COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA UNIVERSIDAD

PASCUALA MOROTE MAGÁN
Universitat de València

MARÍA JOSÉ LABRADOR PIQUER
Universitat Politècnica de València

INTRODUCCIÓN

Los jóvenes que inician estudios universitarios presentan, en ocasiones, una preparación insuficiente para afrontar las situaciones de este nuevo entorno, por ello, las universidades, acorde con el proceso de Convergencia Europea, han iniciado un nuevo panorama pedagógico donde las competencias toman un papel relevante en los estudios académicos, proporcionando una base tanto de competencias específicas como transversales para que el profesorado las desarrolle y evalúe en cada una de las asignaturas del currículo; su objetivo es lograr una formación en todos los ámbitos; familiar, social y personal.

Antes de adentrarnos en las competencias en el ámbito universitario hemos considerado de interés detenernos en diversas definiciones de *competencia*, ya que si no entendemos este concepto de la misma manera difícilmente caminaremos por un proceso común para formar al alumnado en resolver situaciones en las que se encontrarán en un futuro profesional, si bien, dentro de cada disciplina se integra en campos conceptuales distintos. Las investigaciones realizadas en los países de la OCDE indican una falta de definición clara y de comprensión de tales habilidades y destrezas.

Así el diccionario de la RAE indica en su acepción 2: «Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado», denominación que no alcanza el concepto educativo que ha alcanzado en la actualidad. Perenoud (1998) por su parte, se refiere a la *competencia* como la capacidad de actuar eficazmente en una situación definida, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. Del mismo modo, el glosario Cedefop de la Comisión europea (2008) señala que una competencia es un concepto más amplio que una habilidad, que puede componerse de diversas habilidades (así como de actitudes, conocimientos, etc.). En síntesis, consideramos que se trata de un conjunto de componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida.

Ángulo (2008: 203) refiriéndose a las competencias señala:

> En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar en las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades […].

Reflexión de gran interés puesto que consideramos que el desarrollo de las competencias debe ir acompañado de innovación y metodologías activas.

El término parece ser que nace en el mundo de la empresa (Perrnoud, 2012) y de los negocios para determinar las cualidades que poseen los profesionales capaces de dar respuesta a situaciones reales y nuevas en el ámbito laboral aunque Puig y Hartz (2005) discrepan y señalan que es un concepto de origen académico que irrumpe en dos terrenos: en la formación para el trabajo y el de la psicología y ciencias cognitivas. Pero bien es cierto que el término *competencia* entró por medio de la obra de Noam Chomsky, quien a mediados de los años sesenta dio un uso técnico a competencia/desempeño dentro de su gramática generativa.

La Competencia, para Tuning[1] (2001), consiste en seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte final de un proceso educativo. Las competencias y las destrezas se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico), *saber cómo actuar* (aplicación práctica y operativa del conocimiento en ciertas situaciones) y *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Pero ¿qué se entiende por *competencias transversales*? La denominación Competencias Curriculares Transversales (CCC), utilizada en el contexto de la OCDE, se refiere a un dominio que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica. En suma, una serie de conocimientos, actitudes y responsabilidades que capacitan al individuo para diagnosticar, analizar y resolver problemas, organizar, comunicar, gestionar, trabajar en equipo, reflexionar ante situaciones conflictivas, actuar de forma autónoma, etc. que serán reconocidas como parte de la formación del alumno tanto en el ámbito académico como cuando afronte su vida laboral.

1 El proyecto Tuning planteó como premisas fundamentales incrementar la calidad académica de la educación superior y mejorar el empleo y la ciudadanía.

El número de *competencias transversales* que se pueden trabajar en la Educación Superior es elevado y se pueden agrupar por tipologías, tal y como se puede constatar en diferentes propuestas que se realizan desde diversos organismos. Baste nombrar el ya citado Proyecto Tunnig en el que se incluyen un total de 27 competencias genéricas para América latina.

Rey (1996) aclara conceptos cuando señala que la competencia específica hace referencia al *saber hacer* en una situación y contexto concreto, mientras una competencia transversal se caracteriza por ser susceptible de engendrar una *infinidad de conductas adecuadas* respecto a una infinidad de situaciones nuevas.

