


Competencias transversales en el ámbito del audiovisual vasco. Percepción de los profesionales, profesorado y estudiantado de la UPV/EHU¹

Transversal competences in the Basque audiovisual field. Perception of professionals, lecturers and students of the UPV/EHU



Juan Carlos Miguel de Bustos. Licenciado en Economía y en Filosofía y doctor en Ciencias de la Comunicación. Es Máster en Economía por la Universidad de Grenoble. Desde 1987 es profesor en la Universidad del País Vasco, donde enseña materias sobre los aspectos económicos de las industrias culturales. Desde 2005 es catedrático del Área de Comunicación Audiovisual. Ha contribuido en varios proyectos relacionados con las televisiones públicas autonómicas. Ha participado en el proyecto de investigación Universidad Sociedad Empresa sobre competencias transversales en el marco de la transformación digital en ETB Actualmente trabaja en la economía de Internet (inteligencia artificial e Industrias creativas). Ha sido director de la revista de comunicación ZER. Es miembro del Grupo emergente de UPV/EHU ADI, que gira en torno a la industria audiovisual, relatos y género(s).

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España 
jc.miguel@ehu.eus
ORCID: 0000-0001-9507-7219



Itxaso del Castillo Aira. Licenciada en Periodismo en la EHU/UPV, Master in Film and TV Studies en la Universidad de Amsterdam (Holanda), Máster de Documental de Creación en Pompeu i Fabra, y Doctora en Comunicación Social en la EHU/UPV. Profesora adjunta y acreditada como agregada en el departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad en EHU/UPV. Anteriormente, fue guionista en ETB durante 12 años. Ha participado en el proyecto de investigación Universidad Sociedad Empresa sobre competencias transversales en el marco de la transformación digital en ETB. Es Co-IP del Grupo emergente de UPV/EHU ADI, que gira en torno a la industria audiovisual, relatos y género(s). Ha realizado una estancia de investigación en la Universidad de Groningen.

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España 
mirenitxaso.castillo@ehu.eus
ORCID: 0000-0002-1812-4322

¹ <http://heziberri.berritzegunenagusia.eus/desarrollando-competencias/>

Cómo citar este artículo:

Miguel de Bustos, J. C.; Del Castillo Aira, I. e Iturbe Tolosa, A. (2025). Competencias transversales en el ámbito del audiovisual vasco. Percepción de los profesionales, profesorado y estudiantado de la UPV/EHU. *Doxa Comunicación*, 41, pp. 257-284.

<https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2186>



Este contenido se publica bajo licencia Creative Commons Reconocimiento - Licencia no comercial. Licencia internacional CC BY-NC 4.0



Andoni Iturbe Tolosa. Doctor en Comunicación social, licenciado en Periodismo y graduado en Historia del arte. Es profesor agregado en el departamento de Comunicación audiovisual y Publicidad y vicedecano de Planificación estratégica e Infraestructuras. Es responsable del Aula Universidad Sociedad Empresa con ETB e IP del proyecto de investigación Universidad Sociedad Empresa sobre competencias transversales en el marco de la transformación digital en ETB. Es IP del Grupo emergente de UPV/EHU ADI, que gira en torno a la industria audiovisual, relatos y género(s). Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Texas Austin, Instituto Tecnológico de Monterrey y Lyon II.

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España 

andoni.iturbe@ehu.eus

ORCID: 0000-0002-1184-4634

Recibido: 16/01/2024 - Aceptado: 16/07/2024 - En edición: 16/09/2024 - Publicado: 01/07/2025

Received: 16/01/2024 - Accepted: 16/07/2024 - Early access: 16/09/2024 - Published: 01/07/2025

Resumen:

El presente estudio analiza las competencias requeridas en el ámbito de la Radio Televisión Pública Vasca, las competencias enseñadas y evaluadas en la UPV/EHU y la percepción del estudiantado, profesorado y profesionales en activo en el sector audiovisual vasco, respecto a la importancia, carencias y enseñanza de las competencias transversales. La metodología utilizada combina el análisis documental, técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas. Tras una revisión bibliográfica, este artículo propone, justifica y contrasta, a través de una fase cualitativa, un listado de competencias transversales necesario en el ámbito del sector audiovisual vasco. Este nuevo catálogo se coteja mediante encuestas cuantitativas, exponiendo los resultados obtenidos y su discusión. Se concluye que la comunicación es la competencia más importante para los tres agentes interpelados, aunque están medianamente satisfechos con su implementación a excepción de los profesionales, que en un 82% piensan que necesita mayor atención. La adaptación al cambio es otra de las competencias mejor valoradas por el estudiantado y docentes.

Palabras clave:

Competencias transversales; sector audiovisual; transformación digital; Universidad; *soft skills*.

