

INVESTIGACIÓN

El papel de las habilidades transferibles y el aprendizaje vivencial en la formación universitaria de docentes de inglés

The Role of Transferable Skills and Experiential Learning in English Teaching Training

Lena Barrantes Elizondo*, Evelyn Valverde Marín**

Recibido: 23 de abril de 2020 Aceptado: 5 de junio de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Barrantes-Elizondo, L., & Valverde-Marín, Evelyn. (2020). El papel de las habilidades transferibles y el aprendizaje vivencial en la formación universitaria de docentes de inglés. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 120-137

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8624>

RESUMEN

La globalización, la tecnología, la inseguridad social, la era informativa y la diversidad humana constituyen cambios sociales históricos con los que ha crecido la nueva generación de estudiantes universitarios. Entre las responsabilidades fundamentales de la educación superior, se identifica estar al tanto de los retos que los estudiantes universitarios enfrentan producto de las fuerzas sociales provocadas por su contexto temporal. Ignorar la incidencia de estas fuerzas sociales en el campo de trabajo y en las características de los estudiantes universitarios puede producir una brecha que condena todo el proceso de formación universitaria a un nivel meramente teórico e inaplicable. Este artículo expone los resultados de un estudio de caso múltiple sobre el tema habilidades transferibles en la educación superior. Específicamente, en relación con la formación de futuros docentes de inglés. Se efectúa un análisis descriptivo interpretativo del papel de las habilidades transferibles en la educación superior y del impacto del aprendizaje vivencial en el desarrollo de estas habilidades. Los resultados muestran las experiencias de estudiantes y docentes, quienes registraron retos, aciertos y fracasos en cuanto al desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva, habilidad interpersonal, gestión de emociones, toma de decisiones, ética de trabajo y manejo del tiempo. A partir de este estudio, se plantea la urgencia de: establecer un lenguaje común que defina cuáles son las habilidades transferibles, identificar cuáles son las habilidades requeridas para la profesión docente y por consiguiente para cada carrera universitaria, y proveer dirección pedagógica universitaria para el abordaje explícito de las habilidades en los planes de estudio.

Palabras clave: habilidades transferibles; aprendizaje vivencial; educación superior

ABSTRACT

Globalization, technology, social insecurity, information era and human diversity are socio-historical changes in which the latest generation of university students have been raised. Among the foundational responsibilities of higher education lies the need to be aware of those challenges and their implications for students' academic education. Ignoring the consequences of those changes may leave a gap that could translate formal education



*Lena Barrantes Elizondo [0000-0003-3242-226X](https://orcid.org/0000-0003-3242-226X)
Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)
lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

**Evelyn Valverde Marín [0000-0001-6515-7998](https://orcid.org/0000-0001-6515-7998)
Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)
evelyn.valverde.marin@una.cr

into a mere theoretical unconnected process. This article presents findings from a multiple case study that analyzes the role of transferable skills in higher education and the impact of experiential learning in the development of these skills. Findings include the experiences of students and teachers who recorded challenges, successes and failures regarding the development of skills such as effective communication, social skills, management of emotions, decision-making, work ethics and time management in their program. From this study, there is a call for: establishing a common definition that unifies the conceptualization of transferable skills, identifying the required skills for teacher education programs and other specializations and providing a direction towards explicit instruction of transferable skills in higher education programs.

Keywords: transferable skills; experiential learning; higher education

1. INTRODUCCIÓN

Una de las responsabilidades fundamentales de la educación superior es permitir a los graduandos iniciar una carrera profesional que los guíe efectivamente en su incorporación al mercado laboral. Este interés, sin embargo, nunca puede sustituir la educación superior como referente cultural básico de la sociedad que lucha por contribuir con la transformación, democrática y progresiva, hacia planos superiores de bienestar. Aún cuando la inmersión al mercado laboral no debe ser el único interés final de la educación superior, existe una pertinencia social que posicionan la globalización económica y la interdependencia mundial como fenómenos determinantes para las instituciones universitarias. Esta confrontación de ideales representa un reto para la educación superior.

Es relevante señalar que, entre los grandes cambios sociales, el capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 2001) hace un llamado para no ver la educación superior como un mercado en donde las decisiones se toman a partir de motivaciones económicas. Es así como, más que satisfacer operaciones económicas, debería existir un interés en la educación superior por estar al tanto de los retos que los estudiantes universitarios enfrentan día a día en su entorno. Para esto se debe iniciar por conocer cuál es la generación actual (generación Z) de estudiantes y cuáles son los sucesos históricos que los rodean. La Generación Z resulta ser la que ha alcanzado la mayoría de edad en la década de 2010, durante una era de cambio profundo e incertidumbre impulsada por una confluencia de fuerzas históricas épicas. La globalización, la tecnología, inseguridad social, el ambiente informativo y la diversidad humana constituyen cambios sociales históricos con los que ha crecido esta nueva generación (Tulgan, 2015).

Ignorar la incidencia de estas fuerzas sociales en el campo de trabajo y en las características de los estudiantes universitarios en la educación puede producir una brecha que condena todo el proceso de formación universitaria a un nivel meramente teórico e inaplicable. Es así como un reto mayor al que se enfrenta la educación superior es la aplicabilidad de conocimientos a situaciones y necesidades reales.

Diversos estudios en educación superior en Latinoamérica destacan que, entre las habilidades más significativas para incorporarse exitosamente al mundo laboral, está el permanecer y escalar posiciones, la habilidad de trabajar en equipo, la comunicación asertiva, la inteligencia emocional y el liderazgo (Guerra-Báez, 2019; Herrera, 2017; Vera, 2016). Sin lugar a dudas, la profesión docente no es la excepción en esta búsqueda por mejorar la experiencia universitaria.

