sin imposiciones.

En la necesaria transformación hacia un modelo de enseñanza con una participación activa del alumnado, los mensajes que se mandan desde el centro, en especial respecto a las competencias transversales, las metodologías docentes y los sistemas de evaluación, son claves para avanzar en la concienciación del profesorado. En este sentido, el haber realizado un compromiso de "reparto" de tareas explícito y comunicado a todo el equipo docente ha servido en muchos casos para ver la utilidad de dicha coordinación, es decir, la necesidad de analizar conjuntamente las programaciones de las materias para que se asegure el logro real de las competencias definidas en el curriculum.

La tabla del reparto de competencias por asignaturas permite cada curso académico realizar un diagnóstico sobre el grado de desarrollo y evaluación de las competencias a lo largo de la titulación, conformándose en una herramienta de ayuda para todos los coordinadores de módulo/curso, y especialmente para la coordinadora de la titulación. Este compromiso, además, se hace público en las reuniones de coordinación, donde cada docente sabe qué competencias transversales está desarrollando el resto de sus compañeros.

4.3.- LA CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS DOCENTES PARA CADA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Las metodologías y formas de evaluación que utiliza el profesorado en nuestro centro son muy variadas e incorporan diversas actividades que ayudan al alumnado a desarrollar muchas de las competencias transversales del plan de estudios. Sin embargo, en muchas ocasiones el personal docente no planifica adecuadamente estas actividades, ni es muy consciente de que está imbricando competencias genéricas con los contenidos propios de su materia. Es obvio, por ejemplo, que en la asignatura “Estadística y análisis de datos” se trabaja la competencia de análisis de información y de pensamiento analítico, aunque quizá no aparezca explícita como tal en la guía docente de la asignatura.

La planificación, concreción y mayor coordinación entre los profesores que trabajan una misma competencia transversal es la última de las acciones de mejora que la Escuela de Empresariales está acometiendo en este campo. Se ha comenzado por crear equipos docentes específicos para cada competencia transversal, una iniciativa que ha sido auspiciada por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la UPV/EHU mediante la concesión de un Proyecto de Innovación Educativa para los años 2013 y 2014.

La constitución de estos nuevos equipos docentes en nuestra escuela se está encontrando con las dificultades ya expuestas anteriormente: la rotación del profesorado, su escasez, la inestabilidad de sus puestos de trabajo, la escasa valoración de la innovación docente como mérito, la escasez de recursos económicos dirigidos a la formación, y más recientemente la incertidumbre que supone para un centro pequeño como el nuestro el proceso de reorganización de centros comenzado por la UPV/EHU, que dificulta cualquier tipo de planificación a medio plazo.

5.-CONCLUSIONES:

El cambio de modelo educativo de la universidad hacia el aprendizaje activo del alumno en el marco de la EESS puede ser una oportunidad para la mejora de la calidad docente, si se dan las condiciones adecuadas. El trazado curricular en los títulos de grado ha adoptado oficialmente el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, lo que supone un reconocimiento institucional a la renovación del modelo pedagógico universitario. La UPV/EHU en particular, está realizando esfuerzos por impulsar esta transformación con diferentes programas de innovación docente y mejora de la calidad.

Todos los cambios profundos de paradigma deben llevar aparejada una reflexión previa, y por lo tanto sólo es posible una verdadera renovación pedagógica si se ha asumido y compartido por parte de sus protagonistas: alumnos y profesores. Sin embargo, la premura de la adaptación al EEES y el escaso y sólo reciente reconocimiento profesional de las actividades de innovación y dedicación docente ha ralentizado esta asunción.

En el contexto en el que se hallan actualmente las universidades españolas, y la UPV/EHU y la Escuela de Empresariales de Vitoria en particular, la adopción de las competencias transversales al curriculum está encontrando numerosas dificultades para llevarse a la práctica: escasa operatividad de las definiciones de competencias en las memorias, falta de motivación por parte del alumnado y profesorado, inestabilidad institucional, escasa formación pedagógica del personal docente, falta de recursos docentes y materiales, etc.

En la actualidad, los centros universitarios se encuentran inmersos en unos procesos de evaluación y acreditación oficial de sus titulaciones de los que depende su futuro. En la UPV/EHU el coordinador de titulación, una figura clave en el impulso hacia la renovación pedagógica, tiene ahora el cometido adicional de liderar las tareas necesarias para la acreditación de los centros. La acreditación es un proceso centrado en la eficiencia de la gestión de todos los procedimientos que un centro acomete (en el que el desarrollo de las enseñanzas es sólo uno de tantos otros), por lo tanto esta ampliación de las tareas del coordinador va a dificultar sin duda alguna la dinamización de la innovación pedagógica y por lo tanto, la efectiva adopción del desarrollo de competencias transversales en nuestras aulas.

Para lograr que los egresados efectivamente salgan de la universidad habiendo adquirido los resultados de aprendizaje establecidos, se hace imprescindible seguir

impulsando desde los centros las acciones encaminadas a mejorar la coordinación de las competencias transversales, de tal forma que su desarrollo no se limite, como hasta ahora, al personal docente más comprometido y altruista.

6.-BIBLIOGRAFÍA:

Blanco Blanco, A. (2008): *Formación universitaria centrada en competencias*. En Prieto Navarro, L.: La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado. Ed. Octaedro, Barcelona.

Goñi Zabala, J.M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Ed. Octaedro, Barcelona.

Lafuente Ruiz de Sabando, A.; Artaraz Miñón, M.; Peña Cerezo, M.A.; Forcada Sáinz, F.J.; Iturricastillo Plazaola, I. (2009a): *Identification of the factors that shape the satisfaction in University Education: The case of the Business School of Vitoria-Gasteiz*. International Conference of Education, Research and Innovation. Ed. ICERI, Madrid.

Lafuente Ruiz de Sabando, A.; Artaraz Miñón, M.; Peña Cerezo, M.A.; Forcada Sáinz, F.J.; Iturricastillo Plazaola, I. (2009b): *Diagnóstico sobre las competencias de egreso valoradas por los titulados de la E.U.E. Empresariales de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU) y su grado de desarrollo en la titulación*. VI Foro de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación. Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada.

Lafuente Ruiz de Sabando, A.; Artaraz Miñón, M.; Peña Cerezo, M.A.; López, C.; Iturricastillo Plazaola, I. (2011): *Seguimiento del grado de desarrollo de las competencias de egreso del grado en administración de empresas impartido por la E.U.E. Empresariales de Vitoria-Gasteiz (UPV/EHU)*. Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (VIII Foro). Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Granada.