

---

# Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso

## Competences Development during the First Year at University: A Case Study

---

**María Concepción Domínguez Garrido**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.  
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED  
cdominguez@edu.uned.es  
<http://orcid.org/0000-0003-1192-0040>

**Antonio Medina Rivilla**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales  
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED  
amedina@edu.uned.es  
<http://orcid.org/0000-0002-1483-0668>

**Ernesto López Gómez**

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales  
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED  
elopez@invi.uned.es  
<http://orcid.org/0000-0002-0679-5241>

---

### Fechas · Dates

Recibido: 2017-08-20  
Aceptado: 2017-10-26  
Publicado: 2018-02-27

---

### Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Domínguez, M. C., Medina, A., y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 47–62. doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7325

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar los hallazgos de una experiencia de innovación docente orientada al desarrollo de competencias de los estudiantes de los Grados en Pedagogía y Educación Social en el primer curso de universidad, en un contexto de educación a distancia. De modo concreto, presenta el proceso de formación llevado a cabo a partir de “tareas ad hoc” para el dominio de las competencias de identidad profesional y de comunicación.

A través del análisis de contenido del conjunto de textos de las tareas realizadas por los estudiantes se han identificado dimensiones, categorías núcleos de significado. Los resultados ponen de manifiesto la conveniencia de proponer, desde el primer curso universitario, metodologías y tareas precisas orientadas a desarrollar competencias discentes. Además, los beneficios de esta experiencia se centran en la mejora de la motivación y compromiso con la futura profesión, así como la relevancia de la competencia comunicativa, tanto para comprender los saberes académicos imprescindibles en la formación del estudiante universitario como para la práctica del profesional de la educación.

---

Palabras clave: primer curso de universidad; identidad profesional; comunicación; competencia.

---

## Abstract

This article aims to show the findings of a teaching innovation experience focused on the development of competences of the students during the first year at university in a distance education framework (Degrees in Pedagogy and Social Education).

Specifically, the article summarizes the training process carried out from a proposal of “ad hoc” tasks for the development of professional identity and communication skills. Through content analysis of the text of the tasks performed by the students dimensions, categories and meanings have been identified.

The results show the convenience of proposing, from the first university course, methodologies and specific tasks aimed at developing student competences. The benefits of this experience are related to the improvement of the motivation and commitment to the future profession, as well as the relevance of the communicative competence, both to understand the academic knowledge essential in the formation of the university student and to the practice of the professional of education.

---

Keywords: first year at university; professional identity; communication; skills.

---

## Introducción

Uno de los cambios más significativos que ha traído consigo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido el diseño y la configuración de los planes de estudios desde el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes, en orden a alcanzar un determinado perfil de egreso (Blackmore y Kandiko, 2012; Sin, 2014). De este modo, las competencias vienen a ser pretensiones formativas que el estudiante debe adquirir en su transitar por la universidad.

En los planes de estudios conducentes al título de Graduado (también ocurre en Máster y Doctorado, con matices) se distinguen diversos tipos de competencias, ya sean las generales o transversales (atribuibles a los graduados universitarios en su conjunto), o aquellas específicas que singularizan la formación de cada Grado (Real Decreto 1393/2007). En este contexto, se aplica un modelo singular para organizar las asignaturas, agrupadas en materias y estas, a su vez, en módulos. Así, los títulos de graduado tienen asignaturas correspondientes a *formación básica*, otras denominadas *obligatorias* y *optativas*, y finalmente *prácticas externas* y *Trabajo Fin de Grado* (TFG).

Como es sabido, esta estructura se hace operativa a través del *European Credit Transfer System* (ECTS), significando una auténtica novedad respecto al modelo anterior, en el que el crédito contemplaba únicamente la duración de las clases impartidas para cada asignatura, es decir, se organizaba el plan de estudios desde el tiempo dedicado a la enseñanza traducido a horas lectivas. Así, el crédito europeo es definido en el RD 1125/2003 como *unidad de medida* que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender. En definitiva, viene a estimar el tiempo que el estudiante tiene que dedicar a cada asignatura para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados y cuya equivalencia temporal oscila entre 25 y 30 horas, en las que se incluyen diversas actividades que van desde el periodo de clase hasta seminarios, tutoría docente, prácticas, estudio, trabajo autónomo, entre otras. A pesar de que el ECTS ha recibido diversas críticas respecto a sus implicaciones en el diseño curricular y la dificultad para operativizar sus exigencias (Gleeson, 2013), lo cierto es que permite que los sistemas nacionales sean comparables en el contexto europeo, si bien sus desafíos han sido identificados, tal como ilustra la revisión de Pollard et al (2017) en un reciente *report*.

Así las cosas, la enseñanza orientada al desarrollo de las competencias de los estudiantes y la incorporación del crédito europeo implican repensar la metodología docente para el avance en las competencias y los modos de evaluar su adquisición (Méndez Paz, 2005; Palacios, 2004). De tal manera que se hace necesario transitar de una enseñanza centrada más en quien aprende que en quien enseña, a la vez que se han de proponer enfoques evaluativos de naturaleza formativa (Villardón, 2006). Es lo que se conoce como el salto de la enseñanza al aprendizaje –*the shift from teaching to learning*– y se ha expresado en la literatura con otros descriptores como: *student-centred*, *learner-centred*, *learning-centred* (Barr y Tagg, 1995; Baeten, Struyven y Dochy, 2013; Bovill, Jordan y Walترز, 2015; Gargallo et al., 2017; Hoidn, 2017). Estos enfoques exigen al docente abandonar la posición de sabio en la tarima y asumir que tan importante es el *qué aprender* como el *cómo se aprende*, entendiendo que los profesores diseñan la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje desafiantes, retadoras y profundas de una manera organizada (Medina et al., 2013; Medina, Domínguez y de la Herrán, 2017).