Es así como este estudio explora el grado de incidencia que tiene la participación de los alumnos de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en el proyecto Team-UNA y su desarrollo de habilidades transferibles en su formación profesional.

2. ¿QUÉ SON HABILIDADES TRANSFERIBLES?

Las habilidades transferibles son menos tangibles y más difíciles de identificar que las habilidades técnicas, ya que están ligadas a la personalidad y naturaleza de cada individuo. Estas habilidades, según Tulgan (2015) son absolutamente críticas para el éxito o el fracaso de cualquier individuo. Un detalle importante es que estas han sido subestimadas al ser etiquetadas como “conceptos básicos anticuados” y han sido ignoradas en el sistema educativo formal. Entre algunas habilidades transferibles están la inteligencia social y emocional, ética de trabajo, liderazgo, comunicación y toma de decisiones. Vera (2016) afirma que estas habilidades podrían potenciar el éxito laboral ya que pueden mejorar el desempeño, facilitar la movilidad interna y fortalecer la carrera profesional. Estas habilidades también permiten aprender de las equivocaciones y fortalecen el trabajo en equipo. Diferentes países han utilizado términos variados para referirse a estas habilidades; entre algunos términos Cinque (2016) y Vera (2016) mencionan competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades para la vida, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias generales, habilidades relacionales, habilidades transversales y habilidades no cognitivas. Todas estas comparten el enfoque social e interpersonal y su versatilidad para transferir los aprendizajes de un campo a otro.

Cinque (2016) describe cómo Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia y España son algunos países que han iniciado un proceso de fortalecimiento de estas habilidades. De manera específica, en Bélgica se ha iniciado varios programas en los niveles de educación superior (pregrado y grado). Estas iniciativas se enfocan en habilidades de organización, comunicación y desarrollo personal. Por su parte, Finlandia se ha interesado en lo que han denominado habilidades para la vida. En Alemania, se han enfocado en la idea de habilidades clave para lo que las universidades ofrecen centros interdisciplinarios. En Grecia, hay un reconocimiento general de la importancia de las habilidades transversales para mejorar la productividad de la fuerza laboral, pero todavía hay bastante ambigüedad en su definición. Italia, por su parte, ha reconocido el papel determinante de la educación superior en la oferta de talleres. Durante los últimos años en Polonia se ha discutido la importancia del tema; sin embargo, no se registran iniciativas a nivel nacional. Finalmente, España se ha caracterizado por su interés en procesos de investigación en el tema, el cual se ha extendido del contexto académico al ambiente empresarial.

Tulgan (2015) afirma que es necesario rescatar estas habilidades sociales para cerrar una brecha que aleja al talento joven de su posible éxito laboral. Entre las posibles consecuencias de la ausencia de desarrollo de estas habilidades se encuentran falta de seguridad, problemas de autoestima, conflictos laborales, renuncias innecesarias, baja productividad, poca valoración del trabajo, falta de adaptabilidad al entorno laboral, incapacidad de resolver problemas y falta de tolerancia a la frustración.

A la fecha, no existe una lista definitiva o una definición homogénea de estas habilidades. Lo que sí es seguro es la importancia de que la educación superior dé un paso más de allá de la

definición e identificación y sea capaz de implementar prácticas y metodologías efectivas que promuevan el fortalecimiento de las habilidades transferibles en los estudiantes universitarios. El papel de la educación superior no se limita solamente al potenciamiento de conocimiento técnico, sino que este debe incluir el fortalecer en los estudiantes destrezas para prosperar como seres humanos completos.

Una estrategia que le permite al estudiante universitario a saber ser y a saber responder a sus demandas sociales y personales es el aprendizaje vivencial. Este es una oportunidad de aprendizaje alternativo al aprendizaje en el aula. El aprendizaje vivencial se puede entender como “aprender andando o haciendo” (Barrantes-Elizondo, Valverde-Marín & Quesada-Estrada, 2018) ya que lleva al estudiante a la inmersión en situaciones laborales. El aprendizaje vivencial saca al estudiante del aula universitaria y lo reta a descubrir sus propias respuestas y soluciones a través de la experiencia en contextos reales.

3. EL APRENDIZAJE VIVENCIAL COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES TRANSFERIBLES

En un estudio anterior mencionamos (Barrantes-Elizondo, Valverde-Marín & Quesada-Estrada, 2018) cómo el aprendizaje vivencial no solo es una alternativa a la clase tradicional, sino que también es una necesidad de nuestro tiempo en la lucha por proveer al estudiantado universitario con herramientas de aprendizaje acordes con la actualidad y su realidad social.

El aprendizaje vivencial o aprendizaje a través de la experiencia no es simplemente trasladar al estudiante de su salón universitario a un contexto laboral. El modelo de aprendizaje vivencial según lo define Kolb (1984) implica involucrar a los estudiantes en una actividad propuesta, seguido por un proceso de análisis crítico para finalmente extraer alguna conclusión práctica. Este autor identificó cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conclusiones o generalizaciones que llevan a la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este último espacio permite la práctica las conclusiones obtenidas.

Por su parte Schön (1983; 2002), retomando ideas de Dewey (1933) sobre la noción de práctica reflexiva donde se antepone el ‘hábito de inteligencia o acción reflexiva’ ante la ‘hábito rutinario’, exhorta a que las universidades adopten una metodología de enseñanza que promulgue la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo. A través de su Teoría de Acción en Reflexión, este autor, aboga por la capacidad para reflexionar en la acción por medio del desarrollo de los talentos de los futuros profesionales que los lleve a la prevención y la resolución de problemas. Es así como desarrolla su idea del profesional reflexivo, quien aprende haciendo bajo nociones del aprendizaje reflexivo y educación experiencial. Bajo esta misma línea de pensamiento, se identifican dos tipos de práctica reflexiva: la reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La primera se realiza sobre la práctica mientras se está en marcha. Esto permite procesos de problematización e indagación para así ampliar la perspectiva de la propia acción. Da espacio para ponerla a prueba, y evaluarla en el curso de su recorrido. Por su parte, el propósito de la reflexión sobre la acción es guiar la acción futura. Mediante un proceso de examinación de experiencias pasadas y presentes se abre espacio para generar conocimiento que informará acciones futuras (Ramón, 2013).

