

## INVESTIGACIONES

# ¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo

*In what way do cross-border university experiences help in the development of cross skills? A qualitative study*

Itziar Rekalde-Rodríguez,<sup>\*</sup> Alba Madinabeitia Ezkurra,<sup>\*\*</sup> Ramón Ovelar Beltrán,<sup>\*\*\*</sup> Ana Eizagirre Sagardia,<sup>\*\*\*\*</sup> Jose Luis Pizarro Sanz<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Recibido: 26 de mayo de 2020 Aceptado: 7 de junio de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Rekalde-Rodríguez, I., Madinabeitia, A., Ovelar, R., Eizagirre, A., y Pizarro, J. L. (2021). ¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 79-102

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9332>

## RESUMEN

La Comisión Europea desde el 2017 viene respaldando y financiando el proyecto *European Cross-Border Skills* que pretende identificar las competencias desarrolladas por la comunidad universitaria en diferentes ubicaciones geográficas transfronterizas. En este entramado, la investigación que se presenta se contextualiza en la Euro-región de Nueva Aquitania-Euskadi-Navarra que aglutina los territorios hispano-franceses que rodean el golfo de Bizkaia. El trabajo indaga en torno a las competencias transversales que a través de experiencias transfronterizas la comunidad universitaria de la UPV/EHU desarrolla para que, desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones, se ponga atención en el valor del desarrollo de las mismas.

El enfoque metodológico es interpretativo articulado a través del estudio de caso. Las personas participantes han sido 27, entre alumnado (Grado y posgrado), profesorado y personal de administración y servicio de la UPV/



<sup>\*</sup>Itziar Rekalde-Rodríguez [0000-0002-9297-6734](https://orcid.org/0000-0002-9297-6734)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
[itziar.rekalde@ehu.eus](mailto:itziar.rekalde@ehu.eus)

<sup>\*\*</sup>Alba Madinabeitia Ezkurra [0000-0002-8907-4764](https://orcid.org/0000-0002-8907-4764)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
[alba.madinabeitia@ehu.eus](mailto:alba.madinabeitia@ehu.eus)

<sup>\*\*\*</sup>Ramón Ovelar Beltrán [0000-0001-7958-1677](https://orcid.org/0000-0001-7958-1677)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
[ramon.ovelar@ehu.eus](mailto:ramon.ovelar@ehu.eus)

<sup>\*\*\*\*</sup>Ana Eizagirre Sagardia [0000-0002-1944-1805](https://orcid.org/0000-0002-1944-1805)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
[a.eizagirre@ehu.eus](mailto:a.eizagirre@ehu.eus)

<sup>\*\*\*\*\*</sup>Jose Luis Pizarro Sanz [0000-0003-4783-0944](https://orcid.org/0000-0003-4783-0944)

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
[joseluis.pizarro@ehu.eus](mailto:joseluis.pizarro@ehu.eus)

Tres de las autoras son investigadoras en el grupo IKASGURA. *Cambio educativo en la Universidad* (Grupo de investigación consolidado y reconocido por el Gobierno Vasco, nivel B-IT 1348-2019). Grupo que aborda la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación educativa, la identidad y el desarrollo profesional docente, así como el desarrollo curricular en la Educación Superior.

EHU. Como instrumentos de recogida de información se han utilizado entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión. El procedimiento de análisis ha consistido en la construcción de un sistema categorial emergente donde las voces de las personas participantes son el soporte de las categorías. Los resultados ponen en evidencia las diferentes competencias transversales que los y las participantes subrayan entorno a las experiencias transfronterizas, las motivaciones que les inducen a participar, así como los beneficios que estas experiencias reportan tanto a la universidad como a la sociedad. Se concluye que el análisis competencial es complejo y que su parcelación sólo tiene sentido a nivel analítico, al objeto de llegar a una mayor comprensión de los matices de las competencias. No obstante, las personas entremezclan las competencias en sus relatos y ello pone en evidencia su interdependencia e interconexión en el contexto amplio de experiencia vital.

**Palabras clave:** educación superior; competencias transversales; contexto transfronterizo; investigación cualitativa; método de caso

#### ABSTRACT

The European Commission has been supporting and financing the European Cross-Border Skills project since 2017. The aim is to identify the skills developed by the university community in different geographical cross-border locations. Within this framework, the research presented is contextualized in the New Aquitaine-Euskadi-Navarre Euro-region, which brings together the Spanish-French territories surrounding the Gulf of Biscay. This study aims to investigate the transversal skills that the university community of the UPV/EHU develops through cross-border experiences to understanding and reflecting on their contributions, in order to pay attention to the value of their development.

The methodological approach is interpretative and articulated through the case study. There were 27 participants, including students (undergraduate and postgraduate), teaching staff and administrative and service personnel of the UPV/EHU. Semi-structured interviews and discussion groups have been used as information collection instruments. The analysis procedure consisted in the construction of an emerging category system where the voices of the participants are the support of the categories. The results highlight the different transversal skills that the participants highlight around the cross-border experiences, the motivations that induce them to participate, as well as the benefits that these experiences bring to both the university and society. It is concluded that competence analysis is complex and that its division only makes sense on an analytical level, with the aim of reaching a greater understanding of the nuances of competences. Nevertheless, people blend the competencies in their accounts and this makes evident their interdependence and interconnection in the broad context of life experience.

**Keywords:** higher education; cross-skills; cross-border context; qualitative research; case Study

## 1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Europea lleva trabajando sobre la creación de un espacio europeo global, abierto y accesible de aptitudes y cualificaciones mucho tiempo. Su interés es solventar las dificultades que las personas trabajadoras y el alumnado encuentran al transitar por los diferentes países (Comisión Europea, 2014). En este tiempo son muchas las herramientas europeas creadas para la facilitación, la transparencia y el reconocimiento de competencias. Algunas de ellas son:

- los marcos europeos de calificaciones (QF EHEA, 2005 y EQF, 2008) que proporcionan un punto de referencia para la comparación de las calificaciones individuales y los sistemas de calificaciones entre países;
- los acuerdos europeos comunes de garantía de la calidad (ESG, 2009; EQAR, 2008 y EQAVET, 2009) que tienen por objeto mejorar la confianza mutua en los sistemas de educación y calificación de los diferentes países participantes;

- los sistemas europeos de créditos (ECTS<sup>1</sup> y ECVET<sup>2</sup>) que facilitan y apoyan a las y los estudiantes en la configuración de su propio itinerario de aprendizaje mediante la acumulación de créditos, ya sea dentro de una determinada institución, de una institución a otra, de un país a otro, y entre diferentes subsistemas educativos y contextos de aprendizaje;
- la cooperación europea en materia de reconocimiento de cualificaciones para el aprendizaje posterior o para el empleo (ENIC/NARIC, 1984 y el Convenio de Lisboa sobre reconocimiento, 1997) proporcionan normas comunes y redes de puntos de información que agilizan los procedimientos de reconocimiento y la facilitación de la movilidad;
- las herramientas europeas que reúnen información sobre la oferta de competencias y las necesidades de competencias en diversos sectores del mercado laboral (Panorama europeo de las competencias, 2012; ESCO, 2013);
- los instrumentos para la documentación de las calificaciones, aptitudes y experiencias de aprendizaje a fin de que las personas describan sus conocimientos, aptitudes, competencias y calificaciones adquiridos de manera más transparente y estructurada, como es el marco *Europass* (2004) (en el que se incluye el CV *Europass* y el Pasaporte europeo de calificaciones), y el *Youthpass* (2019). Ambos permiten una mejor comprensión del proceso de reconocimiento formal de las cualificaciones en diversos contextos, y
- las páginas web de las herramientas anteriores, así como los portales que ofrecen información sobre oportunidades de aprendizaje impulsadas por la comisión europea (*Study in Europe* y *Plotus*) y prácticas (*We Mean Business*), además de centros que ofrecen apoyo en línea sobre información, asesoramiento y orientación (centros nacionales de *Europass*, *Euroguidance* y *Eurodesks*).