Desde esta perspectiva, el profesorado debe organizar y desarrollar su docencia en orden a promover metodologías y diseñar tareas orientadas al avance en las competencias pretendidas en la titulación, desde el marco de cada asignatura, pero orientada a la formación en el conjunto de la titulación. En efecto, se hace necesario tener en cuenta que las competencias previstas en los títulos de Grado deben alcanzarse al final de la titulación, pero teniendo en cuenta el proceso educativo. Así, los logros del proceso desarrollado son la suma de objetivos de aprendizaje de las diversas asignaturas/materias del plan de estudios, y desde ellas se contribuye al logro de la competencia, más allá del esquema asignatura-competencia (López Gómez, 2016). Ahora bien, es evidente que cada asignatura debe potenciar el desarrollo de determinadas competencias, coordinando los medios y esfuerzos para que a lo largo de la titulación se desarrollen todas las previstas.

Por otro lado, no pueda darse por hecha una relación directamente proporcional entre la previsión de consecución de la competencia y el propio logro de la misma (López Gómez, 2016), lo que exige que el profesorado se cuestione si los criterios, pruebas e instrumentos de evaluación que propone son los más adecuados para estimar el grado de consecución de las competencias pretendidas en el contexto de su asignatura (Villardón, 2006), tratando de evitar la analogía entre el logro de la competencia con aquello fácilmente medible, dado que, en el fondo, el auténtico desarrollo de la competencia va más allá del marco curricular para situarse en una transferencia posterior que integre conocimientos y prácticas, con valores y actitudes relevantes. Si no se plantea de este modo, existe un claro riesgo de que las competencias sean solamente un modelo formalmente aceptado, más aún si solo cambia el rótulo y no se proponen formativamente tales competencias sino contenidos, como en el modelo anterior (González, Arquero y Hassall, 2014).

En otro orden de cosas, diversos autores han destacado el reto del profesorado en el primer año de universidad, al significar un momento de transición relevante para el estudiante, donde se ponen en juego expectativas, creencias, intenciones y propósitos para dar respuesta a los desafíos que la enseñanza universitaria va mostrando. Autores como Fish *et al.* (2016) reflexionan sobre la importancia de promover experiencias positivas para los estudiantes universitarios, que estimulen su sentido de pertenencia (O'Keeffe, 2013) y su identidad académica (Thomas, 2012).

El acceso a la universidad, especialmente desde el Bachillerato, lleva a los estudiantes –en muchas ocasiones– a descubrir la ausencia de armonización entre ambos niveles (Secundaria-Universidad), especialmente en el conjunto de tareas para desarrollar las competencias y la tipología de pruebas de evaluación aplicadas (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2012). Aunque es una realidad que requiere una investigación más profunda (Domínguez *et al.*, 2017), se constata que las prácticas docentes realizadas en el Bachillerato no han incorporado la formación de los estudiantes en las competencias establecidas y, en este sentido, se confirma que las correspondientes pruebas de acceso a la universidad no plantean los aspectos correspondientes a la evaluación de tales competencias (Domínguez *et al.*, 2012).

De tal manera, que en esa transición a la formación universitaria, ya sea de la secundaria o bien desde otros itinerarios posibles, resulta sustancial la metodología docente y las prácticas de enseñanza del profesorado del primer curso, como así muestra la investigación reciente (Hanson, Paulsen y Pascarella, 2016; Roksa *et al.*, 2017), y especialmente durante el primer semestre, para favorecer la retención y mejorar los resultados de aprendizaje (RajuySchumacker, 2015), destacando la relevancia de los métodos de enseñanza basados en pequeños grupos y de enfoques más personalizados.

En este contexto, en el que la formación universitaria ya desde el primer curso debe orientarse al desarrollo de competencias discentes, este artículo tiene como objetivo presentar los hallazgos de una experiencia de innovación docente orientada al desarrollo de competencias de los estudiantes en el primer curso de universidad, en un contexto de educación a distancia.

## Propuesta de innovación: contexto, participantes y procedimiento

La experiencia se enmarca en la asignatura de “Didáctica General” que se imparte en el primer curso de los Grados en Pedagogía y Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Aunque es una experiencia que se viene desarrollando cursos atrás, con diversos matices y enfoques, esta contribución se centra en la llevada a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2016/2017.

El modo de proceder fue invitar a los estudiantes a través de un foro *ad hoc* que se incorporó al diseño instruccional de la asignatura en la plataforma aLF a participar en esta innovación centrada en el desarrollo de competencias. A esta invitación respondieron afirmativamente 120 estudiantes (43 del Grado en Pedagogía y 73 del Grado en Educación Social), quienes de forma voluntaria participaron en la experiencia asumiendo diversos grados de compromiso, dado que no todos culminaron el proceso en su totalidad.