Partiendo del hecho de que el aprendizaje no es solamente una construcción individual sino también una construcción colectiva, los beneficios de utilizar este modelo se encuentran en el elemento relacional y de convivencia social. Entre los beneficios colectivos se encuentran: desarrollo de la habilidad para expresar opiniones y actitudes, capacidad para trabajar en forma cooperativa, toma de decisiones, adquisición compartida de conocimientos, producto de la interacción y cooperación. A nivel individual, los estudiantes se benefician al convertirse en participantes activos de su aprendizaje, fortalecen sus valores y opiniones, crean relaciones entre teoría y práctica, potencian su autonomía, y fomentan su sentido de responsabilidad.

3.1 El proyecto Team-UNA: un ejemplo de aprendizaje vivencial

Team-UNA es un proyecto dirigido a la comunidad que se desarrolla en las instalaciones de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca en Costa Rica desde el 2010. En este proyecto estudiantes de la carrera bachillerato en la Enseñanza del Inglés dan tutorías gratuitas a estudiantes de secundaria de la educación pública. El proyecto busca “la formación de profesionales de excelencia con conciencia social y humanística que sean capaces de identificar las necesidades del desarrollo regional” (Barrantes-Elizondo, 2016, p. 96) en su área de conocimiento. El Team-UNA fomenta el aprendizaje en colectivo al proveer espacios grupales y acompañamiento por parte de un profesor-coordinador. El análisis crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas son elementos necesarios que respaldan el proyecto, el cual, aunque separado, está dirigido a la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. La participación de los tutores se ha desarrollado de manera complementaria con la docencia y de manera voluntaria como parte de sus actividades extra-curriculares y para lo que su participación como tutores no representa ninguna calificación en ninguno de sus cursos de la carrera. No ha existido ninguna vinculación directa con la estructura curricular de la carrera, ya que sus actividades se han articulado bajo su propia agenda. Su participación les permite desarrollar prácticas que los acercan a su futuro laboral, ya que entre sus tareas está el realizar actividades de selección de escenarios, diagnosticar procesos, observar, diseñar planeamiento didáctico y aplicar una variedad de metodologías aprendidas en el aula.

El enfoque principal del proyecto es el fortalecimiento social a través del aprendizaje de servicio (ApS). Se entiende en este contexto que el ApS es una metodología pedagógica, sustentada en aprendizaje experiencial (Dewey, 1950) y en el servicio a la comunidad (James, 1910). ApS se logra diferenciar entre otras prácticas educativas experienciales como el trabajo de campo y acciones comunitarias esporádicas por que este vincula los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad. Es así como el ApS planifica que los participantes, como protagonistas de su proceso formativo, ponen en “acción sus saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades sentidas por las comunidad” (Mayor, 2018). En el caso del proyecto en cuestión (Team-UNA) su fin es brindar a los y las estudiantes de secundaria de la comunidad local un segundo espacio de aprendizaje del idioma inglés donde los estudiantes universitarios adoptan su rol de tutores. El énfasis que se le da a la enseñanza del inglés tiene como principio proveer a los y las estudiantes de secundaria herramientas que les permitan alcanzar el éxito académico en el año escolar que cursan, así como dotarse de capacidades lingüísticas que les facilitarán su inmersión en la vida

universitaria. En este espacio, los estudiantes universitarios, en su papel como tutores, construyen su conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias. El aprendizaje vivencial permite que en cada una de sus etapas (hacer, observar y reflexionar, desarrollar conceptos y generalizaciones y experimentar) los estudiantes universitarios generen una forma particular de conocimiento y puedan involucrarse en situaciones de enseñanza para aprender de ellas. En el caso de los tutores en cuestión, sus dos roles, estudiantes y tutores, les ofrece una perspectiva amplia de las situaciones pedagógicas de su realidad local, tanto con respecto al papel de la educación en general como al de la enseñanza del inglés.

En este contexto, y frente a la importancia de la evaluación del aprendizaje vivencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en este artículo se presenta los resultados de una investigación que respondió las siguientes preguntas:

¿Cuál es el lugar de las habilidades transferibles en la educación superior?

¿De qué manera el aprendizaje vivencial, a través del proyecto Team-UNA, promueve el desarrollo de habilidades transferibles?

Para responder estas preguntas, este estudio indagó la percepción de los estudiantes y docentes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés sobre el desarrollo de competencias transferibles a través de su participación como tutores en el proyecto Team-UNA, y cómo estas influyen en su profesión docente.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

La metodología de investigación que se utilizó es el estudio de casos múltiples de carácter descriptivo (Yin, 2002), en tanto se seleccionó dos casos para desarrollar una comprensión más profunda de las habilidades transferibles en la educación superior y explorar más de una unidad de análisis. Particularmente se analizaron dos casos (ver Tabla 1): el primero corresponde a la experiencia desde el punto de vista de un grupo de estudiantes universitarios inscritos en la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en su papel de tutores activos del proyecto Team-UNA en el momento de realizar esta investigación. El criterio utilizado para definir este caso lo comprende el hecho de que con el fin de investigar la situación única del papel de las habilidades transferibles en la educación superior, se escogió el único proyecto de extensión comunitaria que se ofrece a estudiantes universitarios de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. Este es además el único proyecto en la institución que ofrece un espacio de aprendizaje vivencial extra-curricular al darle a los estudiantes su papel de tutores en clases reales. Este grupo de tutores representan una situación única y concreta.