Abstract:

This study analyses the competencies required in the field of Basque public radio and television, the skills taught and evaluated at the UPV/EHU and the perception of students, teachers and professionals active in the Basque audio-visual sector, regarding the importance, shortcomings and teaching of such transversal competencies. The methodology used combines documentary analysis, and both qualitative and quantitative techniques. Following a bibliographic review, this paper proposes, advocates and contrasts, by means of a qualitative phase, a list of transversal competencies called for in the Basque audio-visual sector. This new catalogue is checked through quantitative surveys, detailing and discussing the results obtained. It is concluded that communication is the most important competence for the three agents surveyed, although they are largely satisfied with its implementation, except the professionals, 82% of whom think it requires greater attention. Adaptation to change is another of the competencies most highly valued by students and teachers.

Keywords:

Transversal competencies; audio-visual sector; digital transformation; university; soft skills.

1. Introducción

La economía actual se basa en las tecnologías de la Información y de la Comunicación (Reljic et al., 2021), también denominada transformación digital (Furr et al., 2022). Esa coyuntura tecnoproductiva afecta al empleo y a la organización de las empresas, que requiere nuevos conocimientos, competencias y destrezas (*skills* y *competences*, en inglés) en todos los ámbitos de la vida, tanto en el trabajo como en el día a día (Kalantzis y Cope, 2008).

Si nos centramos en las industrias creativas, la transformación digital implica una formación digital de sus empleados, requiere conocimiento del Big Data, así como de las herramientas digitales con una sólida estrategia que le proporcione una buena repu-

tación digital, por lo que se les debe involucrar a todos sus procesos y departamentos (Fernández-Márquez et al., 2020). Este cambio se agudiza en la actualidad, ya que la inteligencia artificial plantea nuevos retos, equivalentes a la transición digital. Pero el aspecto de conocimiento técnico no es lo único que se demanda. No basta con la tecnología para una transformación profunda: es necesaria la implementación de la cultura digital (Ochoa, 2016), es decir, “un cambio de mentalidad, un reordenamiento del trabajo y, por supuesto, un desarrollo de habilidades, lo que implica transformaciones importantes en la cultura organizacional y en las maneras de trabajar para responder a la evolución y dinamización de la industria” (Meriño Aranda, 2020, p. 351).

Los agentes implicados, investigadores (Ananiadou y Claro, 2019), profesionales, responsables políticos y el sector privado respaldan la necesidad de una reforma en el sistema educativo para dotar al estudiantado y a los nuevos empleados de herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En el año 2000, la Comisión Europea financió el Proyecto Tuning, con el objetivo de desarrollar competencias básicas en los programas de Educación Superior y promover la armonización gestada en la Declaración de Bolonia. Ese proyecto identificó la existencia de una “brecha de competencias” (Moore y Morton, 2017), ya que los programas de grado no siempre abordaban las competencias genéricas fundamentales (González y Wagenaar, 2003). Por lo tanto, se reconoció la necesidad de incluir competencias como pensamiento crítico y abstracto, análisis y síntesis, aplicación práctica del conocimiento, identificación y resolución de problemas, trabajo en equipo, diseño y gestión de proyectos, comunicación oral y escrita, toma de decisiones, creatividad y aprendizaje autónomo en los programas de grado. Posteriormente, se centró aún más en el estudiantado y en el aprendizaje con la Guía del Usuario del ECTS, propiedad de la Comisión Europea (Wagenaar, 2019c), que se incluye en el Plan Estratégico de la UPV/EHU 2018-2021.

El presente estudio analiza las competencias requeridas para el sector audiovisual vasco actual, las competencias enseñadas y evaluadas en la UPV/EHU y la percepción del estudiantado, profesorado y profesionales en activo, principalmente en EITB (la Radiotelevisión pública vasca), respecto a la importancia, carencias, enseñanza y evaluación de las competencias. Este propósito nace de un proyecto Universidad-Empresa-Sociedad entre el ente público y la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, concretamente con el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, solicitado por del área de Formación y Recursos Humanos de la Radiotelevisión autonómica. En dicho proyecto se estudió la necesidad, carencias y posibles actos de formación de las competencias requeridas en el contexto de la transformación digital.

La cadena autonómica, además de ser colaboradora en este proyecto, es el lugar preferente para las prácticas del estudiantado y quién más estudiantes de formación dual acoge. La naturaleza pública de ambas instituciones favorece esta alineación en la búsqueda de mejoras de sus profesionales, actuales y futuros. En la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la UPV/EHU se imparten cinco grados y tres dobles grados. En los grados de Comunicación audiovisual, Publicidad y Periodismo investigan y/o dan clases 331 profesores investigadores e investigadoras, incluyendo personal investigador contratado vinculado a los tres grados. En el curso académico 2022/23, 2386 alumnos y alumnas estaban matriculados en los cuatro cursos de los cinco grados y dobles grados. A lo largo de sus 40 años de andadura, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación ha formado a numerosos profesionales de EITB, entidad que también se ha implicado en la formación a través de becas, prácticas, formación dual y programas como el Máster en Comunicación Multimedia UPV/EHU-EITB. Desde que ambas entidades firmaran el acuerdo de implementación de la formación dual, diecisiete alumnos y alumnas han realizado la formación dual en ETB (siete en el curso 21/22; cinco en el curso 22/23 y otros cinco en el curso 23/24), que cuenta con mil trabajadores en plantilla. Los planes estratégicos de ambas entidades señalan el impacto social y la transferencia a la sociedad. La firma en septiembre del 2023 del Aula