Brown, (2013) señala que las competencias se demuestran en la acción y se aprenden y se desarrollan a partir de actividades que integren todos los aspectos que las definen. Formar al alumnado en la escuela o en la universidad para la vida nos hace cuestionarnos qué tipo de formación da respuesta a este reto.

Las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras las entendemos como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta un docente en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. Por ejemplo, planificar una tarea de aprendizaje, una clase, una unidad didáctica o un curso son situaciones a las que se enfrenta el profesorado habitualmente, al igual que trabajar con el equipo docente, con otros compañeros de otras áreas o con docentes de otros centros.

El Instituto Cervantes, describe las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras: organizar situaciones de aprendizaje; evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; facilitar la comunicación intercultural; desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; gestionar sentimientos y emociones en el desempeño del trabajo; participar activamente en la institución y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. Todas ellas fundamentales para poder ayudar a los alumnos a desarrollar sus competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, el liderazgo, etc.

LAS COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

La Universitat Politècnica de València (UPV), al igual que otras universidades, ha iniciado un ambicioso proyecto que pretende, entre otros objetivos, establecer una es-

trategia de evaluación sistemática de competencias transversales, definiendo dónde se adquieren y cómo deben ser evaluadas y acreditar la adquisición de las mismas para cada estudiante y para el conjunto de la promoción. Con el fin de sintetizar el perfil competencial que adquieren todos los estudiantes se aplicará en todos los títulos oficiales de Grado y de Máster que se imparten en la UPV. En el documento que se ha elaborado se recogen trece conceptos definidos en términos de competencias y se establecen diferentes niveles de dominio a alcanzar según se trate del título de Grado o de Máster.

Las Estructuras Responsables del Título (ERT) tienen el encargo de seleccionar las materias del título que constituirán los puntos de control[2] de la adquisición de cada una de las competencias, y han de coordinar y realizar el seguimiento del grado de adquisición de las mismas basándonos en las evidencias recogidas y los resultados obtenidos.

Las Competencias Transversales UPV pretenden sintetizar el perfil competencial que adquieren todos los alumnos, además de garantizar que se cubre el marco de referencia de algunas titulaciones con regulaciones o recomendaciones específicas. Para su definición se han tenido en cuenta las normativas y directrices más importantes nacionales e internacionales, así como la epistemología científica sobre competencias donde ya aparece este mismo concepto. El documento de definición de las dimensiones competenciales contempla una relación de *13 conceptos* que se definen a su vez en términos de competencias y que se despliegan en resultados de aprendizaje, como ya hemos indicado, para los niveles de grado y máster.

Como las competencias se adquieren en un proceso evolutivo amplio (incluso se puede decir que a lo largo de toda la vida), se establecen en primera instancia dos niveles de dominio que indican los aprendizajes que los estudiantes deberán alcanzar en cada una de las competencias transversales. De entre las seleccionadas se incluye *Comunicación efectiva*. En este trabajo presentamos la investigación realizada en dos asignaturas sobre dicha competencia.

Comunicarse de manera efectiva es la capacidad para transmitir conocimientos y expresar ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente, tanto de forma oral como escrita, utilizando recursos y medios adecuadamente, adaptándose a las características de la situación y de la audiencia. Ambas comunicaciones están ligadas a diversos tipos de habilidades:

2 Se entiende como asignaturas *punto de control* aquellas que son asignadas por la ERT para recoger evidencias de su implementación y resultados obtenidos al finalizar.

- Transmisión o comunicación de ideas, planteamientos y soluciones.
- Utilización de medios de proyección y de recursos gráficos como dibujos, tablas o gráficas, videos…
- Conocimiento de la audiencia o público receptor de las informaciones transmitidas.

Las diversas situaciones con que se enfrenta el alumno en su recorrido académico y las que afrontará en su futuro profesional nos lleva a considerar esta competencia como relevante, ya que el alumno participa en el aula tanto para expresar dudas como para responder preguntas y realizar trabajos, con frecuencia en exposiciones públicas. Para poder desarrollar esta competencia es necesario que el alumno posea un cierto grado de confianza en sí mismo, autoestima y adaptación al entorno para poder realizar una comunicación eficiente con la audiencia.