El segundo caso corresponde a un grupo de 11 profesores en ejercicio que durante su rol de estudiantes en la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés fueron tutores del proyecto. El criterio de elección de este caso se asemeja con el caso 1, al ser los participantes del caso 2, los únicos extutores del proyecto que cuya experiencia pasada informa sobre experiencias de participación en el único proyecto que ofrece un espacio de aprendizaje vivencial. Dentro del criterio de su elección también se incluye el hecho de que los participantes de este caso están ejercien-

do su profesión lo que permite obtener descripción exhaustiva sobre como el proyecto propició el desarrollo de habilidades transferibles y su influencia en su práctica profesional actual. Los casos se seleccionaron cuidadosamente para desarrollar una mejor comprensión del tema y así poder teorizar sobre un contexto más amplio. Se eligió casos similares para analizar hallazgos y examinar resultados que puedan generar categorías más generales con respecto al papel de las habilidades transferibles (Mills, Durepos, & Wiebe, 2010).

De la misma manera en que Merriam (2002) define los estudios de caso cualitativos, este estudio se enfocó en realizar una descripción y análisis intensivos y holísticos de una unidad social, lo cual dependió en gran medida del razonamiento inductivo para manejar múltiples fuentes de datos.

Tabla 1: Descripción de casos

Contexto			Casos	
Universidad	Carrera	Proyecto	Casos	Unidad principal de análisis
Pública, Sede Regional	Bachillerato de la Enseñanza del Inglés	Team-UNA: Tutorías de inglés para la comunidad	1: futuros profesores y actuales tutores del proyecto	Desarrollo de competencias transferibles en la formación docente
			2: profesores en ejercicio y extutores del proyecto	Influencia de las competencias transferibles (adquiridas durante la formación universitaria) en la profesión docente

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Métodos de recolección y análisis de datos

Este estudio de caso utilizó múltiples instrumentos de recolección de datos (Ver Tabla 2). A continuación se detalla los instrumentos.

4.1.1 Bitácora

De manera impresa e individual, los participantes completaron ocho entradas de registro. Cada entrada presentó un enunciado con preguntas de reflexión. Algunos ejemplos de estas preguntas son: ¿Podría compartir ejemplos de como puede identificar el papel de la comunicación asertiva en su vida cotidiana? ¿Cuáles de las habilidades considera necesita reforzar para su papel como tutor y por qué? Las bitácoras fueron recolectadas por las investigadoras 5 meses después de su distribución.

4.1.2 Grupo focal

Este instrumento se realizó en un salón de la institución. Este instrumento se utilizó por ser una herramienta que permite profundizar la información por medio de la construcción de experiencias colectivas. La moderadora fue una de las investigadoras y se siguió el siguiente protocolo: bienvenida, presentación de preguntas de apertura, desarrollo de preguntas específicas y preguntas de cierre. Este grupo focal fue grabado con el propósito de transcribir las respuestas de los participantes.

4.1.3 Entrevista

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en donde la entrevistadora tenía un esquema fijo de preguntas relacionadas con el tema de investigación. Además, se abrió espacio para preguntas espontáneas que se generaron en el momento. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y fueron grabadas para posteriormente transcribirlas.

4.1.4. Cuestionario en línea

La modalidad en línea del cuestionario se debió a que los participantes extutores residen en lugares diferentes del país y cuentan con horarios de trabajo muy variados que limitaba su capacidad de involucramiento en el estudio. Este cuestionario constó de dos partes. La primera parte recolectó información demográfica e histórica que permitió confirmar la actual experiencia profesional de los extutores y su previa participación en el proyecto. La segunda parte incluyó cinco preguntas abiertas. El instrumento se utilizó para que los participantes compartieran sus experiencias y perspectivas del papel del proyecto como agente promotor de habilidades transferibles. Los participantes fueron contactados a través de correo electrónico. Los cuestionarios fueron diseñados y aplicados a través de Google Forms.

4.1.5 Cuestionario para docentes

Debido a la falta de disponibilidad de los docentes por participar en una entrevista, las investigadoras optaron por utilizar un cuestionario con cinco preguntas abiertas. Las preguntas se enfocaron en recolectar las perspectivas de los docentes en cuanto a la importancia y el papel de las habilidades transferibles en la educación superior, cuales habilidades transferibles y atributos resultan claves para los futuros docentes de inglés y su opinión sobre si hay o no espacio en el currículo de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para la enseñanza explícita de las habilidades transferibles. Los cuestionarios fueron distribuidos a cada docente y recolectados una semana después.

4.1.6. Documentos

Para la revisión documental se tomaron en cuenta los programas de los cursos pedagógicos de la carrera. Estos cursos son Didáctica para la enseñanza del inglés, Currículum y planeamiento didáctico para el aprendizaje del inglés, Evaluación de los aprendizajes para la enseñanza del inglés, Recursos didácticos para el aprendizaje del inglés, Desafíos didácticos en la práctica docen-

te supervisada para la enseñanza del inglés y Seminario de innovación, investigación de campo en inglés y producción educativa. También se analizó la malla curricular de la carrera.

Tabla 2: Resumen de instrumentos por caso

Instrumentos Caso 1			Instrumentos Caso 2		
<i>Instrumento</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Tipo de participantes</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Tipo de participantes</i>
Bitácora	9	Tutores	Cuestionario en línea	10	Extutores
Grupo Focal	9	Tutores	Cuestionario	2	Docentes universitarias
Entrevista	9	Tutores			

Fuente: Elaboración propia.