Sociedad Empresa Sociedad con ETB, la primera que pone en marcha la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, tiene como objetivo realizar actividades y proyectos de formación, investigación y divulgación en áreas de interés mutuo, fomentando la generación, intercambio y transferencia de conocimiento. El Aula fomentará y transmitirá la información y la comunicación pública puesta al servicio de la ciudadanía, así como el talento joven y el desarrollo de competencias. La investigación también se extendió en el Clúster Audiovisual Vasco, matriz de multitud de empresas del sector para incluir sus valoraciones.

Las dimensiones que aborda el presente texto son, primeramente, una revisión bibliográfica para definir aquellas competencias y su posterior discusión en *focus groups*, quienes proporcionaron las últimas valoraciones para el diseño de las competencias a ser medidas. Este artículo, en primer lugar, ahonda en la definición de aquellas competencias “blandas”, cuáles son y cómo se describen, así como las vinculadas a las industrias creativas o al sector audiovisual. Posteriormente, se miden las necesidades de formación o implementación de estas detectadas en la Universidad y en la empresa, según las percepciones de sus actores, esto es, estudiantado, profesorado y profesionales en activo. La puesta en común de los tres agentes implicados en la formación y formación continua (estudiantado, profesionales y profesorado) es uno de los valores del estudio.

2. Estado de la cuestión: en torno a *skills* y competencias; *soft* y *hard*; digitales o las de siglo XXI

Existe una gran cantidad de literatura referida a *skills* (destrezas, habilidades) y *competences* (competencias). No existe acuerdo sobre el número específico de dichas capacidades y competencias ni sobre su definición. Según Thornhill-Miller et al. (2023), en la era digital y de la información, las máquinas han reemplazado gran parte del trabajo tradicional que involucra habilidades duras, como cálculos numéricos, conducción, elaboración de presupuestos o corrección de textos. Esas habilidades implican dominar conjuntos fijos de conocimientos y procedimientos estándar y, a menudo, se aprenden en el trabajo. Esas habilidades suelen ser más rutinarias, relacionadas con la maquinaria y menos enfocadas en la interacción humana. Por ello, en el siglo XXI, se valora cada vez más el trabajo que requiere de habilidades más complejas, de interacción humana y/o no rutinarias como las “*soft skills*”, aquellas habilidades que no pueden captarse mediante pruebas estandarizadas de conocimientos, pero que pueden identificarse observando el comportamiento de las personas (Ladrón de Guevara Rodríguez et al., 2023; Humphries y Kosse, 2017). La tecnificación del siglo XXI plantea, paradójicamente, la necesidad de las competencias no técnicas para desarrollar una carrera profesional (Burbekova, 2021).

Whitmore (1972) denominó por primera vez *soft skills* a las competencias no rutinarias y relacionadas con la interacción humana. Los términos *skills* y competencias aparecen durante los años 80, y una década después se expande la noción del aprendizaje a lo largo de la vida, un requerimiento del contexto socioeconómico actual de cambios vertiginosos. Por otro lado, y aunque no existe un consenso absoluto sobre su definición, “destreza” se describe como multidimensional e implica la capacidad de resolver problemas en contexto y de realizar tareas utilizando los recursos apropiados en el momento y la combinación adecuadas (Lamri y Lubart, 2021). En su forma más simple, una destreza es una capacidad aprendida para hacer algo útil (Lucas y Claxton 2009), o una capacidad para realizar una tarea determinada a un nivel de rendimiento específico, que se desarrolla a través de la práctica, la experiencia y la formación.

Las *soft skills* son cualidades personales maleables que regulan las emociones, el comportamiento y la cognición, lo que nos permite alcanzar nuestros objetivos (Feraco et al., 2023; Modelo WEF 2016 Social and Emotional Learning, Tsey et al., 2018, Bor-

ghans et al., 2008; Koch et al., 2015; John y Srivastava, 1999; Heckman et al., 2006; John et al., 2008; Almlund et al., 2011; Heckman et al., 2013; Flinn, 2018). Esas habilidades blandas favorecen las oportunidades de empleo y el éxito en el trabajo (Deming, 2017; Heckman y Kautz, 2012). Incluso algunos autores también lo vinculan a la felicidad o bienestar emocional de los individuos (Heckman, 2011; Hilton y Pellegrino, 2012). Otros autores (Heckman et al., 2014; Beaudry et al., 2016; Caines et al., 2017; Glewwe et al., 2017; Zamarro et al., 2018) lo aplican en la formación superior y concluyen que favorecen la obtención de mejores calificaciones y empleos mejor remunerados.