Sin duda alguna la Comisión Europea ha invertido tiempo y esfuerzo en conformar una red compuesta de normativas, herramientas y, guías, programas e instrumentos para el desarrollo, evaluación y validación de competencias. Pero ¿De qué competencias estamos hablando? ¿Cuáles son las que se priorizan en contextos transfronterizos? ¿Qué impulsa a las personas a participar de experiencias transfronterizas? ¿Qué impacto tienen en el desempeño profesional y/o académico las competencias desarrolladas en contextos transfronterizos a posteriori? Son algunas de las preguntas que nos planteamos, más allá de esa red facilitada por los organismos para que las experiencias transfronterizas sean viables. Este trabajo pretende, por tanto, indagar en torno a las competencias transversales que la comunidad universitaria desarrolla a través de experiencias transfronterizas.

### 1.1 El desarrollo de competencias transversales en el marco europeo de educación superior

El término competencia es ambiguo y polisémico, y no parece encontrar una traducción definitiva en el terreno de la práctica educativa (Murga-Menoyo, 2015). En realidad, cada competencia es una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, valores... y su adquisi-

1 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Es el sistema de créditos utilizado en el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que participan todos los países implicados en el Proceso de Bolonia.

2 *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET). Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesional –ECVET– (2009). Aprobado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo.

ción el producto final de un proceso formativo (De la Orden, 2011; Sarramona, 2014). La literatura al respecto diferencia entre las competencias clave o básicas y las genéricas o transversales. Las primeras constituyen los saberes elementales que capacitan a las personas para enfrentarse a los nuevos retos del presente y del futuro (Eurydice, 2002; Rychen y Hersh, 2002), y que suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de dar respuesta (Perrenoud, 2004). Se entiende, por tanto, que la persona competente es aquella que sabe leer el entorno (los contextos) y los múltiples discursos que circulan, para tomar una posición frente a ellos y actuar (Jurado, 2009). Es, por tanto, que las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto.

En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Tal y como señalan los Ministerios de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al afirmar que el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda la ciudadanía; competencias que se entiende cubren los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos y valores (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999; Rychen y Salganik, 2004).

En la educación superior las competencias genéricas o transversales son priorizadas complementándose con las competencias específicas de cada perfil profesional con el propósito de capacitar a la persona en la comprensión para la acción en el desarrollo de su profesión (Pérez Gómez, 2008). Las características propias de las competencias transversales son su transferibilidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad convirtiéndose en las más demandadas por el mercado laboral según distintos informes internacionales (CEDEFOP, 2014; OIT, 2015), pero también las más complejas a la hora de adquirirlas (Rychen y Salganik, 2004). Su carácter genérico les atribuye distintas posibilidades de desarrollo y formas de aprenderlas que desbordan a las instituciones educativas porque están difícilmente desligadas de la puesta en práctica. Por ello, la adquisición de las transversales trasciende de los ámbitos curriculares, teniendo en cuenta su repercusión en el ámbito del aprendizaje no formal e informal (Martínez y González, 2019). De hecho en la década de los 90 comenzó el movimiento para la identificación de las competencias del siglo XXI que recogía tanto aquellas curriculares (como eran las competencias clave o básicas), como las vinculadas al entorno laboral. Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Nueva Zelanda fueron los primeros que, a través de organizaciones nacionales e internacionales como el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), crearon un marco de habilidades para el siglo 21. De hecho en 2013, la oficina de la UNESCO en Bangkok adoptó el término competencias transversales para describir las habilidades necesarias que las personas necesitan para enfrentarse a los desafíos y cambios que se avecinan en el siglo XXI, y las centró en competencias tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la conciencia de sí mismos, la resolución de conflictos, el uso ético de las TIC... (Unesco, 2016).

Son múltiples las clasificaciones y ordenaciones que se barajan en la actualidad para estructurar y dar sentido a las competencias transversales, por citar algunas: el proyecto Tuning (2000) en el que se diferencian tres bloques de competencias transversales denominadas instrumen-



tales, interpersonales y sistémicas; el Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico de la Unesco (2016) en el que se diferencian cinco dominios competenciales (interpersonales, intrapersonales, pensamiento crítico e innovador, ciudadanía global y alfabetización mediática e informacional); la Agencia Europea para la Formación de Adultos (2016) que recoge un mapa con 12 competencias transversales y sus niveles competenciales, entre otras.

Este interés reciente por el desarrollo de competencias transversales se ve reflejado en investigaciones que abordan desde distintas perspectivas el desarrollo de estas competencias en el contexto universitario; la visión comparada entre académicos y empleadores (Palmer, Montaña y Palou, 2009), la percepción sobre la adquisición y desarrollo de estas competencias (Clemente y Escribá, 2013; González, Pérez y Martínez, 2018; Martínez y González, 2019; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015; Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018), así como su evaluación (Aguado, González, Antúnez y de Dios, 2017; Solanes, Núñez y Rodríguez, 2008).

## 1.2 Las competencias transversales en contextos transfronterizos

Si bien el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una reforma en el ámbito estructural, curricular y organizativo de la universidad (Mateo, 2000), también ha hecho que la universidad se abra a la sociedad y mantenga un diálogo directo con ésta para responder a sus retos (Rodicio García, 2010), facilitando, además, la empleabilidad de la población activa (Tarrats-Pons et al., 2018).

Desde los organismos europeos, estatales y universitarios se traspasan las fronteras territoriales, económicas, sociales y políticas, para dar una respuesta conjunta ante la preocupación y el compromiso por trazar líneas directrices que posibiliten la movilidad del estudiantado y las personas trabajadoras (ECVET, 2011a; 2011b), así como el reconocimiento de las competencias desarrolladas (CoRe Project, 2007; Vincent-Lancrin y Pfothenauer, 2012). Desde esta misma mirada, los planes estratégicos de las universidades en contextos transfronterizos son muy interesantes, porque parten de un análisis actual e histórico de cada contexto, para proyectar el futuro de su entorno cultural, económico y social a lo transfronterizo. El plantear un marco de actuación para las acciones a través de las cuales concretar la naturaleza de la institución y, emprender y promover un cambio en la cultura interna para abrirse al exterior, no es un lujo en la actualidad, sino una necesidad (Gobierno Vasco, 2019). Y es clave, también, en el actual contexto de creciente profesionalización de la formación universitaria, la promoción de la movilidad internacional de los y las estudiantes (Brassier-Rodrigues, 2016) y del profesorado (Cortina-Pérez y Medina, 2019) para las propias instituciones.

En el entramado transfronterizo una de las competencias que se prima y que ha generado mayor atención ha sido la competencia transversal denominada Interculturalidad, sobre la cual no hay consenso en su definición. Es concretamente la variedad de definiciones lo que refleja la complejidad de este concepto. En el modelo de Bennett (1986) se conceptualiza la competencia intercultural como un proceso de desarrollo de la sensibilidad que aumenta cuando la persona se enfrenta activamente a las diferencias culturales. Chen y Starosta (2000), en cambio, hacen hincapié en el comportamiento del individuo en las interacciones interculturales, entendiendo esta competencia como la capacidad de comportarse y comunicarse de manera eficaz y apropia-

da en situaciones interculturales. Y hay quienes la definen como conjunto de habilidades que preparan para vivir en un mundo cambiante, heterogéneo y respetuoso con los demás y con el entorno (Byram et al., 2003; Huber, 2012; Unesco, 2013).