4.1.7 Proceso de recolección

De manera más detallada, para el caso 1, los participantes iniciaron completando una bitácora. Durante un período de cinco meses reflexionaron sobre el papel de las habilidades transferibles en su desempeño como tutores, estudiantes universitarios y futuros docentes. Ellos respondieron preguntas de autorreflexión sobre sus habilidades y compartieron ejemplos de cómo pueden identificar estas habilidades en su vida cotidiana. También enlistaron las habilidades transferibles que se necesitan para ser un docente de inglés exitoso. Y desde su experiencia como estudiantes en carrera de enseñanza del inglés, analizaron cuáles habilidades transferibles no se promueven en su formación universitaria. Una vez finalizada la recolección de datos por medio de la bitácora, estos mismos estudiantes participaron de una entrevista en donde compartieron sus ideas con respecto al papel de las habilidades transferibles en su formación universitaria y en su futura profesión como docentes de inglés. También discutieron cuáles son los atributos claves de los futuros docentes de inglés y su opinión con respecto a la flexibilidad y espacio en el currículo de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para la enseñanza explícita de las habilidades transferibles. Finalmente, con el fin de profundizar en las respuestas de estos participantes, se realizó el grupo focal.

Los participantes extutores, caso 2, respondieron el cuestionario en línea. La flexibilidad del cuestionario en línea facilitó su participación. Los correos electrónicos de los participantes fueron obtenidos de la base de datos del proyecto. Se les envió un correo a manera de invitación a todos los extutores en las listas. Se les envió un recordatorio un mes después y se cerró el cuestionario tres semanas después.

Por último, se diseñó y aplicó un cuestionario a los docentes universitarios. Este recolectó la percepción sobre la adquisición y desarrollo de competencias transferibles de los estudiantes y su relación con su participación como tutores en el proyecto Team-UNA.

4.1.8 Proceso de análisis

Debido a la naturaleza cualitativa de este estudio, el análisis de datos se llevó a cabo siguiendo las ideas de Bloomberg y Volpe (2016). El paso uno lo constituyó una revisión y exploración de grandes rasgos. Esto incluyó un mapeo con todas las transcripciones obtenidas de las entrevistas y grupo focal así como las respuestas de los cuestionarios y las reflexiones de las bitácoras. Desde esta etapa se analizó toda la información obtenida. El paso 2 lo conformó dos ciclos de codificación de datos tal como lo explica Saldaña (2016). Para el primer ciclo, la codificación abierta permitió un resumen inicial de segmentos de datos. Para este proceso se analizaron los datos obtenidos de todas las transcripciones de todos los instrumentos (bitácora, entrevista, grupo focal, preguntas abiertas de los cuestionarios). Para el segundo ciclo, la codificación de patrones ayudó a identificar categorías. Una vez identificados los temas emergentes se incorporó el análisis documental. Para el paso 3 se formularon los resultados y se incluyeron los extractos de los participantes. Estos extractos fueron cuidadosamente seleccionados con el fin de confirmar las categorías encontradas. Finalmente, se presentaron los principales temas de este estudio enlazados con interpretaciones y literatura relacionada.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Necesidad de una formación universitaria explícita de habilidades transferibles

Los participantes registraron que no han recibido formación intencionalmente diseñada y planificada para abordar el desarrollo de las habilidades transferibles. A lo largo de las entrevistas, los estudiantes-tutores expresaron en reiteradas ocasiones que la enseñanza de las habilidades transferibles en su carrera universitaria ha sido de manera implícita. De hecho, los participantes mencionaron el énfasis que se le da a los contenidos conceptuales mientras se deja de lado el desarrollo de estas habilidades personales.

Desafortunadamente, es confrontando retos en su práctica profesional en su último año de formación universitaria que los participantes se enteran de la necesidad de desarrollar otras habilidades además de las lingüísticas y pedagógicas cuando se ven confrontados con la realidad del aula. Dos de las estudiantes-tutores expresaron su inquietud durante las entrevistas:

“Hablamos de teoría y práctica, pueden haber cursos teóricos por ejemplo de pedagogía, donde implícitamente usted analiza y estudia todo esto, pero explícitamente no. Yo podría decir que explícitamente me di cuenta de estas habilidades transferibles hasta el momento de mi práctica profesional.” (Entrevista, tutora 3)

“Pienso que se va enseñando de una forma implícita y tal vez uno no se va dando cuenta, ahí tiene que desarrollar muchas cosas solo”. (Entrevista, tutora 9)

“Nunca se me enseñó eso (habilidades transferibles), tal vez fue implícito”. (Entrevista, tutora 9)

Los extutores también compartieron la misma inquietud. Ellos expresaron:

“Considero que se enseñan (las habilidades transferibles) pero no explícitamente, de hecho para mí es totalmente implícito”. (Cuestionario en línea, extutora 2)

Al hacer un análisis de los programas de los cursos pedagógicos de la carrera, queda en evidencia que en el cronograma de actividades no existe ningún tema que intencionalmente se haya incluido para desarrollar el tema de habilidades transferibles. Aún cuando los temas enlistados son meramente pedagógicos, sus objetivos son amplios y dan espacio para la incorporación de las habilidades transferibles. Algunos de los objetivos que abren este espacio son: Promover el desarrollo de una actitud profesional autónoma (en el curso Didáctica para el Aprendizaje del Inglés) y analizar la educación como proceso social e individual y la función que cumple en cada uno de sus ámbitos (en el curso Currículum y Planeamiento para el Aprendizaje del Inglés).