Ramachandran y Watson (2021) señalan un cambio de tendencia en la valoración de las distintas habilidades profesionales. Las empresas tecnológicas demandan cada vez menos competencias relacionadas con la ingeniería, el marketing, las relaciones públicas, la administración y las relaciones con los clientes y buscan competencias más blandas, aquellas que son necesarias “para relacionarse con los demás y consigo mismo, comprender y gestionar emociones, establecer y alcanzar objetivos, tomar decisiones autónomas y responsables y enfrentar situaciones adversas de manera creativa y constructiva”, según Ayrton Senna Institute (2014). Ello implica que las empresas tienen que elegir entre contrataciones nuevas, o *upskilling*.

Las competencias van más allá de los conocimientos y aptitudes: implican la habilidad para enfrentar demandas complejas, utilizando y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo aptitudes y actitudes) en un contexto específico (Ananiadou y Claro, 2009). Vitello, Greatorex y Shaw (2021, p.11) definen una competencia como “la capacidad de integrar y aplicar conocimientos, habilidades y factores psicosociales contextualmente apropiados (por ejemplo, creencias, actitudes, valores y motivaciones) para realizar con éxito dentro de un dominio específico”. Una competencia no se limita a elementos cognitivos (que implican el uso de teoría, conceptos o conocimientos tácitos), también abarca aspectos funcionales (que implican habilidades técnicas), así como atributos interpersonales (por ejemplo, habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. Sin embargo, el término “competencia” se utiliza a menudo como un concepto amplio que engloba destrezas, habilidades y actitudes, mientras que, en un sentido más estricto, el término “destreza” se ha definido como “un comportamiento bien organizado y dirigido a un objetivo que se adquiere con la práctica y se realiza con economía de esfuerzo” (Proctor y Dutta, 1995, p. 18).

La preocupación por las competencias nace del cambio tecnológico inherente al cambio de siglo. Las competencias del siglo XXI recogen las habilidades, destrezas y conocimientos que se consideran esenciales para preparar al estudiantado para tener éxito en el mundo digital actual y en el futuro laboral (P21, 2011) y las competencias digitales se consideran cruciales, pero su combinación aún no está suficientemente definida (Van Laar et al., 2017). Van Laar et al. (2017), prefieren hablar de competencias del siglo XXI, porque las competencias digitales se reducen generalmente a un conocimiento técnico (*digital literacy*), y deberían incluir las competencias contextuales –conciencia cultural, flexibilidad y autodirección– que también poseen una estrategia y un origen digital. En esta línea, Obermayer et al. (2022) abogan por integrar y dar cuerpo a los factores humanos en los lugares de trabajo digitalizados (Longo et al., 2020). Tabrizi et al. (2019) y subrayan que la digitalización no es solo una cuestión de tecnología, sino más bien una cuestión de estrategia en la que la dimensión humana desempeña un papel clave. Mineco (2022) considera los *digital skills* necesarios para vivir, aprender y trabajar, concretamente, en la información y alfabetización de los datos, son la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos, la seguridad y la solución de problemas. Los organismos internacionales como Unesco (2017) e ITE-OCDE (2010) vinculan las Competencias del siglo XXI con el Desarrollo sostenible (González-Salamanca, Agudelo, y Salinas, 2020).

2.1. Las competencias transversales en el sector audiovisual

El sector audiovisual tiene varias características: existe un alto grado de emprendimiento, quienes acceden al trabajo tienen más titulación que en otros ámbitos (Warren et al., 2015) y la precariedad es también alta. En la medida en que la creatividad es una de las características, la innovación está siempre presente en ellas; lo mismo que la comunicación (Munro, 2017). Además, una vez contratadas las personas, suelen recibir una formación complementaria (Spilbury, 2002). Otra característica es el alto nivel de autoempleo (32% en Europa, mientras que en el resto de la economía es del 14%, Hausemer, 2021). Finalmente, las industrias creativas son las que menos se van a ver afectadas por la automatización, ya que esta se muestra difícil cuando el final de una tarea no es especificable desde el principio (Bakhshi et al., 2015). Además, el desarrollo del metaverso y las tecnologías en la base (realidad virtual, aumentada y mixta) van a significar un potencial incremento del peso de las economías creativas (Easton y Djumalieva, 2018).