El interés académico y económico por el desarrollo de esta competencia durante y tras las movi­lidades de las personas se ve reflejado en investigaciones que abordan este fenómeno desde distintas perspectivas, por señalar algunas de ellas, destaquemos el estudio de Fausto (2015) quien tras realizar 74 entrevistas a personas gestoras y directoras de la empresa Renault para conocer cómo manejan la competencia intercultural, propone una lectura de esta competencia según 5 ejes principales: dimensión cognitiva (comprensión y conocimiento del funcionamiento del sistema cultural), emocional (características personales del individuo que favorecen el encuentro y la aceptación de la otra persona), comportamental (aspectos interpersonales, como la capacidad de cambiar la forma en que uno se comporta con los demás), motivacional (creación de redes sociales y vínculos que contribuyen a la comprensión) e identitaria (cuestionamiento del concepto de sí mismo, capacidad de mantener la coherencia de la identidad propia en cualquier situación, y desarrollo de la confianza en sí mismo).

En cuanto al estudio de Catteeuw (2012) en el que, tras un trabajo empírico de tres años académicos con más de 700 estudiantes en la Karel de Grote-Hogeschool de Amberes, construye un programa y marco de referencia para el desarrollo de la competencia intercultural, convencidos de que es un factor crítico de éxito cuando se solicita un trabajo. En este estudio se recogen 6 componentes dentro de la competencia intercultural y son: 1) Conciencia crítica (actitud), la persona puede tratar con otras de manera crítica y consciente en la sociedad en la que vive; 2) Apertura —derecho a diferir— respeto a la alteridad (actitud), la persona puede hacer frente a situaciones ambiguas, está abierto/a a los/as demás y puede aceptar y respetar las posibles diferencias; 3) Flexibilidad y empatía (actitud), la persona puede ser flexible cuando se trata de situaciones y exigencias realistas y puede comprender intuitivamente lo que otras personas piensan y sienten en situaciones realistas; 4) Capacidad de comunicación (habilidad), la persona puede comunicarse efectiva y correctamente con los demás en situaciones reales; 5) Actitud orientada a la solución (habilidad), la persona puede pensar y actuar de tal forma que se oriente a la solución de problemas en situaciones reales, y 6) Conocimiento cultural (conocimiento), la persona puede adquirir el conocimiento de una cultura diferente y puede utilizar este conocimiento en situaciones reales. Este marco se dibuja a modo de rúbrica con sus niveles de logro que van desde el conocimiento (nivel básico/*basic*), a la comprensión (nivel avanzado/*advanced*), hasta llegar a la aplicación (nivel competente/*proficiency*).

El cuanto al estudio de Tran y Pham (2016) analiza los motivos y la naturaleza de la conexión intercultural de los estudiantes internacionales y se basa en más de 150 entrevistas y trabajo de campo con estudiantes y personal internacional de 25 escuelas de formación profesional de Australia. En este estudio se determina que la motivación de los estudiantes internacionales para participar en la conexión intercultural está vinculada no sólo a su deseo de respeto y reconocimiento de las capacidades y diversidades intelectuales, culturales y lingüísticas, sino también a sus aspiraciones de empleo. La investigación muestra diversas dimensiones en las que se considera que el compromiso intercultural abarca no sólo la empatía, la sociabilidad y la equidad, sino también la empleabilidad.

## 2. FINALIDAD Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto titulado *European Cross Border Skills* (ECBS, 2017-20) financiado por la Comisión Europea y coordinado por la Universidad de Pau y de los Países del Adour en colaboración con cuatro agrupaciones universitarias transfronterizas de Francia:

- una agrupación franco-española con la Université de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad de Zaragoza y Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea;
- una agrupación franco-italiana con la Université Savoie Mont Blanc y Università della Valle d'Aosta;
- una agrupación franco-alemana: Eucor-El Campus Europeo;
- una agrupación franco-alemana-luxemburguesa-belga con la Université de la Grande Région/ Universität der Grossregion y la Universität des Saarlandes y, finalmente,
- la Communauté d'Universités et d'établissements d'Aquitaine como socia.

Los objetivos del proyecto son: 1) destacar las competencias desarrolladas por los y las estudiantes y el personal docente e investigador en relación con la ubicación geográfica transfronteriza de las universidades; 2) elaborar instrumentos para articular y evaluar las competencias transversales desarrolladas en contextos transfronterizos, y 3) facilitar el intercambio de prácticas óptimas entre las instituciones de enseñanza superior que participan en proyectos y colaboraciones transfronterizas.

En este amplio contexto la investigación llevada a cabo se ha centrado en la Euro región de Nueva Aquitania-Euskadi-Navarra que aglutina los territorios hispano-franceses que rodean el golfo de Bizkaia, es decir, las comunidades autónomas de Navarra y País Vasco junto con la región francesa de Nueva Aquitania.

Esta investigación pretende indagar en torno a las competencias transversales que la comunidad universitaria desarrolla a través de experiencias transfronterizas para que desde la comprensión y reflexión de las aportaciones se ponga atención en el valor del desarrollo de las mismas.

Recogemos a continuación los objetivos sobre los que se articula esta investigación:

- Identificar las competencias transversales que antes y durante el desarrollo de la experiencia transfronteriza entre Aquitania-Euskadi desarrollan los y las participantes.
- Subrayar el impacto que el desarrollo de competencias transversales en contextos transfronterizos tiene sobre los y las participantes.
- Analizar los beneficios que el desarrollo de competencias transversales conlleva para la universidad.

## 3. MÉTODO

En coherencia con el marco que nos aporta la literatura y los objetivos del estudio, se ha optado por un enfoque interpretativo, articulándolo con un método de investigación cualitativo (Taylor y Bogdan, 1996), con el fin de penetrar en el contenido que los datos que las personas participan-

tes han aportado, para contribuir desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones a una difusión basada en evidencias que avalan el desarrollo de competencias transversales a través de experiencias transfronterizas (Flick, 2004; Grundy, 1991).

La manera de abordar esta investigación ha sido a través del estudio de caso, donde el caso lo constituye la aportación del marco transfronterizo Aquitania-Euskadi al proceso de desarrollo de competencias transversales en el marco del proyecto *European Cross Border Skills* (ECBS).

La literatura señala que el estudio de caso constituye una de las estrategias más características del enfoque cualitativo (Angulo y Vázquez, 2003; Bogdan y Biklen, 1982), considerándose éste particularmente apropiado para estudiar una situación con intensidad, identificando esta estrategia como el examen de un ejemplo en acción (Stake, 1998).

### 3.1 Participantes

Las personas participantes han sido 27 en total, entre alumnado, profesorado y personal de Administración y Servicio (PAS) de la UPV/EHU. El número de mujeres participantes ha sido de 19 y el de hombres 8, distribuidos de la siguiente manera por colectivos: 2 del Personal de Administración y Servicio (PAS), 14 estudiantes (Grado y posgrado) y 11 docentes.

El perfil de las personas participantes en las entrevistas es el que se recoge en la tabla 1, donde encontramos a 6 docentes, 6 estudiantes y 1 PAS.

Tabla 1. Perfil de los y las participantes en las entrevistas en profundidad

Tipo de participante	Identidad de género	Edad	Campo de conocimiento	Ultima experiencia transfronteriza	Código
Profesorado	Femenino	56	Historia	Universidad de Pau	P1E
	Masculino	57	Biología	Universidad de Burdeos	P2E
	Femenino	36	Farmacia	Universidad de Burdeos	P3E
	Femenino	45	Química	Universidad de Burdeos	P4E
	Masculino	51	Química	Universidad de Pau	P5E
	Masculino	69	Educación	Universidad de Burdeos	P6E
Alumnado	Femenino	25	Admón. y Dir. empresas	Universidad de Burdeos	A1E
	Femenino	22	Periodismo	Universidad de Burdeos	A2E
	Masculino	22	CC. Políticas	Universidad de Burdeos	A3E
	Masculino	23	Biología	Universidad de Burdeos	A4E
	Femenino	23	Hª del Arte	Universidad de Burdeos	A5E
	Femenino	23	Biología	Universidad de Burdeos	A6E
PAS	Masculino	32	Relaciones Internacionales		S1E

Fuente: elaboración propia

El perfil de las personas participantes en los grupos de discusión es el que se recoge en la tabla 2., donde encontramos a 5 docentes, 8 estudiantes (5 de grado y 3 de doctorado) y 1 PAS.