En el marco del Grupo de Innovación Docente COMDISDOC (UNED), el equipo docente de la asignatura “Didáctica General” propone un plan de trabajo orientado al desarrollo de algunas competencias discentes, nucleares en el contexto del título de Pedagogía y de Educación Social y, específicamente, en la citada asignatura. Estas competencias son: identidad profesional, comunicación, innovación y metodológica.

A través de un proceso formativo guiado por “tareas *ad hoc*”, los estudiantes realizan las propuestas por el equipo docente a través del foro de la asignatura y de diversos recursos propios. Tras el proceso se propone una autoevaluación global formativa y, de igual forma, la experiencia se acompaña de la aplicación de un cuestionario en dos momentos, al inicio y al final del semestre.

Específicamente, en esta contribución vamos a dar cuenta de los resultados más representativos en relación con avance por parte de los estudiantes en las competencias de *identidad profesional* y *comunicación*, sustanciales en el marco de la formación de profesorado, formadores y educadores en sentido amplio. Desarrollaremos ambas sucintamente.

Así, pese a que el término identidad tiene muchos significados y se emplea de modo vago en la literatura (Ashwin *et al.*, 2016), podemos valorar a la identidad profesional en este contexto como una competencia transversal que se desarrolla a medida que la formación avanza, configurando el sistema de creencias profesionales sobre el significado, el rol profesional de los estudios y los modelos profesionales que se quieren lograr. La identidad puede ser entendida como atributo, que define una forma de desempeñar la profesión, y como identidad proyectiva, que lleva a ser el profesional pretendido (Wenger, 1998). En el decir de Medina *et al.* (2013), se explicita con un modo de ser, pensar y actuar, que constituye una adecuada clave para reconocer su identidad en el desempeño de una profesión.

Por su parte, la competencia *comunicativa* emerge como el gran desafío para el profesional de la educación, por su potencial como medio y herramienta de los procesos de interacción y por las propias dinámicas de las organizaciones educativas (Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013). Su desarrollo tiene que ver con el dominio de los códigos, lenguas, iconografías, modelos narrativos y argumentativos que permiten el aprendizaje en sentido amplio, la discusión, argumentación, etc. (Medina *et al.*, 2013). El dominio de esta competencia permite llevar a buen término la función didáctica, al incidir directamente en la calidad del proceso de enseñanza o formación en sentido amplio (Del Moral, Villalustre y Neira, 2016), de ahí su relevancia en la formación inicial del profesional de la educación.

Tabla 1

*Descripción de las tareas propuestas para el desarrollo de la competencia identidad profesional y comunicativa*

Tareas	Descripción
<b>IDENTIDAD PROFESIONAL</b>	
Primera tarea	Identificar y narrar una experiencia profesional-educativa previa, que le haya servido para elegir el grado de educación, considerando los siguientes aspectos para contar y expresar la experiencia: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Quién?, ¿Cómo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? (hasta 1000 palabras).
Segunda tarea	¿En qué medida la experiencia identificada y narrada le ha ayudado a mejorar la identidad profesional? Presente sus argumentos (500 palabras).
Autopropuesta	Reflexione acerca de los elementos o atributos más relevantes que como estudiante vivencia en relación con la identidad con su futura profesión (educador/a social - pedagogo/a). Le sugerimos que identifique y valore modelos familiares, escolares, etc. que le han motivado para acceder a esta titulación (1000 palabras).
<b>COMUNICATIVA</b>	
Primera tarea	Seleccione algún tema o aspecto formativo en el que se sienta suficientemente preparado y plantee el modo de compartirlo con algún grupo de personas, que elija libremente y apóyese en alguna experiencia gratificante. Narre la idea fundamental (500 palabras). Explique de modo oral (conferencia, debate, etc.) el tema seleccionado. Narre esta experiencia (máximo 500 palabras).
Segunda tarea	Aproveche la experiencia para reflexionar, analizar y argumentar la calidad de su práctica comunicativa, teniendo en cuenta su estilo de presentación y el dominio de los códigos (verbal, no verbal y paraverbal), evidenciando los aspectos (semántico, léxico, gramatical...). Evidencie su calidad comunicativa (máximo 1000 palabras).
Autopropuesta	Cada estudiante ha de seleccionar libremente una actividad que le ayude a mejorar esta competencia, ¿cómo desarrolla y mejora la comunicación el formador/a? Se ha de justificar la selección de tal tarea y presentar su desarrollo apoyado en alguna tecnología o recurso tecnológico (minivideo, tabletas, redes sociales, programa de radio, podcast, etc.)

La Tabla 1 presenta las tareas propuestas para el desarrollo de las competencias de identidad profesional y comunicativa. Como se observa, esta dinámica formativa ofrece a los estudiantes un amplio margen a su iniciativa, creatividad y toma de decisiones, lo que promueve la personalización de la experiencia y la motivación en la misma. Es una propuesta que trata de integrar el dominio teórico y práctico del saber didáctico, que es el marco de la de la asignatura donde esta experiencia formativa se lleva a cabo (Domínguez y Medina, 2016).

En este artículo, se analiza el contenido del conjunto de textos de las tareas realizadas por los estudiantes, desde las narrativas que los estudiantes han incorporado y se han archivado a través de un registro sistemático propuesto por el equipo docente (de innovación y de investigación), que han permitido identificar dimensiones, categorías y núcleos de significado. Así, se presentan a continuación la síntesis de resultados que han emergido de un análisis inductivo de naturaleza cualitativa centrado en indagar significados en el propio contenido de las tareas.