Algunos de los extutores quienes, actualmente son docentes de inglés en servicio, mencionaron la importancia de incorporar el tema dentro del currículo:

“En cada una de las materias, dependiendo de los temas se aprenden dichas habilidades quizás no directamente. Deberían de existir más cursos que ayuden a la adquisición de dichas habilidades o que se incluyan de alguna manera en los ya existentes en el currículo”. (Cuestionario en línea, extutor 1)

“Sería de suma relevancia incluir este tipo de habilidades en el currículum, pues cuando uno como estudiante de la carrera se topa con el mundo real, se da cuenta que hay más que mero conocimiento del idioma”. (Cuestionario en línea, extutor 1)

De igual manera, las docentes universitarias enfatizaron la importancia que tienen estas habilidades para el futuro profesional de sus estudiantes.

“Son pilares importantes en la formación integral de un profesional, por lo tanto, vitales en el currículum de la educación superior”. (Cuestionario, Docente universitaria 1)

“Dado que estamos formando profesionales que van a ejercer su profesión en distintos contextos, las habilidades que desarrollen (aparte de las que corresponden específicamente al plan de estudios) son importantes y les da un valor agregado a ellos como futuros profesionales estando mejor preparados para enfrentar los retos que se encuentren en el camino”. (Cuestionario, Docente universitaria 2)

Además, comentaron sobre los espacios que se podría crear para incluir la enseñanza explícita en el currículo de la carrera. Esto puede a la vez ser espejo para otras carreras en otras áreas de especialización.

“Para hacerla explícita, abogo por la impartición de un curso de Educación emocional y/o Liderazgo Educativo, pero sería en momentos intermitentes dentro de los cursos pedagógicos. Quizá una vez establecido tal curso, se imparta como una general”. (Cuestionario, Docente universitaria 2)

“Las habilidades (transferibles) se pueden trabajar de forma integrada, por medio de los trabajos asignados a los estudiantes ya sea en sus cursos regulares o participando en actividades extracurriculares”. (Cuestionario, Docente universitaria 1)

5.2 Habilidades transferibles más requeridas para la docencia del inglés

Las habilidades transferibles son importantes para el desarrollo profesional docente, como lo señalaron los participantes. De manera específica los extutores y actuales docentes en servicio, basados en sus experiencias, detallaron que el ejercicio de algunas habilidades es necesario en el desarrollo integral y enriquecimiento de su carrera.

“Son la base del aprendizaje y conocimiento, las habilidades transferibles influyen desde la vida personal cotidiana hasta la vida en la educación”. (Cuestionario en línea, extutora 2)

“Son vitales, ya que cada vez que se desarrolla o se trabaja en una habilidad se podrá utilizar en cualquier contexto laboral y social”. (Cuestionario en línea, extutora 7)

“Las habilidades transferibles son de mucha importancia ya que estamos rodeados de personas y como tal, debemos convivir sanamente y ayudarnos mutuamente. Además, debemos enfatizar las áreas que están menos desarrolladas y así, tener una labor docente más integral”. (Cuestionario en línea, extutora 5)

Según los participantes, tutores y extutores, las habilidades más necesarias son comunicación (como se explicó en la sección anterior), habilidad interpersonal, gestión de emociones, pensamiento crítico, liderazgo y toma de decisiones. Desde su experiencia en docencia universitaria, los profesores-participantes afirmaron que las habilidades transferibles fundamentales para los futuros docentes son las competencias emocionales (conciencia de uno mismo, autorregulación, automotivación, empatía, habilidades sociales), la organización, la proactividad, las habilidades sociales (resolución de conflictos), habilidades de comunicación (comunicación asertiva), liderazgo educativo, análisis crítico y habilidades tecnológicas. Algunas de las razones que justifican sus respuestas son que el pensamiento crítico guía al estudiante a reaccionar asertivamente antes los retos encontrados mientras que las habilidades sociales les ayudan a desenvolverse con distintas personas de diferentes realidades y a trabajar en equipo. Por su parte, la inteligencia emocional ayuda a los estudiantes universitarios a reaccionar apropiadamente a las situaciones que se les presenten como futuros profesionales. Finalmente, las habilidades tecnológicas son necesarias para trabajar en ambientes en continua transformación.

5.3 La comunicación efectiva: habilidad clave

Según los participantes, la comunicación es una de las habilidades claves que se requieren para la exitosa práctica de la profesión docente. La comunicación efectiva se entiende como una ha-

bilidad social en donde el individuo es capaz de compartir y transmitir resultados y resultados de la información (Cinque, 2016) y donde es necesario tener la capacidad para emitir ideas de manera clara y efectiva, ya sea en forma oral o escrita. Es deseable además la capacidad para discutir y llegar a un consenso y poder comunicarse con personas de diversas culturas (Vera, 2016). Específicamente, uno de los participantes mencionó que fue a través de su experiencia como tutor del proyecto que mejoró técnicas de elocución y aprendió “cómo hablarle a cada tipo de estudiante y generar un efectivo rapport”.

Al ser una habilidad social, los participantes mencionaron por qué la comunicación es clave para la práctica docente. Ellos compartieron:

“La carrera exige que uno esté en comunicación con estudiantes, tiene que aprender a manejar el ambiente, entender que todos son diferentes”. (Grupo focal, tutora 4)

“No solo enseñar cómo comunicarse sino tener ese acercamiento con el estudiante, saber qué pasa con el estudiante; adaptar el material si el estudiante lo necesita o tener la capacidad de motivar al estudiante”. (Grupo focal, tutora 6)

“En las lecciones nunca podemos enfocarnos 100% a solo enseñar inglés, debemos escuchar y comunicar mensajes”. (Bitácora, tutor 5)

5.4 Déficit del desarrollo de habilidades transferibles

Otro hallazgo reveló que la gestión del tiempo, el pensamiento crítico, la gestión de emociones y la habilidad interpersonal no se promueven en el proceso de formación universitaria de los participantes. A través del registro de experiencias en las bitácoras, los participantes compartieron que los profesores no solo no enseñan estrategias para el manejo efectivo de las múltiples labores docentes, sino que su ejemplo demuestra su falta de esta habilidad al apresurar las clases y no cumplir con los horarios y metas establecidas. Con respecto al pensamiento crítico, los participantes mencionaron que, en sus cursos, los profesores están enfocados en la enseñanza del idioma y no en el rol social que su carrera conlleva. De manera muy similar, los estudiantes reclamaron que en sus clases no se les brinda ningún tipo de guía con respecto al manejo de sus emociones.