**Tabla 2.** Perfil de los y las participantes en los grupos de discusión

Tipo de participante	Identidad de género	Campo de conocimiento	Implicación transfronteriza	Código
Profesorado	Femenino	Filosofía	Proyectos/Doctorado	GD1P
	Masculino	Educación		
	Femenino	Psicología		
	Femenino	Educación		
	Femenino	Educación		
PAS	Femenino	Secr. Dept.	Gestión proyectos transfron.	GD2Mixto
Alumnado	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	GD3A
	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	
	Femenino	PhD	Experiencia Erasmus	
	Masculino	Grado	En Erasmus	
	Femenino	Grado	En Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	
	Femenino	Grado	Experiencia Erasmus	

Fuente: elaboración propia

### 3.2 Instrumentos de información

Las técnicas de recogida de información han consistido en técnicas habituales en la investigación cualitativa: la entrevista semi-estructurada y los grupos de discusión.

En cuanto a la entrevista semi-estructurada, como señalan Jordi y Macías (2014) se ha tenido presente que al entrevistar, el saber escuchar es tanto o más importante que el saber preguntar. Partiendo de este supuesto, la entrevista nos ha facilitado: una implicación interpersonal con la persona entrevistada, una aclaración de cuestiones o dudas que han surgido a lo largo de la entrevista, y una observación gestual de lo que acontecía (información de carácter subjetivo y de tipo biográfico) que se ha ido registrando (Lukas y Santiago, 2009). El guión de la entrevista presentaba preguntas acordadas en el seno del proyecto ECBS y otras que el equipo de investigación consideró pertinentes por las particularidades de la Euro-región Aquitania-Euskadi-Navarra y propias de la UPV/EHU universidad de referencia.

Por lo que respecta a los grupos de discusión, la persona coordinadora del proyecto ECBS en la UPV/EHU contactó vía email con el profesorado, alumnado y PAS, y una vez mostrada la predisposición, se les convocó a la sesión. Esta técnica de carácter flexible y abierto se ha llevado a cabo de manera simultánea con los diferentes colectivos. En estos grupos se ha promovido la participación e interacción induciendo a una construcción de la información en el propio escenario grupal, estimulada por la presencia de los y las compañeras (Callejo, 2001; Infesta, Vicente y Cohen, 2012; Morgan y Krueger, 1993).

### 3.3 Procedimiento de análisis

Se ha seguido el procedimiento analítico de datos cualitativos siguiendo las pautas planteadas por Miles y Huberman (1994, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996). Tras la transcripción del con-

tenido de la entrevista y del grupo de discusión se ha optado por el sistema de categorización, tal y como señalan Rodríguez et al. (1996). Dicho proceso consiste en ir diferenciando unidades de significado a los que se les ha asignado una categoría, que se ha ido concretando según su contenido. Las categorías se refieren a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones, etc., que han expresado los y las participantes en la línea que apuntan Gil y Perrera (2001, cit. en Lukas y Santiago, 2009), en nuestro caso, en relación a la opinión sobre el desarrollo de competencias en las experiencias transfronterizas que ellas y ellos han realizado.

La construcción del sistema categorial ha sido emergente (tabla 3) de tal manera que han sido las aportaciones de los y las participantes las que han marcado la conformación de una categoría. No obstante, debemos tener en cuenta que en la entrevista semiestructurada se plantean preguntas tras una primera revisión bibliográfica y con los objetivos del estudio en mente, lo que ha podido distorsionar, en parte, la generación de un sistema totalmente inductivo. También, es interesante señalar, que las preguntas han sido acomodadas a la información recogida posibilitando el surgimiento de nuevos temas, y que las categorías surgen del análisis de esta información, lo que se puede considerar un método mixto, teniendo en cuenta el carácter flexible y abierto que caracteriza este estudio, en la línea que apunta Maxwell (1996) y Cabrera (2000, cit. en Lukas y Santiago, 2009).

Tabla 3. Sistema categorial

Categoría	Subcategoría
Motivación para participar en situaciones transfronterizas	Mejora y promoción profesional Mejora personal Cercanía y accesibilidad
Competencias que se prevén necesarias	Adaptación Manejo de idiomas
Competencias desarrolladas en situaciones transfronterizas	Adaptabilidad Aprendizaje Autonomía Comunicación en otra lengua Acercamiento a la cultura del país de acogida Pensamiento crítico Trabajo en equipo
Impacto del desarrollo de competencias	Resolución de problemas Competencia académica
Cooperación entre instituciones y agentes	Burocráticas Apoyo y seguimiento Equivalencia de las calificaciones académicas
Beneficios que reporta la experiencia transfronteriza a la universidad y sociedad	Inserción laboral Creación de sinergias Difusión de la cultura vasca Lazos económicos y comerciales

Fuente: Elaboración propia

### 3.4 Criterios éticos y de calidad de la investigación

En cuanto a los factores éticos y de calidad subrayamos que, en sintonía con lo que proponen Blaxter, Hughes y Tight (2008), desde el principio se informó claramente a los y las participantes de la naturaleza del estudio y se llegó a acuerdos sobre el uso de los datos, su análisis y divulgación. Y, sobra decir, que se han respetado dichos acuerdos una vez alcanzados. Además, se han codificado las voces del alumnado, profesorado y personal de servicio, y ello es un elemento más para preservar la privacidad y el anonimato, y valores como la dignidad e integridad. La codificación utilizada corresponde a: según el colectivo; P (profesorado), A (Alumnado), y S (PAS), y según la técnica; E (Entrevista) y GD (Grupo de Discusión). Así mismo, el respeto por su libertad y autonomía se han defendido en todo momento tal y como indica el Comité de Ética para las investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU.

Respecto a la calidad de la información, el criterio por excelencia para la investigación naturalista es la veracidad que debe estar presente de manera transversal a lo largo del proceso de investigación cualitativa (Tracy, 2010). En este trabajo se articula y se plasma a través de las siguientes características: a) Credibilidad: se ha intentado recopilar toda la información posible con la pretensión de reconstruir la percepción de las personas participantes en las experiencias transfronterizas (Tójar, 2001). En este sentido y siguiendo a Lincoln y Guba (1985, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996) para subrayar la credibilidad se han puesto en práctica estrategias de triangulación y la comprobación con testimonios de otros contextos transfronterizos. En esta línea, se ha dotado de veracidad a través del uso de la triangulación de fuentes (alumnado, profesorado, PAS) permitiendo de esta forma contrastar los datos e interpretaciones; b) Transferibilidad: Se pretende transferir lo realizado en este estudio a otros contextos similares al analizado y, en cierto sentido, la mayoría de los contextos transfronterizos en los que se utilizan diferentes lenguas e interactúan diferentes culturas pueden ser objeto de transferencia; c) Dependencia: En este estudio se han aplicado diferentes técnicas (entrevistas y grupos de discusión) que han permitido obtener resultados muy similares, lo que permite deducir el carácter de estabilidad de los mismos. Finalmente, d) Confirmabilidad: se subraya al utilizar descriptores de bajo nivel de inferencia (las transcripciones) registrando lo más fielmente posible la realidad. De ahí que se hayan mantenido en el idioma original, euskera, algunas de las voces para no perder los matices que la traducción puede descuidar y, a continuación, se recoge la voz en español.