## Resultados

### Identidad profesional

Los resultados que se presentan respecto a la competencia de identidad profesional emergen del análisis de contenido de las respuestas a las tareas propuestas de 120 estudiantes (43 del Grado de Pedagogía y 73 del Grado en Educación Social). Así, la Figura 1 sintetiza las dimensiones que expresan las experiencias profesionales o educativas previas que han sido clave para la elección de los estudios (Figura 1).

Se presentan algunas expresiones relevantes de los estudiantes de acuerdo con las experiencias expresadas y alguna de las dimensiones emergidas:

*2:1 Hace 15 años que soy voluntaria de discapacidades físicas. Descubres la técnica que has de aplicar al buscar niños en el colegio para apoyarlos y pasar la tarde con ellos.*

*2:5 Los hijos nos demandan más ayuda de la que podemos prestar. Problema de bullying que tuvo mi hijo-(Asperger) y altas capacidades.*

*2:15 Creo que han sido mis propios problemas escolares y, a veces, creo que la educación y la vida estarían estereotipados y colocamos etiquetas a las personas.*

*2:24 Recuerdo que debían apoyarme los estudiantes para superar mi propia prueba como educadora. Sabía que mis conocimientos se quedaban cortos.*

*2:9 Motivar a la gente joven para entender el mundo global que nos rodea. Necesito aprender más y prepararme mejor como orientadora.*

*2:16 La primera forma de contacto se tiene desde muy pequeño y la breve experiencia incidirá en este renacer. Promover el verdadero interés por el aprendizaje desde la edad temprana y suscitar el aprendizaje precoz.*

*2:18 Me hicieron darme cuenta de lo que debía aprender para manejar situaciones de complejidad en las aulas. Ayudar a otras personas a desarrollarse, experiencia en Polonia.*

*2:26 Aportar mi granito de arena a la vida de personas necesitadas para que tengan nuevas oportunidades". "Los niños en exclusión social tienen mucho que decir y aprender.*

*2.8 Mi propia trayectoria previa por la universidad.*

2:27 Estas clases me hicieron darme cuenta de que me gustaba la enseñanza. La base en formación es nuclear en todas las realidades en la que podemos actuar para apoyar a otras personas en su diversidad.

2:11 Comportamiento de la maestra ante las zonas de privación social en Somalia.

2:6 Formación de consumidores y programas para adultos, orientadora laboral, formación vial, etc.

2:25 Espero que, a partir del próximo curso, su hijo va a cambiar. Confianza mostrada en mí por parte de este tutor. Estudiar para apoyar a los que son diferentes.

2:22 Ayudar a la gente con problemas – adicciones /drogas. Me desenvolvía bastante bien en situaciones complejas para apoyar a menores en situación de dependencia de la droga.

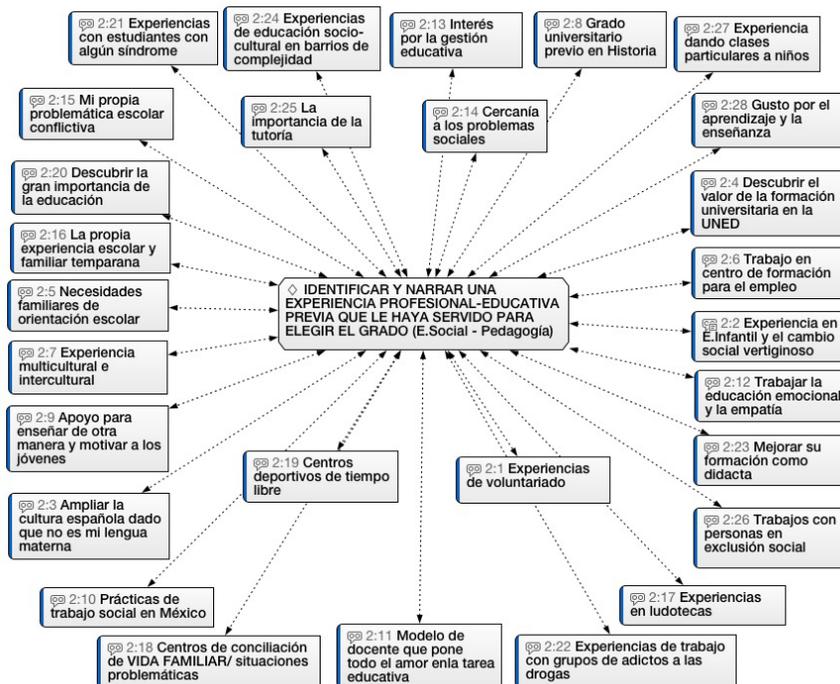


Figura 1. Síntesis de las experiencias profesionales-educativas identificadas

En complemento, se presenta en lo que sigue la síntesis de las respuestas sobre cómo y por qué tal experiencia les ha ayudado a mejorar su identidad profesional (Figura 2).

En esta ocasión también se han seleccionado algunas expresiones de los estudiantes:

2:32 Mi experiencia en el voluntariado me ha facilitado la identidad profesional con la educación e integración social. Ha sido el primer ladrillo en la construcción de mi identidad profesional. Disfrutar con el trabajo y atender mejor a las personas, intensifica mi identidad profesional. Mejorar los comportamientos cívicos y solidarios ha incidido favorablemente en avanzar en la identidad profesional.