Según los participantes, la ética profesional es una habilidad que se enseña implícitamente, y clase a clase sus profesores les dan ejemplo de ética por medio de las decisiones justas que toman y al ejecutar procesos transparentes. Los participantes relacionaron la ética profesional con la capacidad de cumplir con sus obligaciones, ser responsables, ser honestos y sinceros, tener respeto hacia los demás y disciplina. Algunos tutores describieron que la ética profesional se desarrolla en el proyecto a través del trabajo duro y en el compromiso por dar lo mejor.

5.5 Aprendizaje vivencial para el desarrollo de habilidades transferibles

Durante la recolección de experiencias en la bitácora y en la participación del grupo focal, los participantes-tutores registraron la manera en que su participación en el proyecto Team-UNA ha fortalecido sus habilidades transferibles. Cabe destacar que este proyecto es el único que ofrece aprendizaje vivencial a los estudiantes de la carrera Bachillerato en la Enseñanza del Inglés en la institución.

5.5.1 Habilidad interpersonal

En el caso de esta habilidad, los participantes dejaron en evidencia que, a mayor contacto con los estudiantes y compañeros del proyecto, mayor desarrollo de capacidades para relacionarse de manera empática y asertiva. La naturaleza interactiva del proyecto en donde se establece las relaciones estudiante-tutor, tutor-tutor y tutor-coordinador promueve el aprender a reconocer, respetar y actuar conforme a las necesidades del entorno. Los participantes lo señalaron explícitamente.

“He aprendido a reconocer y resolver problemas de comunicación con los alumnos”. (Bitácora, tutora 3)

“Soy más tolerante a tener que estar rodeada de personas. He aprendido a adaptarme a las necesidades de los estudiantes”. (Entrevista, tutora 6)

“Me he hecho más paciente porque he tenido que compartir y distribuir responsabilidades con otros tutores”. (Entrevista, tutora 1)

“Ahora siento que tengo mas empatía, comprensión y puedo resolver pequeños conflictos mejor que antes”. (Grupo focal, tutora 9)

5.5.2 Gestión de emociones

Esta habilidad registró las contribuciones más extensas y profundas. Todos los participantes reconocieron la necesidad de considerar las emociones de sus estudiantes tanto en el aula como en su interacción individual. Reconocieron que las relaciones con sus compañeros tutores representan el reto más grande. Aun así, han podido desarrollar flexibilidad para manejar situaciones impredecibles y hacerlo de una manera equilibrada y que no lastime a las personas con las que conviven.

“La capacidad de resolver problemas a último minuto, sin perder la cabeza, sin que el estudiante se sienta incómodo”. (Bitácora, tutora 6)

“Creo que ahora puedo tener una relación más amigable con mis estudiantes y considero sus emociones y las de mis compañeros tutores también”. (Entrevista, tutora 8)

“Reconozco que se necesita prudencia para no lastimar. Considero que las emociones son esenciales. Es difícil pero necesario manejar las necesidades de todos los estudiantes. El tutor es un agente de energía positiva y la creatividad y el uso de la voz son importantes”. (Grupo focal, tutora 2)

“He aprendido el efecto negativo que puede tener una mala nota en el aspecto emocional del estudiante. Estoy consciente de la necesidad de tratar el asunto asertivamente”. (Entrevista, tutor 5)

“Todos manejamos las emociones de manera diferente”. (Entrevista, tutora 7)

“He aprendido a preocuparme más por el estudiante y a compartir responsabilidades con los otros tutores”. (Bitácora, tutora 3)

“Es importante reconocer las emociones de los estudiantes”. (Entrevista, tutora 1)

5.5.3 Comunicación

Los participantes relacionaron comunicación con la necesidad de mostrar respeto y su capacidad de ser mejores escuchas. A pesar de que compartieron la manera en que han desarrollado esta habilidad, los tutores expresaron su inseguridad y la necesidad de mejorar aun más esta habilidad, ya que influye directamente en su relación con sus compañeros tutores, profesores y estudiantes.

“He aprendido a balancear respeto y autoconfianza a la hora de comunicarme con los estudiantes”. (Grupo focal, tutora 7)

“Soy más respetuoso cuando interactúo con los estudiantes”. (Grupo focal, tutora 2)

“Ahora escucho más atentamente a los estudiantes para ayudarlos y aclarar sus dudas y cuando doy instrucciones”. (Entrevista, tutora 3)

“Lo importante es la relación de uno con el alumno, entonces la capacidad de comunicarse, porque no es lo mismo hablar que comunicarse, porque a veces yo hablo y no me escuchan, pero obtener la atención del estudiante”. (Entrevista, tutora 4)

5.5.4 Toma de decisiones

Las contribuciones de los participantes dejaron en evidencia cómo esta habilidad la han desarrollado en cuanto sus decisiones son tomadas para favorecer el bien colectivo. Sus decisiones son informadas primeramente por las necesidades del estudiante y luego por el bien del equipo de trabajo. Esto demuestra un enfoque menos individualista, como lo señalaron explícitamente algunos participantes.