## 4. RESULTADOS

Seis son las categorías a través de las cuales se han articulado los resultados de este estudio. Por una parte, lo que les ha motivado a participar en experiencias transfronterizas; las competencias que se prevén necesarias antes de las experiencias transfronterizas; las competencias desarrolladas en situaciones transfronterizas; el impacto que el desarrollo de estas competencias ha tenido con posterioridad en su vida; la valoración que hacen de la cooperación entre instituciones y agentes implicados y, finalmente, los beneficios que, según los y las participantes, las experiencias transfronterizas reportan a la universidad de origen y a la sociedad.

#### 4.1 ¿Qué les ha motivado a participar en experiencias transfronterizas?

Son tres las motivaciones que más se repiten por los y las participantes, y son la cercanía y accesibilidad al territorio transfronterizo, la mejora y promoción profesional, así como la mejora personal.

La cercanía y accesibilidad al territorio y a la cultura son motivos recurrentes entre los y las participantes a la hora de escoger experiencias transfronterizas. Se reconoce como ventaja, y que le aporta un valor añadido, el poder trasladarse en poco tiempo y en transporte público o privado de un contexto a otro. Además, se destaca que la proximidad condiciona las posibilidades de que las relaciones se mantengan y de que la constitución de grupos de trabajo, por ejemplo, perduren en el tiempo. Subrayando, además, que aunque esté cerca, el valor de lo internacional también se encuentra en lo transfronterizo:

“A nivel personal, la cercanía, la proximidad te permite ir y volver en un fin de semana. Eso es lo más terrenal” (P5E); “Quieras o no, aunque hay todas las posibilidades de comunicación que queramos, las distancias son bastante complicadas. No es lo mismo un colega de Nueva York o uno de Burdeos” (P2E).

Pero también es la proximidad cultural lo que atrae y motiva a las y los participantes. Se reconoce que con la cultura transfronteriza existe mayor vínculo, cercanía, conocimiento y simpatía que hace que el contacto sea más fácil:

“Las cooperaciones internacionales son más frías, más costosas quizás también, por el tema cultural. Aquí aunque sean dos países, la proximidad hace que el vínculo sea mayor; que la relación sea más sencilla”. (P3, 4E).

La mejora y promoción profesional es uno de los motivos más aludidos entre los y las participantes; la posibilidad de crear y compartir títulos y asignaturas a los dos lados de la frontera y el crear vínculos y conexiones con profesorado y comunidades científicas de ambos lados o entrar en contacto con nichos empresariales, siempre con la pretensión de mejorar el campo de conocimiento de cada cual, es lo que más remarca el profesorado:

“Ha sido una dedicación importante al máster desde sus primeros pasos, en su concepción y diseño, fueron año y medio o dos años donde se constituyó un grupo de trabajo para intentar diseñar un plan actualizado, interesante, que tuviera también un profesional para que no fuera un máster oficial de solo acceso al doctorado sino también una perspectiva profesionalizante, que pudiera permitirles al alumnado acceder a las necesidades que demandan las empresas.” (P2E).

La mejora personal también se subraya por parte de los y las participantes en relación a factores internos que tienen relación con querer conocer otro país y su cultura, y mejorar el conocimiento del idioma del país de acogida. Se refiere a desenvolverse en ese país, vivir de cerca la vanguardia artística, experimentar con otros métodos de enseñanza, aprender en otro contexto... y, siempre haciendo alusión, a mejorar el idioma:

“Alde batetik, frantsesa hobetu nahi nuen, B1 nuen eta gero itzuli nitzan C1 ekin. Alde horretatik ondo / Por una parte, quería mejorar mi francés, tenía el B1 y luego volví con el C1. Por esa parte bien” (A2E).

#### 4.2 ¿Cuáles son las competencias que se prevén necesarias al iniciar una experiencia transfronteriza?

Es la capacidad de adaptación y el manejo de idiomas lo que destacan los y las participantes que percibían iban a necesitar durante su experiencia transfronteriza.

En cuanto a la adaptación se refieren, principalmente, al entorno académico formal pero, sobre todo, a la gestión de los códigos culturales para establecer relaciones sociales:

“Yo no tenía problemas para moverme de un lado al otro porque conocía la cultura, pero Francia es un país muy particular. No es una sociedad tan abierta como la nuestra, en el sentido de que a nosotros no nos importa que alguien no conozca nuestros códigos, nuestras costumbres, y allí le dan mucha importancia” (A4E); “A nivel metodológico ellos le dan mucha importancia a cómo haces las cosas más que a lo que has hecho. Para ellos la forma es esencial.” (A1E).

El hecho de haber salido más veces de casa, de haber gestionado previamente lo desconocido y la incertidumbre lo ven positivo o de ayuda ante una experiencia transfronteriza, porque ello le dota a la persona de experiencia para: “Comunicarte con muchos tipos de personas, de muy distintos caracteres” (P2E).

En cuanto al manejo de idiomas, reconocen la facilidad del francés por su similitud al castellano para lo más cotidiano, pero para desenvolverse con la población, a mayor conocimiento del idioma mayor es el intercambio y la sensación de pertenencia al grupo:

“Yo estudié francés en el colegio un par de años, luego seguí uno más y fui con perfil B2 de francés. Yo era capaz de desenvolverme hablando, por lo menos para expresar lo que yo quería y entender lo que me decía la otra persona. Y si que creo que, aunque luego también tienes que lanzarte un poco a la piscina y aunque no tengas el acento perfecto, atreverte a dar el paso de hablar allí con la gente. Que eso es necesario tenerlo también. Porque puedes saberlo pero si te da vergüenza, no lo utilizas” (A1E).

“Lo que te facilita aprovechar esa experiencia es aprender la lengua, tener un conocimiento más que bueno. Tengo un C1, me desenvuelvo bien, pero siento que no llego a conectar. Yo sabía que la base era el idioma, sin duda” (A5E).

Desde el punto de vista del profesorado se subraya el que se insta al alumnado a que estudie una tercera o cuarta lengua (aparte del euskara y castellano, el francés e inglés). Porque como se comenta en este contexto transfronterizo las personas debieran ser trilingües en primera instancia, y con posterioridad conocer el inglés:

“Neretzako oso onura onak izango lirateke baina ez dira potentziatzen. Gehiago potentziatzen da inglesa ikastea. Euskal Herrian trilingueak izan beharko ginatke de facto frantsesarekin eta beraiek



espainolarekin, eta noski euskera amankomuna. Baina hori Suizan bezela. Eta, noski, gero inglesa / Para mí serían unos muy buenos beneficios pero no se potencian. Se potencia más el aprender el inglés. En Euskal Herria tendríamos que ser trilingües de facto con el francés y ellos con el español, y claro el euskera en común. Pues como en Suiza. Y, por supuesto, luego el inglés” (P1E).