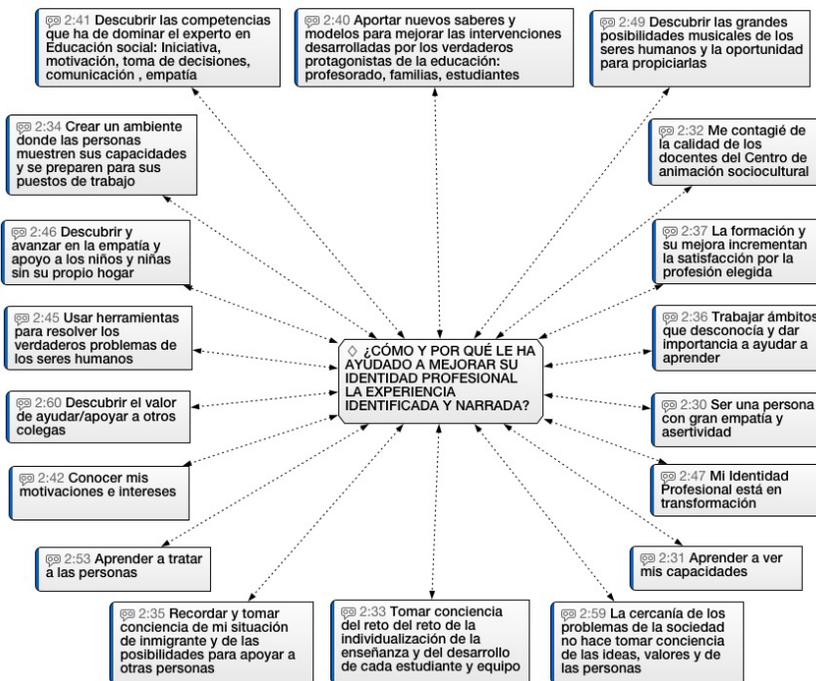
2:30 Me he implicado con jóvenes y estudiado profundamente para apoyarles en la solución de los problemas, facilitándome lograr mi perfil social y descubriendo nuevas motivaciones.

*Ser más empática y comprender mejor a las demás personas. Entender diferentes culturas y puntos de vista.*

*2:45 La experiencia me ha dado otra visión del profesional de la educación, simplemente como docente que mejore el conocimiento propio y de los estudiantes, construyendo estrategias propias.*

*2:33 He podido aprender cuánto y cómo puede aportar el profesional en el desarrollo de personas con diversas posibilidades. Ayudar a mejorarla educación, adaptada a cada persona, hemos de pensar en la experiencia para mejorarla. Detectar las dificultades para aplicar y lograr el principio de inclusión educativa.*

*2:46 Respetar y conocer la singularidad de cada persona, estudiante y el gran valor de la Educación Infantil. Aprender a trabajar con los menores.*



*Figura 2. Síntesis de cómo ha ayudado a los estudiantes en el avance de la identidad profesional la experiencia profesional-educativa narrada*

*2:47 La identidad profesional nos ofrece una gran compensación y la satisfacción de descubrir la profesión que nos apasiona, convirtiéndose en una recompensa. He aprendido a definir y a mejorar en mi identidad profesional. Aprender a conocer dónde quiero estar en el futuro y lograr un buen perfil profesional. La diversidad de funciones de la profesión. Apoyar y clarificar mi futuro me ha animado a encontrar mi futuro profesional y personal. Entender el verdadero papel del maestro ha mejorado mi identidad profesional.*

*2:36 Me ha servido para ampliar mi formación y el reto de la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ampliar mi reto actual y futuro como profesional. Aprender a*

*despertar el interés de mis estudiantes por aprender. Pasar muchas horas con las personas sin techo, me ha influido en la identidad profesional.*

*2:41 Avanzar en el dominio de otras competencias y en asumir mi superación continua. Me ha permitido entender mejor los procesos educativos, desde la mejora del deporte y el respeto a los lazos familiares.*

*2:60 Estar en contacto con destacados profesionales mejora mi interés por el mundo de la educación. Aprendí a trabajar en equipo y a tomar conciencia de mis prácticas profesionales. Definir los grupos que más me atraen y su impacto en mi vida profesional. Descubrir el impacto del trabajo en equipo en mi desarrollo e identidad profesional. Se mejoraría la identidad si todos nos apoyáramos más y colaboráramos.*

*2:31 Mejorar la confianza en mí misma. Conocerme como educador.*

*2:53 Avanzar en la idea de apoyar a las personas. Deseo mejorar con las personas para enseñarles y formarlas. Ampliar la autonomía y la creatividad de las personas ha mejorado mi identidad profesional.*

*2:40 Avanzar en el conocimiento de las perspectivas de la didáctica me ha llenado de interés y de avance en mi identidad profesional. Individualización y diversidad de las personas. La reflexión y mejora de mi actuación en los contextos familiar y escolar.*

*2:42 Mi interés personal y el descubrimiento del valor de la educación.*

*2:35 Me ha ayudado a desarrollarme como persona. Encontrarme a mí misma en una dimensión personal y profesional.*

Como se aprecia, las experiencias previas tanto de carácter *educativo* (modelos familiares, docentes, personales, etc.) como *profesional* que los estudiantes han vivenciado constituyen puntos referenciales de influencia para los futuros Graduados en Pedagogía y en Educación Social. Sin duda, indagar en las experiencias previas permite a los estudiantes ampliar las motivaciones que les impulsan a identificar valores relevantes en los educadores sociales y pedagogos, que orienten su modo de *ser*, así como buenas prácticas que han experimentado con anterioridad, que son referentes del *hacer* del profesional de la educación, evidenciándose en la narrativa la clara orientación a imaginarse como educadores y pedagogos comprometidos con una profesión de ayuda.