A raíz de la presencia de informes sobre las industrias creativas en Europa surgen estudios sobre las competencias en el conjunto heteróclito de actividades que las industrias creativas suponen. Las competencias se clasifican en varias dimensiones. Mietzner y Kamprath (2013) realizan una revisión de autores que clasifican las competencias, que confluyen en cuatro tipos de competencias (profesionales, personales, sociales y metodológicas). Posteriormente, a partir de encuestas elaboran una clasificación en tres tipos de competencias (personales-sociales, metodológicas y profesionales). El primer tipo es la síntesis de las personales y sociales y considera 17 competencias (motivación, creatividad, disposición a aprender, etc.). Las metodológicas incluyen 9 competencias (habilidad para organizar, métodos científicos, etc.) y las profesiones, en número de 10 (comprensión intercultural, pensamiento emprendedor, etc.). CFE research (2018) analiza las brechas de competencias en las industrias creativas en Gran Bretaña, si bien no diferencia entre tipos de competencias. Señala, por ejemplo, que las empresas consideran que existe un *gap* en marketing y comunicación y en resolución de problemas. UNCTAD (2022) sólo habla de *skills* y no usa la palabra competencia.

Es especialmente complejo el panorama de las televisiones públicas. Existen diferentes posturas respecto a la permanencia de las televisiones públicas en el entorno actual, donde la digitalización, la expansión de Internet, la creciente competencia y la segmentación del mercado plantean desafíos. Algunos autores cuestionan su relevancia en este nuevo contexto (Tracey, 1998; Syvertsen, 2003). Por otro lado, otros defienden que las televisiones públicas deben desempeñar un papel importante en el proceso de convergencia entre el sector de las comunicaciones y otros sectores sociales (Meier, 2003; Steemers, 2003; Storsul & Syvertsen, 2007; Moe, 2008). Consideran que los nuevos medios representan una oportunidad para redefinir la misión de los medios públicos (Enli, 2008) e incluso abogan por el desarrollo de estrategias en línea para extender su alcance y propósito (Trappel, 2008). El Plan estratégico de EITB (EITB 2030) señala los cinco retos que EITB tiene que afrontar: competencia global, problemas de legitimidad del audiovisual público, pérdida de la conexión con los jóvenes y entorno tecnológico y social cambiante. Ese último requiere unas competencias que faciliten, acompañen y potencien los cambios necesarios para adecuarse a la velocidad de los cambios.

La noción de competencias digitales del siglo XXI ha sido elaborada por Van Laar (2017) y tiene como objetivo considerar las competencias necesarias para desempeñar los trabajos creativos hoy, poniendo especial énfasis en el desempeño de las nuevas situaciones, y utilizando las tecnologías digitales. Subraya la gestión de la información, la comunicación, la colaboración, el pensamiento crítico, la creatividad, y la solución de problemas. Llega a estas competencias después de analizar la literatura científica en torno a las competencias relacionadas con lo digital. El término quiere dar cuenta de un conjunto de competencias que se requieren hoy, que están relacionadas con los medios digitales y que son consecuencia de la situación actual de cambio

tecnológico continuo. Están relacionados con el cambio tecnológico, porque en la práctica totalidad de trabajos de las industrias culturales se utilizan herramientas para comunicar, gestionar el trabajo, etc. La necesidad de considerarlas no radica únicamente en la utilización de las herramientas digitales, sino en la necesidad de que las personas incorporen en su práctica la continua actualización no sólo en la *media literacy*, sino en la búsqueda de soluciones, de manera autónoma. La filosofía de base es que vivimos en una sociedad del conocimiento. En la medida que el conocimiento es continuo (y no discreto, o incremental), se requiere una preparación respecto a los cambios en el conocimiento y en la aplicación a las tareas y actividades de cada trabajo. En la medida en que el conocimiento avanza de manera social, esta sociabilidad debe incorporarse a la práctica cotidiana en los trabajos. De otra forma resulta imposible seguir la senda del avance de las tecnologías.

Si observamos las competencias transversales identificadas en la UPV/EHU, vemos que se alinean con las competencias digitales planteadas por Van Laar (2017). Decidimos denominar a las competencias que Van Laar define como “del siglo XXI”, como competencias transversales porque hacen referencia a la interdependencia e influencia mutua, siendo su categorización un ejercicio intelectual necesario, pero alejado de la realidad en la que operan, siempre en permanente incidencia e interrelación. Se pueden observar las similitudes y diferencias en el Tabla1.

Tabla 1. Marco comparativo

Competencias UPV/EHU	Competencias del siglo XXI (Van Laar)
Autonomía y Autorregulación	<i>Self-direction</i>
Compromiso Social	<i>Cultural Awareness</i>
Comunicación y Plurilingüismo	<i>Communication</i>
Ética y Responsabilidad Profesional	<i>Ethical Awareness</i>
Gestión de la Información y Ciudadanía Digital	<i>Information Management</i>
Innovación y emprendizaje	<i>Creativity</i>
Pensamiento Crítico	<i>Critical Thinking</i>
Trabajo en Equipo	<i>Collaboration</i>
	<i>Lifelong Learning</i>
	<i>Problem Solving</i>
	<i>Technical</i>
	<i>Flexibility</i>

Fuente: elaboración propia

3. Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar las percepciones sobre las diferentes competencias transversales, estableciendo las diferencias entre los tres colectivos que se consideran: estudiantado, profesorado y profesionales de EiTb.