COMPETENCIA EFICAZ

El estudio que presentamos se centra en dos asignaturas de primer curso del título de Ingeniero en Ingeniería Biomédica (GIB), y se ha llevado a cabo coordinadamente por las profesoras del Grupo de Investigación e Innovación en Metodologías Activas (GIIMA). La muestra la constituyen los 80 estudiantes matriculados en primero del curso académico actual.

El grado en GIB se inició en el curso 2012-2013 y se desarrolla conjuntamente en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII) de la UPV y en la Facultad de Medicina de la Universitat de València. La asignatura *El papel del Ingeniero Biomédico* se imparte en el primer cuatrimestre, tiene asignados 4,5 créditos, y su objetivo es dotar a los estudiantes de una visión global de lo que van a ser sus estudios; se centra en la formación transversal útil para su práctica académica y su futuro ejercicio profesional. Se imparte por profesorado especializado en cada uno de los temas, en nuestro caso, del departamento de Lingüística Aplicada.

Durante el primer cuatrimestre, en la materia *Competencia Comunicativa*, se diagnostica el punto de partida respecto a esta competencia, se trabajan los conceptos básicos sobre comunicación eficaz y se realizan actividades escritas que permiten analizar textos reales y aprender a través del error. Se evalúa el orden lógico del discurso, la ortografía y el cierre del texto. Finalmente, se recoge la opinión del alumno mediante un texto de elaboración libre a partir de la definición del Instituto Cervantes de *competencia comunicativa.*

En el segundo cuatrimestre, se imparte la asignatura de *Química* de formación básica, de 6 créditos. La primera parte (3 créditos) se dedica al estudio de conceptos relacionados con la Química Inorgánica, mientras que la segunda, a conceptos de Química Orgánica, siempre relacionados con las aplicaciones bioquímicas. Se lleva a cabo, entre otras, una actividad de trabajo cooperativo basada en el aprendizaje entre iguales, con el objetivo de integrar el aprendizaje de los conceptos químicos con la competencia transversal *comunicación efectiva,* para lo que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: el nivel previo de partida de los estudiantes y el contexto en el que se desarrollará y evaluará la competencia.

La tarea se diseña en equipo y consiste en una presentación y exposición de un trabajo monográfico sobre las aplicaciones industriales y biomédicas de los compuestos de una determinada familia de compuestos orgánicos, para lo cual se constituyen 16 equipos de entre cuatro y seis miembros. El profesor proporciona el material necesario para que extraigan y resuman la información más relevante. Con el fin de garantizar la adquisición de la competencia con un nivel acorde al curso académico, se programa la tarea pautada, guiada y supervisada por el profesor en diferentes momentos del proceso de elaboración del producto final.

Durante todo el curso académico las profesoras implicadas trabajan coordinadamente y observan la evolución de los estudiantes durante el curso académico.

Para la recogida de datos se han utilizado diversas herramientas que nos han permitido realizar un análisis cualitativo y cuantitativo.

RESULTADOS

De las actividades realizadas en el primer cuatrimestre, se recogen en la figura 1, las manifestaciones de los alumnos sobre la importancia de la comunicación eficaz, agrupadas por conceptos:



Fig. 1 Ámbitos en los que consideran importante la competencia comunicativa

De los tres ámbitos señalados, citamos literalmente algunas de las opiniones:

Ámbito profesional:

"La competencia comunicativa es especialmente importante en las ingenierías donde tenemos que presentar proyectos e informes", "La capacidad comunicativa es una de las herramientas más importantes para triunfar", "La competencia comunicativa es uno de los aspectos que más valoran las empresas", "Es importante tanto en el ámbito diario como en el laboral, " «Para un discurso profesional es necesario un léxico rico y variado", "La forma de expresarnos determina cuál va a ser nuestro fututo", "Es necesario el dominio de ambas capacidades, oral y escrita, en el día a día de un profesional", etc.

Ámbito académico:

"Un buen proyecto no capta inversores si no se expone bien", "La habilidad de comunicar tiene un papel crucial en nuestra vida académica y laboral", "La práctica de la expresión oral proporciona tranquilidad, dominio sobre el tema y dominio sobre la propia persona", "Una buena presentación es importante para captar la atención", "Es importante la conclusión puesto que las últimas palabras son las que mejor suelen recordarse", "Un buen estudiante deja de serlo cuando, a pesar de sus conocimientos, no es capaz de expresarlos adecuadamente", "Un texto bien estructurado tiene que seguir una serie de reglas", etc.