No menos importante es el manejo de idiomas por parte del profesorado al objeto de garantizar el relevo generacional de los proyectos, acuerdos y relaciones bilaterales transfronterizas, que se entiende como competencia necesaria para garantizar dicho relevo:

“Hizkuntza ondo dominatu behar da, batez ere frantsesa. Baiña gero dena inglesaz dago. Informazio guztia inglesaz dago nahiz eta frantziarekin izan. Zergatik?, Frantsesa eta inglesa ezta ba jende asko dagon hemen, nik ustet ez dagola asko. Hortarako ere behar da disponibilitatea, denbora, inglesa... Frantsesa eta inglesa beharrezkoak dira gutxienez modu kolokial batean. Joku bat. Azkenean joku bat da. Erreleboaren problema izandu da nire ustet. (zuk hor bide bat egin dezu eta ireki dezu...) Zaila ikustet. (hizkuntza bakarrik ez da izango seguruasko) Ez. Behar da harreman internazionala eta, behar da estatus piska bat. Errektoreordearekin aritzeko etab. nolabaiteko estatus bat ere beharrezkoa da / Hay que dominar el idioma, sobre todo el francés. Aunque luego todo está en inglés. Toda la información está en inglés aunque la relación sea con Francia ¿Por qué? No sé si hay mucha gente aquí con francés e inglés, yo creo que no. Para eso también se necesita disponibilidad, tiempo, el inglés... El francés y el inglés son necesarios al menos de manera coloquial. Es un juego. Para mí el problema ha sido el del relevo generacional (tú ahí has hecho un recorrido y lo has abierto...). Ahora lo veo difícil. (Seguro que no sólo es el idioma) No. Se necesita hacer relaciones internacionales y, se necesita algo de estatus. Para hablar con el Vicerrector etc. En cierto modo se necesita algo de estatus” (P6E).

### 4.3 ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan en situaciones transfronterizas?

Las competencias que los y las participantes han desarrollado durante su experiencia transfronteriza son muy variadas y responden a las siguientes:

Se reconoce la necesidad de adaptarse a lo desconocido; costumbres, idioma y hasta a la soledad. Se reconoce que para esta adaptabilidad se necesita estar abierto a todo lo nuevo pensando en lo que ello te reporta:

“Abierta a todo. Tener que estar en situaciones que igual no eran cómodas. Ciertos lugares no eran cómodos, ciertas personas no eran cómodas. Ciertos horarios no eran cómodos. Hacerles frente, porque voy a dejar esto porque voy a ganar esto” (A5E); “Creo que lo más importante es la adaptación, sumergirte en la experiencia y vivirla al máximo” (GD2M).

Se destaca también la capacidad de aprendizaje inducida por la curiosidad y el interés que la cultura, las personas y las situaciones generan en cada momento:

“Yo creo que sobre todo he ido desarrollando es el preguntar todo el rato. La curiosidad que me lleva a preguntar por qué esto por qué no aquello, y querer conocer todos los perfiles posibles. Yo creo que en mi caso concreto ha sido el querer leer la ciudad” (A3E).

En cuanto a la autonomía, son muchos los y las participantes que priman esta competencia frente a todas las demás, el hecho de saber desenvolverse sin la ayuda de la familia, sin tener la seguridad de que vas a tener ahí a alguien que te apoye como cuando estás en casa:

“Sobre todo la autonomía” (A3E); “Te hace bastante más autónomo. Sales de tu zona de confort. Te resulta más fácil enfrentarte a situaciones nuevas. Quieras que no te ves forzado, seas extrovertido o introvertido, vas a tener que hacerlo en un momento dado” (A4E).

Respecto a ser competente en otro idioma que no sea tu lengua materna, se reconoce la dificultad que tiene, en un primer momento, participar en las clases, pero conforme va pasando el tiempo y se va participando en actividades cotidianas, como escuchar la radio o la música, navegar por internet o ver teleseries francesas se van percibiendo avances en el manejo del idioma:

“Eta klaseak emateko edo hitzaldiak emateko herri diferentetan, ingelesez, frantsesez, italianoz. Piska bat tentsioa da baño beti derrigortzen dizu, ba bueno ba italianoz eman behar det konferentzia bat. Ba, preparatzea... Espiral bat izandu da. Hasten zera piskanaka eta gero... / Y para dar clases o conferencias en diferentes países, en inglés, francés, italiano. Es una situación de tensión pero que te obliga, ah bueno tengo que dar una conferencia en italiano. Bueno, pues se prepara... Ha sido como una espiral. Empiezas poco a poco y luego...” (P6E); “Creo que aprender nuevos idiomas nos a mí me ha abierto la mente” (GD3A).

El conocimiento de la cultura es quizá una de las competencias que más se repiten por los y las participantes. Se alude a entender otros puntos de vista, otras opiniones, otros gustos y comprender otras circunstancias. Es la actitud de apertura que toma la persona frente a otros contextos culturales los que se subraya cuando abordan este tema. El profesorado subraya esa necesidad de analizar la cultura como profesionales de las diferentes ramas del conocimiento:

“Una visión más internacional, una visión más transfronteriza tanto de las universidades, las formas de trabajar; de la industria... las diferencias, por ejemplo, en nuestro contexto de la asignatura que consiste en desarrollar un producto alimenticio...” (P3, 4E).

El pensamiento crítico también es apuntado por los y las participantes como una competencia que las experiencias transfronterizas ayudan a desarrollar. Se aprende a hacer críticas constructivas pero también a recibirlas. Se apunta a la manera de enseñar como factor impulsor de esta competencia, en muchas ocasiones, basándose en problemáticas reales o problematizando los temas de aprendizaje:

“Han nahiz eta materia tradizionala eman, problematika bat bilatu behar izanak horrek bultzatzen zaitu piska bat gehiago pentsatzera eta liburueta jotzea, jakiteko zer esango dudun, zertan oinarritu nahitekeen etab. / Allí aunque la materia se imparta de manera tradicional, el hecho de tener que buscar una problemática te empuja un poco más a pensar, a acudir a los libros para saber qué voy a decir, en qué me puedo basar, etc.” (A2E); “Sentir que todo esto me estaba ayudando a tener una mirada crítica. El no creerme nada y tener mi discurso” (A5E).

La competencia de trabajo en equipo también es aludida como competencia que se desarrolla en contextos transfronterizos sobre todo por el hecho de aprender de los demás:

“Yo intenté juntarme con gente de allí, con franceses para hacer los trabajos. También hacían lo de separar, pero preparaban más las presentaciones. Poner en común las ideas y comentarlo con todo el mundo en vez de ir rulando un Word y pegando cada uno su parte. Ponen todo en común y aprendes lo que han hecho los otros” (A1E); “Porque se aprende a trabajar en grupo, con gente de otro país, en un idioma que no es el tuyo. Tus inseguridades salen a la luz mucho más fácilmente” (P3, 4E); “En mi experiencia la comunicación y el trabajo en grupo en clase fue muy importante para mí” (GD1P).

#### 4.4 ¿Cuál es la percepción que se tiene sobre el desarrollo de competencias tras una experiencia transfronteriza?

Los y las participantes subrayan que ciertas competencias desarrolladas en las experiencias transfronterizas han sido claves o vitales en su vida. Las más reiteradas han sido la necesidad de hacer frente a los problemas y la competencia académica.

En cuanto a la resolución de problemas, se hace referencia a saber enfrentarse con mayor calma a situaciones novedosas, el ser y mostrarse más sensible a los cambios y a los demás, el trabajar la actitud empática y de curiosidad hacia lo que no se sabe o es novedoso y el quitarse el miedo a la propia movilidad. En definitiva, el bagaje que aporta la experiencia de resolver situaciones y cuestiones que generan un problema a la persona hace que ésta se vaya curtiendo para poder enfrentar situaciones similares en el futuro...

“Lo de tener que buscarte tú la solución a los problemas, eso hay que aprenderlo y si puede ser dentro de un contexto amable, que está organizado desde aquí, pues mejor” (A6E).

“Yo desde entonces sí que noto que ciertas situaciones las enfrento de otra manera, con una mentalidad más abierta, mucho más tranquilo. Por ejemplo ir a una entrevista de trabajo o situaciones que pueden ser estresantes. El hecho de haber vivido fuera de tu ambiente, te hace sentirte más tranquilo, con más poso” (A4E); «He aprendido a tomar decisiones; a resolver problemas.» (GD2M).