Los objetivos específicos son cuatro. En primer lugar, establecer la validez de la tabla de competencias establecidas por Van Laar (2017). En segundo lugar, estudiar las diferentes percepciones sobre la importancia atribuida a estas competencias. En tercer lugar, estudiar las opiniones sobre cuáles requieren mayor atención. En cuarto lugar, estudiar en qué ámbito debe realizarse el aprendizaje de las competencias transversales.

4. Metodología. Instrumentos y técnicas de investigación

Para responder a los objetivos señalados se ha llevado a cabo un diseño metodológico híbrido, combinando el análisis documental, técnicas cualitativas y técnicas cuantitativas. Esta triangulación metodológica se ha convertido en una tendencia de investigación (Denzin, 2012; Creswell, 2011, Tashakkori y Teddlie, 2003).

La presente investigación consta de tres fases: una compilación y análisis sistemático de la literatura, una segunda fase cualitativa mediante *focus groups* a estudiantado, profesores y expertos y una última fase de carácter cuantitativo basado en encuestas a estudiantado, profesores y profesionales del sector que nos ocupa, cuyos participantes han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental.

En la fase inicial se ha realizado una compilación y análisis sistemático de la literatura que ha ofrecido claves para el diseño de un modelo de clasificación de competencias transversales en el contexto universitario y profesional del sector audiovisual. El análisis cualitativo tiene como objetivo validar la propuesta competencial de Van Laar (2017), seleccionada tras la revisión bibliográfica, por ser la más próxima al sector audiovisual en el que se enmarca la investigación y por encontrarse alineado con algunas de las recogidas por la UPV/EHU. Los resultados de la fase cualitativa buscan validar, y en su caso, introducir cambios al mismo.

En la fase cualitativa, se ha optado por la técnica del *focus group* exploratorio. Se trata de un tipo de entrevista de grupo compuesta por personas a las que atañe un tema específico y permite comprender, analizar y diseccionar el fundamento de las opiniones expresadas por los participantes. Los *focus groups* constituyen una técnica de investigación que se ejecuta mediante dinámicas grupales que apuntan a un tipo de información exploratoria y/o explicativa, aportando datos de gran riqueza y profundidad (Ruiz Olabuénaga, 1999). Se abordaron seis dinámicas grupales, dos por cada colectivo objeto de estudio: profesionales, profesorado universitario y estudiantes. En relación con los profesionales, se conformaron dos *focus groups* junto con 6 profesionales de EITB y 6 representantes sectoriales (clúster y asociaciones), que permitieron conformar los dos *focus groups* con seis participantes cada uno, tres representando a cada colectivo. El criterio utilizado para su selección ha sido, en cuanto a EITB, las personas que, ocupando cargos de responsabilidad, han tenido o tienen mayor implicación en el proceso de transformación digital de la entidad vasca de radio y televisión pública. Respecto a los profesionales ajenos a EITB, el criterio ha sido la experiencia y el ámbito de representatividad del sector. Respecto al profesorado se ha seleccionado a 12 docentes universitarios que han conformado dos *focus groups* y los criterios a tener en cuenta han sido la antigüedad y el grado de dedicación a la docencia. Por último, respecto a

los *focus groups* conformados por el estudiantado, se han seleccionado 6 personas egresadas de la Facultad de CCSS y Comunicación de UPV/EHU y 6 estudiantes de cuarto curso, algunos con experiencia en prácticas y otros no.

Una vez que obtuvimos una revisión de las categorías de Van Laar (2017), abordamos la recogida de información de la fase cuantitativa mediante la encuesta online. Se trata de una herramienta óptima en este contexto ya que la mayoría de sus miembros tienen fácil acceso a entornos virtuales. El principal inconveniente de este instrumento, la poca tasa de respuesta, se ha salvado reforzando de forma presencial la recogida de los datos, al tratarse de colectivos perfectamente localizables (Alarco y Álvarez-Andrade, 2012).

Respecto a la fase cuantitativa, el tamaño de la muestra en el colectivo de profesorado universitario de la Facultad de Ciencias Sociales y de Comunicación de UPV/EHU ha sido de 32 cuestionarios para un 95% de nivel de confianza y un nivel de error del +/-13 %. La población total considerada es la del equipo docente de la Facultad de CC.SS. y la Comunicación, estimada en 60 personas. Se trata de profesionales que acumulan mayoritariamente una dedicación docente de entre 5 y 20 horas de formación semanales, lo que al equipo investigador le da garantías de contar con un buen conocimiento de la realidad sobre la que se investiga. Por otra parte, el tamaño de la muestra de los/as profesionales de EITB, es de 34 cuestionarios para un 95% de nivel de confianza y un nivel de error del +/-12 %. La población total considerada es la del equipo directivo vinculada al proceso de transformación digital en EITB con un tamaño aproximado de 80 personas. El tamaño de la muestra del estudiantado de la misma facultad es de 236 cuestionarios para un 99% de nivel de confianza y un nivel de error del +/-4 %. La población total considerada es la del estudiantado matriculado efectivo, es decir, aquel que efectivamente acude con asiduidad a clase y está matriculado en su integridad en el curso. Se han eliminado de la población el estudiantado matriculado sólo en el Trabajo Fin de Grado o en una asignatura, por ser considerado no útil a efectos de esta investigación.