Así, la concepción de su quehacer como una profesión de ayuda cimienta la propia identidad profesional, al constituirse como referente de modos de pensar, actuar y ser en la relación educativa. La propia imagen que el futuro educador social o pedagogo presenta de algún modo en su narrativa le implica tanto en la dimensión más *personal* como en su proyección *profesional*, ya sea en la visión de la *identidad para sí mismo* desde sus creencias y percepciones sobre el significado de su profesión, como la *identidad para los demás*, considerando las altas esperanzas que la sociedad pone sobre estos profesionales.

## Comunicación

Los resultados respecto a la competencia de comunicación emergen del análisis de contenido de las respuestas a las tareas de 58 estudiantes (22 del Grado de Pedagogía y 36 del Grado en Educación Social). En la primera tarea, se solicitaba a los estudiantes que seleccionaran alguna temática relevante a modo de *experiencias formativas para exponer o presentar*. Así, la Tabla 2 sintetiza los núcleos temáticos y la tipología de experiencias seleccionados por los estudiantes, evitando una prolífica enumeración.

Tabla 2

Núcleos temáticos: experiencias formativas a exponer o presentar

Categoría	Descripción/Ejemplos
<i>Comunicación/ empatía</i>	Cómo comunicarse y actuar en una situación de mejora de la estética de una persona. Empatía necesaria en cada acto comunicativo. Importancia de la lectura para nuestro desarrollo personal y social.
<i>Familia/ Maltrato</i>	¿Cómo trabajar con los niños que tienen conflictos con sus padres? Coaching familiar. Comunidad familiar y su visión natural: comunicación y diálogo. Apoyo a madres en su período inicial de atención a la lactancia.
<i>Adultos</i>	Razones para realizar un envejecimiento activo. Trabajar las manualidades: taller para personas adultas.
<i>Sin recursos/ Situaciones complejas</i>	Pisos tutelados y asignación de personas sin recursos para generar una comunidad que comparte y diseña un nuevo hogar. Fomentar la lectura a niños/as de barrios marginales. Perfil del niño marginado-maltratado (introvertido y trabajador).
<i>Mujeres / Género</i>	Desarrollo de las mujeres, trabajando el racismo con un grupo de personas de diversas culturas y nacionalidades. Información a mujeres en situaciones de riesgo de exclusión social. Igualdad de género en la sociedad.
<i>Salud / Higiene / Hábitos / Deporte</i>	Trastornos de la alimentación y nuevos cuidados para mejorar la salud. Mejorar la salud sexual de jóvenes y adolescentes mediante una visión natural y positiva. Enseñanza deportiva del fútbol de niños y niñas.
<i>Música / Danza / Arte</i>	El ritmo: el concepto tresillo en el aprendizaje musical. Aprender a cantar lírico, siendo conscientes de nuestro cuerpo.
<i>Extraescolar / Clases</i>	Monitor de tiempo libre. Apoyo en clases de repaso a estudiantes de Primaria durante las vacaciones. Fiestas tradicionales.
<i>Diversidad</i>	Viaje con disminuidos físicos. Trastornos de conducta en adolescentes.
<i>TIC</i>	Problemática de las nuevas TIC que inhiben nuestra comunicación. Alfabetización digital de las personas en la sociedad del conocimiento.

La elección de estas experiencias, para profundizar en la competencia de comunicación por cada estudiante, evidencia que la titulación a la que se va a dedicar marca la naturaleza de las mismas destacando diversos colectivos por considerar (familias, adultos, pisos tutelados, marginados etc.). Se señalan algunas prioridades ligadas a situaciones conflictivas que viven los adolescentes, las comunidades diversas y los escenarios en crisis al destacar que cuanto más complejas son las experiencias vitales más podemos aprender de nosotros mismos y ampliar nuestra visión de las personas en situación de vulnerabilidad. En complemento, del análisis de la tarea emergen las

modalidades o métodos que los estudiantes han considerado más adecuados para mejorar la competencia de comunicación (Figura 3).

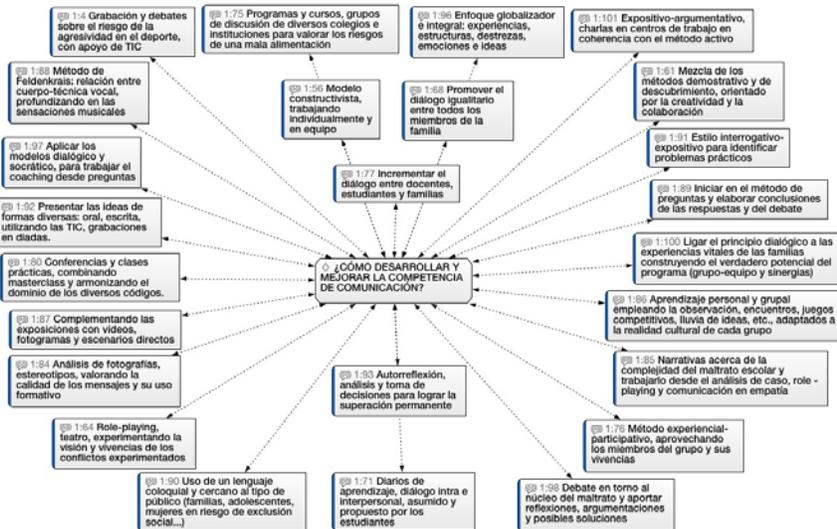


Figura 3. Percepciones de los estudiantes: modalidades y métodos para mejorar la competencia comunicativa