Respecto a competencias académicas relativas al campo de conocimiento de cada participante, se puede señalar que las experiencias transfronterizas dotan de un bagaje intelectual que se destaca en el estudio tal y como lo subraya el alumnado: “Yo personalmente te puedo decir asignaturas que me han dado herramientas muy técnicas, cosas que realmente son para la labor profesional exclusivamente. En mi caso personal diría que competencias académicas muchas” (A4E), y con las posibilidades que éstas brindan de cara a la posible inserción laboral en el país de acogida: “Ikusten det frantzian lan egiteko aukera ere egon daitekeela, eta baita ere hemen geratuz gero, Frantziakin nahiko harremana daukagu eta ordun, hemen ere lagungarria izango dela, batez ere hizkuntzaren partetik / Veo que también existe la posibilidad de trabajar en Francia, y también en el caso de quedarte aquí, existe bastante vínculo con Francia y entonces, aquí también puede ser de ayuda, sobre todo desde el punto de vista de la lengua” (A2E).

En el caso del profesorado es lo relativo a las maneras de abordar la docencia lo que se subraya como impacto en la competencia académica, que: “Ves otras formas de hacer, que luego es útil para integrar en tu propia docencia” (P3, 4E), y hace que las personas participantes cambien: “Está claro que como docente no somos las mismas ahora que hace 5 años. Esta perspectiva transfronteriza que llevamos ya 5 cursos, nos ha dado otro horizonte” (P3, 4E). Aunque, es verdad que hay otras voces que afirman que “Sobre todo más allá de lo académico, resaltaría lo que te trabaja a ti como persona” (A4E).

#### 4.5 ¿Cómo se valora la cooperación entre instituciones y agentes?

Al valorar la cooperación entre instituciones y agentes sociales, los y las participantes subrayan fundamentalmente las dificultades que han vivido en el transcurso de estas experiencias y, en su mayoría, son dificultades derivadas del aparato burocrático, el apoyo y seguimiento de la persona coordinadora, y la equivalencia en las notas.

Las dificultades burocráticas se refieren a todo el papeleo que es necesario rellenar para poder llevar a cabo una experiencia transfronteriza del tipo que sea y lo desmotivante que resulta:

“La burocracia es grande, y no siempre está informatizada” (A4E).

El apoyo y seguimiento por parte de la persona coordinadora de las experiencias transfronterizas en las universidades también se hace eco entre las voces de los y las participantes. De hecho la percepción que tienen es, en muchos casos, de no haber recibido la suficiente orientación por ninguna de las partes implicadas:

“El coordinador no noté que me estuviese guiando en nada, y más bien yo creo que ponía cortapisas” (A4E).

La equivalencia en las notas es también otro elemento que el alumnado subraya como una dificultad en las experiencias transfronterizas. Comentan que fue una continua lucha el tener que discutir y llegar a acuerdos con el profesorado respecto a las notas y las calificaciones:

“Gero itzultzean, ekibalentziak eta izan ziren katastrofikoak / Luego a la vuelta, las equivalencias y así, fueron catastróficas” (A2E).

#### 4.6 ¿Cuáles son los beneficios que reporta la experiencia transfronteriza a la universidad y sociedad?

Los y las participantes subrayan que los beneficios que las experiencias transfronterizas pueden reportar a la universidad son: un alumnado más preparado de cara a la inserción laboral, la creación de sinergias entre universidades, y la difusión de la cultura vasca.

En cuanto a la capacitación del alumnado de cara a su inserción laboral se hace referencia a que las experiencias transfronterizas brindan la posibilidad de que el alumnado mejore su currí-

culum que debe ser reflejo de sus competencias profesionales y personales de cara a encontrar un trabajo en el que desarrollarse profesionalmente... Se hace hincapié en que estas personas tienen en mente la transformación como objetivo social:

“Que el alumnado haya salido un poco, que haya visto otras cosas le vuelve más crítico y eso me parece que es bueno para la Universidad. Porque desde el alumnado se puedan exigir cosas o pedir cosas, cambios que quieras, o como sugerencia no sé dónde se hace de una manera diferente, qué os parece si lo probamos. Y luego estos alumnos que hemos salido igual trabajamos en la Universidad en algún momento” (A1E).

Respecto a la creación de sinergias entre universidades se alude a la colaboración y creación de redes entre el profesorado y entre el alumnado. Como se reconoce la internacionalización es uno de los aspectos que se valora en el currículum del profesorado, y para la construcción de estas relaciones se requiere de apoyos para que entre los grupos de investigación se consoliden vínculos:

“Que aumenten las sinergias entre las dos universidades” (P3, 4E); “En el momento en que hay esos lazos, se crean otros tipos de conexiones con otro tipo de agentes” (P2E).

En cuanto a la difusión de la cultura vasca, se percibe, el interés que en este contexto transfronterizo se tiene no sólo de que el alumnado participe de estas experiencias para mejorar su formación sino también de que éstos sean embajadores/as de la cultura vasca:

“Creo que la UPV/EHU siempre tiene la voluntad de mandar alumnos fuera para que se conozca la cultura vasca también, porque yo creo que es un componente muy importante en esta universidad. Y de la idiosincrasia vasca también. (...) Es un ofrecer la posibilidad al alumnado de ir a otro sitio y que conozca otra cultura, y de que desde otro sitio conozcan cómo somos los vascos, que sean embajadores de la universidad y de la cultura. Yo creo que la UPV/EHU también tiene interés en eso” (A4E).

Los y las participantes subrayan que los beneficios que las experiencias transfronterizas pueden reportar a la sociedad son, básicamente, los lazos económicos y comerciales que se van tejiendo a raíz de estas experiencias transfronterizas. Aluden, por ejemplo, a las Cámaras de Comercio por la inversión que hacen en las personas jóvenes para generar empleo en ambos lados y que esto, en definitiva, deba revertir en el enriquecimiento del país. Se percibe que las posibilidades que se crean de emprender negocios a ambos lados de la frontera están vinculadas al comercio, la industria, la ciencia, el deporte, etc.:

“Puede abrir mercado a una empresa que se encuentra a un lado de la frontera para poder comercializar en el otro. Creemos que podría ser útil para la región. Es uno de los objetivos principales de esta asignatura” (P3, 4E).



## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abordar el tema del desarrollo de competencias es, cuanto menos, frágil y delicado. La herramienta inductiva construida para interpretar y dar sentido a las voces de las y los participantes nos reafirma en la idea de que es una tarea difícil y casi artificial el separar las competencias entre sí cuando se trata de la adquisición de conocimientos y, el desarrollo de habilidades y actitudes de manera combinada a través de una experiencia vivencial y significativa, muy acorde con lo que la literatura recoge (De la Orden, 2011; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2014). Como se aprecia en los resultados, las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto y así se evidencia al entremezclarse las competencias en las voces de las personas participantes. La parcelación de las competencias sólo ha tenido sentido a nivel analítico, para llegar a una mayor comprensión de los matices, pero no a nivel holístico dado que las personas las interponen haciendo evidente su interdependencia e interconexión en su contexto amplio de experiencia vital.

En cuanto a las motivaciones que inducen a participar de experiencias transfronterizas, lo exclusivamente propio de lo transfronterizo es la proximidad y accesibilidad al contexto. Dado que las motivaciones derivadas de la mejora profesional y personal son compartidas también en experiencias internacionales (Tran y Pham, 2016).

En cuanto a las competencias que se prevén necesarias, las que perciben haber desarrollado y las que subrayan como aquellas que han impactado más significativamente en su vida tras la experiencia transfronteriza, se conforman a modo de constelación alrededor de la dimensión intercultural (Catteeuw, 2012) que aglutina competencias que responden a conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, hábitos y valores (Rychen y Salganik, 2004), como son la adaptación y el manejo del idioma como competencias que se prevén necesarias; adaptación, aprendizaje, autonomía, comunicación, cultura, pensamiento crítico y trabajo en equipo como aquellas que se desarrollan durante la experiencia transfronteriza y, finalmente, la resolución de problemas y la competencia académica como aquellas que su impacto perdura a lo largo del tiempo.