5. Resultados

5.1. Resultados del análisis cualitativo: Competencias necesarias para trabajar en el sector audiovisual vasco

El objetivo del análisis cualitativo efectuado es observar la comprensión y la claridad de las definiciones proporcionadas por Van Laar (2017) y detenernos en las similitudes y diferencias en las apreciaciones de las competencias transversales entre los diferentes actores. Por un lado, el estudiantado, los profesionales y el profesorado de los *focus groups* subrayaron la importancia del trabajo en equipo, la comunicación y la creatividad, pero matizaron y discutieron los rasgos y diferencias entre el autoaprendizaje, pensamiento crítico y gestión de la información. Profesionales y alumnado coincidieron en dejar al margen las competencias técnicas, ya que consideran que, en un entorno de fácil acceso a la información, es perfectamente posible el autoaprendizaje. *“En las bolsas de trabajo de EITB teníamos que usar el DaVinci y no sabía. Cogí a la noche internet y en 10 minutos lo hice. Con la actitud correcta, es muy fácil aprender. Tenemos que saber adaptarnos, y hay que autorenovarse”* (alumno 3). En la misma línea se expresaba un directivo de EITB: *“Carecer de las competencias necesarias es el obstáculo en mayúsculas... Tú, aunque tengas esto (señala el móvil), como no lo sepas utilizar o lo sepas utilizar mal, no me refiero a darle a la tecla, sino todo el resto: saber ser crítico con lo que estás aceptando, saber cómo enviar un email de manera más eficaz, hacer un trabajo colaborativo etc.”* Se desprende de estas conversaciones, entonces, que el manejo técnico no es ni complicado ni lo imprescindible, sino que son las competencias

no técnicas las fundamentales para afrontar las nuevas tecnologías. *“A todo el mundo le parecen muy importantes, pero es más difícil desarrollar ese tipo de habilidad que aprender a manejar una mesa de mezclas de imágenes, o de sonido o de elaborar una noticia”* (profesional 2). El autoaprendizaje es fundamental en las radiotelevisión pública donde la organización tradicional es mecánica, muy poco orgánica, muy estructurada, de departamentos estancos, sin horizontalidad ni transversalidad y con poca convergencia (profesional 2). Según se desprende de sus conversaciones, para lograr el autoaprendizaje es imprescindible el pensamiento crítico, que asocian con la coherencia, la racionalidad, discusión de alternativas, y elección justificada y razonada. Puede describirse mediante la conjunción de hechos-ideas-nociones-datos, y para ello es importante aprender a aprender. Por ello, el estudiantado y los expertos lo vinculan a la gestión de la información, siendo esta última una competencia imbricada o subalterna del pensamiento crítico. El profesorado, en cambio, lo considera la competencia más relevante.

Vinculada a esta reflexión, existe una disparidad a la hora de definir pensamiento crítico y gestión de la información entre profesorado y estudiantado, por un lado, y profesionales, por otro lado. *“La gestión de la información es relevante en tanto cuanto tenga que ver con la capacidad de creación en un contexto de sobreinformación. Es decir, lo valioso sería la capacidad de resignificar aquello que ya existe”* (profesor 1). El profesorado considera que las competencias blandas se aprenden a través de herramientas y las competencias técnicas a través del conocimiento (profesor 5): *“Ni la investigación sobre los tipos de herramientas está a la altura, ni las condiciones y las posibilidades que tenemos para poder investigar, despegar, probar, testar y evaluar esas herramientas está a la altura. Se debe a la devaluación de la docencia frente a la investigación”*.

Por otro lado, el estudiantado no hace una alusión expresa al compromiso social ni a la ética. El profesorado de UPV/EHU está cada vez más preocupado por el entorno que nos rodea y tiene en mente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aunque, tal y como resume la experta 6, *“son más importantes las competencias transversales que las ODS”*. De hecho, esta docente realizó una práctica en una asignatura con alumnos de la ONG Aspace, con parálisis cerebral. El objetivo era visibilizar y promover la creatividad dentro del propio colectivo de Aspace, y ella resume que aprendieron tanto el estudiantado como los miembros de Aspace. Es interesante la observación que realiza el experto 5 respecto a la necesidad de poner en el centro, en el foco, la perspectiva de género en las competencias blandas: *“todas las competencias blandas están atravesadas por el género. Y sobre una triple dicotomía que se asienta sobre la valorización de lo público, lo racional y lo productivo frente a lo reproductivo/emocional/privado. Lo público y lo racional se asocia con lo masculino y el resto (reproductivo, privado, emocional) con lo femenino”*. El mismo docente considera que es fundamental ponerse en el lugar del otro: *“La gestión de entornos multiculturales requiere darse cuenta de que existen muchos otros marcos para no repetir y retroalimentar las mismas lógicas de poder”*.