Como se observa (Figura 3) las reflexiones planteadas por los estudiantes permiten entender la relevancia de la competencia comunicativa tanto en su función *facilitadora de los aprendizajes* desde su valor expositivo, que se presenta de modo general, globalizado y motivador aquello que se quiere compartir con otras personas, como por su función *interactiva y colaborativa*, fundamentalmente a partir de estrategias y métodos basados en el diálogo a través de preguntas motivadoras y de estímulo a la participación, como núcleo del proceso formativo.

Se valora la reciprocidad, la empatía y la armonía emocional, que se configuran como dimensiones esenciales de la comunicación y que convierten cada situación formativa en un gran reto, que se incrementa al avanzar y valorar el adecuado uso y la sinergia entre los códigos verbal, no verbal y para-verbal, que han de integrarse de modo recíproco y complementario en cada fase del discurso, profundizando en la semántica y pragmática del propio estilo expresivo.

Los estudiantes han considerado que se profundice en la tonalidad y en la armonía entre el gesto y la palabra, presentando numerosas experiencias y formas expresivas, que subrayan el valor de la imagen y la viveza de los gestos que han de caracterizar cada situación formativa en la que participamos. Una comunicación educativa promovida por los profesionales de la educación es esencialmente comprensiva, indagadora, con humor y llena de intensidad, con miradas amplias y cercanas, que invitan a participar a cuantas personas se implican en la comunidad formativa.

## Discusión y conclusiones

Esta investigación ha tenido como objetivo presentar los hallazgos de una experiencia de innovación docente orientada al desarrollo de competencias de los estudiantes en el primer curso de universidad, en un contexto de educación a distancia. Específicamente, esta contribución ha presentado el análisis de contenido de las tareas propuestas *ad hoc* para el avance en las competencias de identidad profesional y comunicación.

El profesorado implicado ha planificado y presentado la secuencia de tareas pertinentes para el desarrollo de las citadas competencias, detectando en este estudio que las tareas propuestas son relevantes para avanzar en las competencias de identidad profesional y comunicación. En efecto, se constata la conveniencia de proponer, ya en el primer curso universitario, metodologías y tareas precisas orientadas a desarrollar competencias discentes.

El análisis de contenido de las tareas destaca que la identidad profesional se relaciona con la génesis vocacional al elegir una profesión y se ha de disponer de un mapa conceptual, de algún modelo teórico y de experiencias profesionales que han marcado la elección de la carrera, emergiendo en este estudio que las finalidades de las profesiones educativas en los diversos contextos y escenarios tienen mucho que ver con la ayuda al otro, configurándose tal creencia como una firme base para dar sentido a la identidad profesional del educador social o pedagogo. Así, las tareas propuestas en torno a la competencia de identidad profesional permiten al estudiante en formación avanzar en la comprensión del reto que la profesión de experto en educación demanda, al tomar conciencia de su relevancia al reflexionar sobre las experiencias educativas y profesionales previas.

Desde esta visión, los futuros profesionales de la Educación Social y de la Pedagogía han de construir un discurso comunicativo basado en los verdaderos problemas que vivencian los seres humanos, tanto en la infancia, como en la adolescencia y en la etapa de avance vital, dedicando una nueva atención a los jóvenes y personas maduras, que ante la complejidad socio-laboral, han de recibir los apoyos necesarios y asumir los retos que tales cambios sociales, culturales y económicos demandan. En sus relatos emerge una concepción de la competencia comunicativa entendida como determinante y nuclear del profesional de la educación, síntesis entre la expresión-comprensión que les permita, en definitiva, expresarse como profesional de la educación en su sentido más amplio así como comprender a los estudiantes y formarlos. De este modo, la competencia comunicativa se configura como la base para tomar mejores decisiones en los procesos formativos, promover una cultura colaborativa y generar un clima propicio en las diversas comunidades de aprendizaje.

En definitiva, los beneficios de esta experiencia se encuentran en la mejora de la motivación del estudiante y su compromiso con la futura profesión, así como pone en valor a la competencia comunicativa, esencial para comprender los saberes académicos imprescindibles en la formación del estudiante universitario y para la práctica del profesional de la educación (pedagogo o educador social).