Ámbito personal:

"Es una habilidad que toda persona tendría que tener", "Saber hablar bien es una habilidad compleja y necesaria", "No es sencillo comunicarnos eficientemente", "Incluso cuando vamos a hacer una compra debemos hacer un uso correcto de la lengua", "En nuestro día a día necesitamos hacernos entender, así como también necesitamos entender a los demás", "Es fundamental una buena competencia comunicativa de los miembros de una sociedad para un correcto entendimiento, funcionamiento y progreso de dicha sociedad", etc.

La figura 2 reúne los aspectos que, según opinión del alumnado, se han de cuidar para lograr una buena competencia comunicativa.

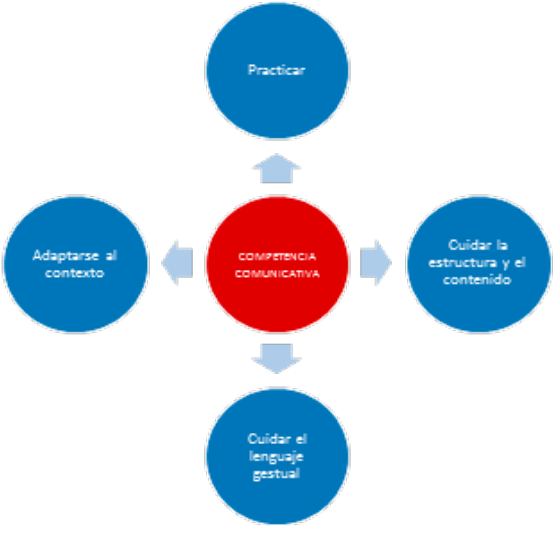


Fig. 2 Aspectos importantes en la competencia comunicativa

Citamos las afirmaciones más relevantes:

"El lenguaje no verbal representa un porcentaje muy elevado de la expresión oral, por tanto, hemos de cuidar los movimientos y posturas", "En una exposición oral hay que cuidar el tono de voz y el énfasis que variará en función de lo que se esté diciendo en cada momento", "El desarrollo, la preparación, el entorno… son fundamentales en una presentación oral", "La preparación es imprescindible para una buena presenta-

ción", "Hablar y escribir que en principio parece "poca cosa" o que ya sabemos desde pequeños es algo necesario en nuestros días y por tanto hay que ir preparándonos poco a poco", "Mis presentaciones suelen contener únicamente imágenes con los conceptos que voy a tratar, de esta forma capto el interés", "Practicar, practicar, practicar cuantas veces sea necesario es importante para exponer bien", etc.

Los resultados del segundo cuatrimestre, se muestran en la Tabla 1. Recogen datos respecto al aspecto formal, la selección, el resumen y el rigor de los contenidos incluidos en la primera versión de la presentación, que los equipos han entregado al profesor para que este la supervise y les proponga las mejoras pertinentes.

Del análisis de los resultados relativos al aspecto formal se desprende que un aspecto tan básico como es citar a los autores que elaboran la presentación, tan solo es aportado por el 60% de los equipos, quienes lo hacen correctamente, es decir, por orden alfabético de apellidos; el resto lo omite o bien los ordena aleatoriamente o por orden alfabético de los nombres. La mayoría diseñan la presentación con un aspecto visual correcto (80%).Aproximadamente el 90% de los equipos no incluyen un índice completo (introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía), destacando la mayoría de las veces la omisión de la introducción, las conclusiones y la bibliografía. Sólo alrededor del 10% incluye y cita la bibliografía atendiendo a norma. Un porcentaje muy elevado omite citar los datos de la asignatura.

Respecto al contenido, los datos evidencian que solo el 50% de los equipos se adaptan a la propuesta que sobre el contenido del tema les han planteado los profesores, lo cual nos conduce a pensar que no han leído con detenimiento el documento que contiene los detalles de la tarea que deben desarrollar. Únicamente el 27 % son capaces de resumir correctamente el contenido y plasmar las ideas principales en la presentación. Todos incluyen figuras pero la mayoría (80%) no aportan la correspondiente leyenda. El 7% aporta contenidos que enriquecen el contenido del texto. Es de resaltar que el 80% de los equipos actualizan entre el 50 y 90 % de las propuestas de mejora de la primera versión para la entrega de la segunda. Por tanto, se requiere de una nueva revisión que originará la tercera versión del producto final, que no en todos los casos llega a tener el nivel de calidad óptimo.