Si bien las agencias y los organismos se afanan por asegurar una efectiva coordinación entre las instancias implicadas en las movilidades transfronterizas para asegurar la calidad y la equiparación de cualificaciones (QF EHEA, 2005; EQF, 2008, entre otros), ello no está exento de dificultades burocráticas, vinculadas a las equivalencias en las notas y, al apoyo y seguimiento por parte de las personas responsables, es lo que subrayan los y las participantes con más intensidad.

Desde luego las voces de las personas participantes subrayan la promoción de la movilidad de la comunidad universitaria clave para las instituciones (Brassier-Rodrigues, 2016) y para la sociedad en general dado que puede llegar a facilitar la inserción laboral, la creación de sinergias entre las comunidades de ambos lados de la frontera, el estrechar lazos económicos y comerciales, así como en el caso de la euro región Aquitania-Euskadi, la difusión de la cultura vasca como bien común de ambos lados.

Nos gustaría terminar con la voz de una alumna que creemos que recoge de manera sintética e informal, lo que desde todos los ángulos se pretende al impulsar la participación en experiencias transfronterizas: “Te vuelves mucho más empático. Te abres los ojos, y echas una mano mucho más fácil al que está así cuando vuelves”.

## REFERENCIAS

- Agencia Europea para la Formación de Adultos (2016). *Evaluación de competencias transversales. Una guía para identificar, evaluar y desarrollar las competencias transversales*. Agencia Erasmus.
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). Los Estudios de Caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez. *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Algibe.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). Consideraciones sobre los métodos. En L. Blaxter, C. Hughes y M. Tight. *Cómo se investiga* (pp. 67-101). Graó.
- Bogdan, R. C., y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for education. An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Brassier-Rodrigues, C. (2016). Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité. *Journal of international Mobility*, 1(4), 59-74. DOI : <http://dx.doi.org/10.3917/jim.004.0059>
- Byram, M., Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., y Zarate, G. (2003). *La Competence Interculturelle*. Conseil de l' Europe.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Grupo Planeta (GBS).
- Catteeuw, P. (2012). *A framework of reference for intercultural competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity building in Formal Education*. FARO.
- CEDEFOP (2014). Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista. Nota informativa. Cedefop. Recuperado de: <https://bit.ly/3ecz09u>
- Chen, G.M. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Clemente, J. S. y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Comisión Europea (2014). *Europe 2020: Policy development and country analysis Skills and qualifications Strategies*. Multilingualism Policy.
- Convenio de Lisboa (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region developed by the Council of Europe and UNESCO*.
- CoRe Project (2007). *Competences in Education and Cross-Border Recognition. Evaluation of the usefulness of learning outcomes and competences for international recognition*. Final Report, European Commission.

- Cortina-Pérez, B., & Medina, A. (2019). La competencia de internacionalización del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *Publicaciones*, 49(5), 209–224. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.11228
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), pp. 47-63.
- Europass (2004-2020). Acerca de Europass. Recuperado de: <https://bit.ly/3gt5rUK>
- European Credit System for Vocational Education and Training –ECVET– (2011a). *Guide pour la mobilité. Erasmus+*.
- European Credit System for Vocational Education and Training –ECVET– (2011b). *Utiliser ECVET pour la mobilité géographique*. Commission Européenne.
- ECBS (2017-20). European Cross-Border Skills: European Commission Recuperado de: <https://bit.ly/2zp2XWw>
- European multilingual classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations –ESCO– (2013). Recuperado de: <https://bit.ly/2Zya5uD>
- European Qualifications Framework –EQF– (2008). European Qualifications Framework for lifelong learning, launched by the Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008.
- European Quality Assurance for Vocational Education and Training –EQAVET– (2009). European Quality Assurance for Vocational Education and Training adopted by the Recommendation of the European Parliament and Council.
- European Quality Assurance Register –EQAR– (2008). European Quality Assurance Register for Higher Education.
- European Standards and Guidelines –ESG– (2009). European Standards and Guidelines for Assurance in Higher Education developed by European Quality Assurance Network in higher education and endorsed by ministers of higher education in the Bologna Process.
- Eurydice. Comisión Europea (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. MEC. Recuperado de: <https://bit.ly/3gidzqN>
- Fausto, C. (2015). *Représentations et gestion des compétences interculturelles. Le cas de Renault. Gestion et management*. Université Paris-Est.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gobierno Vasco (2019). *Plan del Sistema Universitario 2019-2022*. Servicio editorial del Gobierno Vasco.
- González, N., Pérez, J., y Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. DOI: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículum*. Morata.
- Huber, J. (Ed.) (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Infesta, G., Vicente, A., y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en Ciencias sociales. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 233-244.
- Jordi, M. y Macías, B. (2014) La entrevista en profundidad como recurso pedagógico en los estudios de Trabajo Social y Educación Social. Potencialidades y retos para el aprendizaje teórico-práctico. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), pp. 105-111.
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- Lukas, J.F. y Santiago K. (2009) Concepto, componentes y fases de la evaluación. En J. F. Lukas y K. Santiago (pp. 87-115). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 7-34.
- Martínez, P. y González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Morgan, D. L., y Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. *Successful focus groups: Advancing the state of the art*, 1, 3-19.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- National Academic Recognition Information Centres –ENIC/NARIC– (1984). National Academic Recognition Information Centres to provide information on foreign education systems and the recognition of foreign diplomas. Recuperado de: <https://bit.ly/3e98i30>
- OIT. Organización Internacional del Trabajo. Tendencias mundiales del empleo juvenil (2015). Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes. OIT, 2015.
- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. Recuperado de: <https://bit.ly/3gt4aNs>
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, (pp. 59-101). Morata.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Ploteus (2020). Learning Opportunities and Qualifications. Recuperado de: <https://bit.ly/3c3wked>
- Qualifications Framework for the European Higher Education Area –QF EHEA– (2005). Qualifications Framework for the European Higher Education Area agreed by ministers responsible for higher education within the Bologna Process.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>



- Rodicio García, M.L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 23-43.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208, DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Rychen, Y.H. y Hersh, L.H. (2002). *Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. FCE.
- Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. y Konstant J. W. (1999). Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Recuperado de: <https://bit.ly/3gl1GRd>
- Sarramona, J. (2014). Competencias básicas y currículum. El caso de Cataluña. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), pp. 205-228.
- Solanes, A., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49. Recuperado de: <https://bit.ly/3c6kLDr>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Study in Europe (2020). Recuperado de: <https://bit.ly/2WWdotH>
- Tarrats-Pons, E., Arimany-Serrat, N., Arando-Lasagabaster, S., Martínez-González, M., Mathieu, L., Samonneau, M., y Pilnieri, V. (2018). Educación superior en alternancia transfronteriza entre Francia y España. *Educacion XX1*, 21(2), 275-300.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1996). *El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tojar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Fundec.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851, DOI: <http://10.1177/1977800410383121>
- Tran, L.T. y Pham, L. (2016). International students in transnational mobility: intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community. *Compare*, 46(4), 560-581. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1057479>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO– (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO– (2016). Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –Unesco– (2016). 2015 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III). Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERINET). París y Bangkok. Recuperado de: <https://bit.ly/36CZW1j>



Vincent-Lancrin, S. y Pfothenauer, S. (2012). *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier: état des lieux*. OCDE.

We mean Business (2020). We mean Business Coalition. Recuperado de: <https://bit.ly/3elCB6V>

Youthpass (2019). Valued by you. Valued by others. Improving the visibility of competences in Youth pass. Bonn: Jugend für Europa/SALTP training & cooperation resource centre.