Además, de modo indirecto, este estudio ha puesto de relieve el potencial didáctico del foro, al concebirse como una herramienta fundamental en la educación a distancia, entendida como un espacio abierto a la reflexión, colaboración y participación, así como de comunicación e interacción con el profesor y el grupo de estudiantes (López Gómez y Camilli, 2014). En la experiencia propuesta se genera un proceso comunica-

tivo asincrónico mediado por ordenador o dispositivo móvil que se caracteriza, en el decir de Suárez (2011), por la no coincidencia temporal entre los actores educativos: docente y estudiantes, permitiendo a los estudiantes trabajar a un ritmo individual, disponiendo de un tiempo no inmediato para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir con el resto de participantes. Se constata la pertinencia de los ambientes virtuales para promover el aprendizaje, donde además se suele invertir la tendencia consolidada en la enseñanza presencial, en la que el profesorado interviene y participa más que los estudiantes (Marcelo y Perera, 2007). Así, los modelos *blended learning* adquieren un singular predominio ante los clásicos de educación a distancia y presencial, consolidándose como escenarios de formación para docentes y estudiantes, al emerger las comunidades de aprendizaje como estructuras que incrementan el protagonismo de los formandos y comprometen a cada docente como generador de actividades que impulsan a cada persona en la realización de su propio proyecto profesional de aprendizaje (Domínguez *et al.*, 2014).

Para el profesorado resulta un reto individualizar la enseñanza y avanzar en su motivación, a la vez que busca estrategias docentes valiosas para el desarrollo de las competencias pretendidas, que propicien el logro de los resultados de aprendizaje esperados. De esta manera, el profesorado debe planificar y diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita desarrollar en cada estudiante, a través de metodologías y tareas pertinentes, las competencias que la asignatura ha de promover en el conjunto de la titulación, al lograr desde una visión reflexiva e indagadora contagiar con su práctica innovadora a los propios estudiantes, futuros profesionales de la educación.

## Agradecimientos

Esta contribución se contextualiza en las actividades del “Grupo de Innovación Docente transdisciplinar e internacional para el desarrollo de competencias discentes y docentes en Educación Superior (COMDISDOC)” (GID2016-47), auspiciado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Calidad y el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED.

## Referencias bibliográficas

- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K, et al. (coord.).(2016). *Reflective teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury.
- Baeten, M., Struyven, K., y Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students’ approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25.
- Blackmore, P. y Kandiko, C. B. (eds.). (2012). *Strategic Curriculum Change: global trends in universities*. London: Routledge & Society fo Research into Higher Education (SRHE).
- Bovill, C., Jordan, L., & Watters, N. (2015). Transnational approaches to teaching and learning in higher education: challenges and possible guiding principles. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 12-23.

- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, M<sup>a</sup>. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 15, 22-41.
- Domingo, J., Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, 35(142), 54-74.
- Domínguez, M.C.; Leví, G., Medina, A. y Ramos, E. (2012). Armonización de competencias entre la educación secundaria y la universidad. *Revista Riaices*, 0 (1), 5-13.
- Domínguez, M. C., Leví, G., Medina, A. y Ramos, E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 239-267.
- Domínguez, M<sup>a</sup>. C., Hernández-Pina, F., Medina, A., et al. (2017). An integrated strategy to investigate competencebased training and teacher development at Secondary and University Education, pp. 637-647. In Mena, J., et al., (2017). *Search and research: teacher education for contemporary contexts*. Salamanca: Ediciones USAL & ISATT.
- Domínguez, M<sup>a</sup>. C. y Medina, A. (coords.) (2016). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas.
- Fish, M. C., Gefen, D. R., Kaczetow, W., Winograd, G., y Futersak-Goldberg, R. (2016). Development and Validation of the College Campus Environment Scale (CCES): Promoting Positive College Experiences. *Innovative Higher Education*, 41(2), 153-165.
- Gargallo López, B., Jiménez Rodríguez, M. A., Martínez Hervás, N., Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187.
- Gleeson, J. (2013). The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process?. *Studies in Higher Education*, 38(6), 921-938.
- González, J. M., Arquero, J. L. y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish. *Research Papers in Education*, 29 (1), 111-130.
- Hanson, J. M., Paulsen, M. B., y Pascarella, E. T. (2016). Understanding graduate school aspirations: The effect of good teaching practices. *Higher Education*, 71(5), 735-752.
- Hoidn, S. (2017). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. New York: PalgraveMacmillan.
- López Gómez, E. y Camilli, C. (2014). Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y Comunicación Social*, 19, 403-415.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 311-322.
- Marcelo, C. y Perera, V. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- Medina, A. (coord.). (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para desarrollar las competencias*. Madrid: Ramón Areces.

- Medina, A., de la Herrán, A. y Domínguez, M.C. (Eds.) (2017). *Nuevas perspectivas de formación de profesores*. Madrid: UNED.
- Méndez Paz, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 197-205.
- Pollard, E., Hadjivassiliou, K., Swift, S., y Green, M. (2017). *Credit Transfer in Higher Education: A review of the literature*. Institute for Employment Studies. Department for Education (UK).
- Raju, D. y Schumacker, R. (2015). Exploring student characteristics of retention that lead to graduation in higher education using data mining models. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(4), 563-591.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Roksa, J., Trolan, T. L., Blaich, C., y Wise, K. (2017). Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. *Higher Education*, 74(2), 283-300.
- Sin, C. (2014). Lost in translation: the meaning of learning outcomes across national and institutional policy contexts. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1823-1837.
- Suárez, C. (2011). Asincronía, textualidad y cooperación en la formación virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 339-358.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: a summary of findings and recommendations from the What Works? Student Retention & Success programme*. York: Higher Education Academy.
- Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatiosiglo XXI*, 24, 57-76.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University.