Con respecto a la exposición oral llevada a cabo por todos los miembros de los equipos se destaca la habilidad de la mayoría de ellos, lo que confirma que el nivel de adquisición de la competencia comunicativa oral es notable.

CONCLUSIONES

De los datos obtenidos se desprende que como en Secundaria y Bachillerato ya realizan trabajos académicos escritos y exposiciones orales los alumnos se creen preparados y olvidan que en la universidad tienen que abordar una escritura académica más compleja como redactar memorias e informes técnicos, diseñar presentaciones, etc. que requieren conocimientos específicos, a los que no están habituados.

Contrasta la dificultad que muestran para seleccionar la información relevante y sintetizarla con el fin de diseñar la presentación oral clara y acorde al contenido.

El dato más sorprendente ha sido comprobar que, a pesar de manifestar por escrito lo importante que es una *comunicación efectiva*, tanto en el mundo profesional como en el académico, la mayoría no considera necesario una formación específica.

Todo ello, nos lleva a concluir que todavía hay un largo camino por recorrer para alcanzar el mínimo exigido en el entorno universitario y en el ámbito profesional futuro. Esto implica realizar actividades que desarrollen diferentes capacidades básicas (como la capacidad de síntesis), insistir constantemente en que realicen lecturas pausadas, sigan las orientaciones de los docentes y revisen los conocimientos desarrollados en el primer cuatrimestre sobre la estructura de textos académicos (índice, referencias bibliográficas, diseño de las diapositivas, etc.). Otro aspecto a considerar sería aumentar el número de horas de impartición.

Por último, consideramos que a pesar del enorme trabajo de coordinación realizado por los profesores de estas dos asignaturas, no ha sido suficiente para conseguir unos resultados óptimos. Por ello estimamos que debería haber una estrecha colaboración entre todo el profesorado que imparte docencia en primer curso para alcanzar un nivel razonable en la adquisición de la competencia *Comunicación efectiva.*

BIBLIOGRAFÍA

Andreu, M.A. y M.J. Labrador. ¨Formación del profesorado en metodología y evaluación. Análisis cualitativo", *Revista de Investigación en Educación* 9 (2011): 236-45. Disponible en http://webs.uvigo.es/reined/

Ángulo, J.F. ´La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad˝.

Gimeno Sacristán (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2008. 176-205.

Brown, S. y R. Pickford. *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Ma-

drid: Narcea, S.A. Ediciones, 2013.
Climent, M.J., M.J. Labrador e I. Morera. "Comunicación efectiva en primer curso del Grado de Ingeniería Biomédica". *UPV*, Congreso InRed 2015.
Fernández, A. "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio Siglo XXI* 24 (2006): 35–56.
GIIMA. "Análisis de la implementación y evaluación de las competencias transversales en los primeros cursos de ingeniería". Proyecto PIME A020/14. Cursos 2014-16. Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea (VECE). UPV, 2014.
Labrador, M.J. *et alii. Metodologías activas. GIMA*. Ed. Mª José Labrador y Mª Ángeles Andreu. Valencia: Universitat Politècnica de València, 2008.
Puig, J. y B. Hartz. "Reflexión en torno a la Evaluación y Formación por Competencias". Primer Encuentro Internacional de Educación: Formación por Competencias. Medellín. (2005) Disponible en: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Puig_Hartz.pdf
TUNING. *Tuning Educatinal Structures in Europe. Final Report, Phase One. University of Deu OCDE* (2002): *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de strategie.* DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 19 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) sto/University of Groningen. www.relint.deusto.es
Rey, B. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF, 1996.
Campos Rodríguez, D. "Definición De Competencias Internacionales: Experiencia Del Departamento De Historia De La Universidad Nacional De Colombia". *El Proyecto Alfa Tunning Europa - América Latina.* Disponible en: file:///C:/Users/Sefa/Downloads/Dialnet-DefinicionDeCompetenciasInternacionales-4044527.pdf.