“La clave de las decisiones es el bien colectivo.” (Cuestionario en línea, extutora 7)

“Las decisiones que se toman son para fortalecer el proyecto y no solo el bienestar individual”. (Grupo focal, tutora 4)

“Soy más espontánea cuando tomo decisiones; todas las decisiones son en equipo”. (Entrevista, tutor 5)

“Las decisiones son primeramente aquellas que beneficien al estudiante”. (Cuestionario en línea, extutora 3)

La constatación de la necesidad de tomar decisiones durante la ejecución del proyecto ha permitido que los participantes-tutores mejoren su autoconfianza. Con cada decisión que se toma, se toma a la vez un riesgo. Cada vez que los estudiantes toman una decisión y ven el resultado positivo de ese riesgo fortalecen su seguridad para actuar de manera firme la próxima vez. Este ha sido el caso de muchos de los tutores.

“El estar en práctica de mi profesión he tenido que tomar decisiones, y ahora tengo más confianza”. (Bitácora, tutora 3)

“Tomar decisiones es una de mis debilidades, pero el proyecto me ha ayudado a tener confianza”. (Entrevista, tutora 2)

“Ahora tomo decisiones más rápidas porque en el proyecto aprendí a hacerlo”. (Entrevista, tutora 6)

“He notado como he mejorado mi capacidad para tomar decisiones en la vida diaria porque en el proyecto requiero hacerlo bajo presión”. (Bitácora, tutora 2)

De los datos hasta aquí analizados, se puede inferir que existe una necesidad latente por la intencionalidad de la enseñanza formal de las habilidades transferibles. Además, como punto de partida se requiere una definición conceptual y operacional contextualizada a la profesión que guíe procesos pedagógicos y evaluativos.

6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RETOS

El aprendizaje vivencial en una carrera docente, en este estudio representado por el proyecto Team-UNA, demostró ser un espacio para la formación de habilidades transferibles. Este tipo de aprendizaje representa la apertura de un espacio de enseñanza no tradicional capaz de fortalecer la habilidad interpersonal, la gestión de emociones, la toma de decisiones, la comunicación y la ética de trabajo mediante la vivencia. Además, resulta ser un espacio para auto-conocerse y ganar confianza en su futura profesión.

Actualmente los futuros docentes de inglés y aquellos en servicio enfrentan el reto de transferir sus conocimientos a diversos contextos (profesional o personal) para añadir valor a su desempeño y para cumplir con demandas socioeconómicas que requieren ser profesionales de alta calidad. De estos profesionales, se espera la capacidad de contribuir con su contexto, lo que hace imprescindible adquirir habilidades y conocimientos que los hagan destacar.

El nivel de desempleo en todo el mundo es un factor en la creciente presión sobre las universidades para adaptar sus planes de estudio a las necesidades actuales del mercado laboral, así como para anticipar las competencias para los futuros trabajos de sus estudiantes.

Se entiende que la educación es la base del cambio social, por tanto, los docentes en todos los sectores educativos, requieren no solo desarrollar habilidades transferibles, sino que además deben infundirlas en sus estudiantes. Es en el aula que los docentes se convierten en agentes de cambio al demostrar y usar sus habilidades sociales y emocionales, comunicación efectiva, ética de trabajo y toma de decisiones.

Existe la necesidad de la enseñanza explícita de las habilidades transferibles en la educación superior. No es suficiente con compartirlas a través del ejemplo. Aún cuando el currículo no ofrezca espacios evidentes para la enseñanza de estas, resulta imprescindible su inclusión.

Uno de los retos para lograr esto es la ausencia de un lenguaje común que defina cuáles son las habilidades transferibles, y otro identificar cuáles son las habilidades requeridas para cada carrera o programa de formación universitaria. Por esto, a nivel institucional, los centros universitarios requieren identificar el plan de acción para cada especialidad que alcance los desafíos de los estudiantes en su inmersión laboral en una sociedad que fluye y cambia constantemente.

Producto del análisis de los datos y de las conclusiones a las que se llegó, se realiza recomendaciones de investigación con la intención de profundizar en el tema y contribuir en la toma de decisiones bien informadas. La investigación futura debería enfocarse en identificar: metodologías activas y prácticas para la enseñanza de las habilidades transferibles, estrategias de evaluación formal e informal dentro del espacio universitario y la factibilidad de gestionar más proyectos similares que ofrezcan oportunidades de aprendizaje vivencial a los futuros docentes de inglés.

REFERENCIAS

- Barrantes-Elizondo, L. (January- June 2016). Universitarios con conciencia social y humanista: El caso Team-UNA. *Universidad en Diálogo*, 6(1), 95-109. <http://dx.doi.org/10.15359/udre.6-1.6>
- Barrantes-Elizondo, L., Valverde-Marín, E. & Quesada-Estrada, E. (2018). La integración de la extensión, la docencia y la investigación universitarias: El caso del Proyecto Team-UNA de la Sede Regional Brunca. *Universidad en Diálogo*, 8(1), 73-84. <https://doi.org/10.15359/udre.8-1.5>
- Bloomberg, L. & Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. SAGE.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. doi:[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas del mañana*. Losada.
- Guerra-Báez, S.P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

- Herrera, R. (2017). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos de entornos de programación a partir de proyectos de ingeniería civil. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.10>
- James, W. (1910). The Works of William James. En Mónica, Aguerri (Ed. y Trad.), El equivalente moral de la guerra. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Martínez, J. A. (2011). La empleabilidad: Una competencia personal y una responsabilidad social. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html>
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey Bass
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research (Vols. 1-0)*. Thousand SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *CINZONTLE*, 23, pp. 27-32.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Schön, D. (1983) The reflective practitioner: how professionals think in action. Basic Books.
- Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Slaughter, S., Leslie, L.L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Tulgan, B. (2015). *Bridging the soft skills gap: How to teach the missing basics to today's young talent*. John Wiley & Sons.
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 7(1), 53-73
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods (Applied Social Research Methods, Vol. 5)* (3rd ed.). SAGE.