Los profesionales, por su lado, aportaron una nueva competencia: la proactividad. Se muestran conformes con todas, pero destacan el análisis y resolución de problemas, la adaptación al cambio, la innovación y el trabajo colaborativo. Además, se señala reiteradamente que, en este entorno digital, cambiante, acelerado, la capacidad de las personas para actuar preventivamente, que sean capaces de anticiparse y adaptarse a los retos planteados, en lugar de simplemente reaccionar a los mismos, es un factor diferenciador. *“Uno tiene que ser rápido, tiene que tener una capacidad analítica, tiene que tener una especie de curiosidad, de ver lo que se mueve por ahí para llevarlo, porque como va todo muy rápido lo que has visto hoy que se mueve mañana no funciona”*. Por ello, se añade al catálogo la proactividad (Proyecto Tuning, 2006, citado por González y Wagenaar, 2006) como una competencia clave para el éxito de las organizaciones en un sector como el audiovisual. La actitud proactiva implica tomar la iniciativa y

emprender acciones, responsabilizándose de la solución a los problemas que se presentan y anticipándose a los demás. Implica dialogar, actuar, resolver o tomar decisiones sin necesidad de recibir directrices.

El resultado de esta fase fue una nueva categorización de las competencias involucradas y requeridas en este sector profesional. Nuestra propuesta de nueva categorización de las competencias transversales del sector audiovisual vasco serían las siguientes: comunicación, autonomía y autogestión, pensamiento crítico, adaptación al cambio, aprendizaje continuo, proactividad, responsabilidad ética y profesional, innovación y creatividad, solución de problemas, trabajo colaborativo, reconocimiento de la diversidad.

La definición extensa de cada una de ellas se puede leer en el Tabla 2.

Tabla 2. Propuesta de nueva categorización de las competencias transversales del sector audiovisual vasco

Comunicación	Capacidad para escuchar y emitir mensajes verbales, escritos y en lenguaje audiovisual, en todos los medios y formatos disponibles, con coherencia y claridad, adaptando el código a cada contexto comunicativo, a las personas interlocutoras, al contenido del mensaje y al objetivo de la acción comunicativa.
Autonomía y autogestión	capacidad para fijar las metas y prioridades del propio trabajo. Implica contemplar el entorno, anticipar posibles obstáculos, actuar en base a los plazos y recursos disponibles e implementar mecanismos de seguimiento para controlar las tareas y verificar la información.
Pensamiento crítico	capacidad para el análisis y manejo minucioso y detallado de conjuntos amplios y complejos de información para entender una situación, asunto o problema, identificando todas las variables y sus implicaciones paso a paso.
Adaptación al cambio	capacidad para adecuar eficazmente el comportamiento a los nuevos cambios del entorno. Implica analizar la situación, crear planes alternativos, comprender diferentes posturas, trabajar en áreas diferentes a las habituales.
Aprendizaje Continuo	capacidad de adquirir y aplicar nuevos conocimientos, herramientas e información necesarios para el buen desempeño de la actividad profesional, de manera duradera, continua y progresiva.
Proactividad	Capacidad para tomar la iniciativa y emprender acciones, responsabilizándose de la solución a los problemas que se presentan y anticipándose a los demás. Implica dialogar, actuar, resolver o tomar decisiones sin necesidad de recibir directrices.
Responsabilidad ética y Profesional	capacidad de actuar de acuerdo con ciertos planteamientos éticos y las buenas costumbres y prácticas profesionales en el desarrollo de la actividad. Supone actuar con honestidad, comunicando con claridad las intenciones, ideas y sentimientos.
Innovación y creatividad	capacidad para modificar las cosas, incluso partiendo de formas o situaciones no pensadas con anterioridad. Implica idear soluciones nuevas y diferentes ante problemas y/o situaciones que se presentan en la organización.
Solución de problemas	capacidad de identificar problemas, de recoger, retener y coordinar información relevante para el diagnóstico de las posibles causas y de poner en marcha con agilidad las acciones necesarias para su solución atendiendo a las necesidades y objetivos institucionales.

Trabajo colaborativo	capacidad para cooperar de forma estable y sistemática con los demás pensando en el objetivo organizacional. Implica transferir e intercambiar conocimiento, experiencias y nuevas ideas. Trabajo de cooperación y complementación de recursos e información.
Reconocimiento de la diversidad	capacidad para establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas con personas diversas, respetando la diversidad y valorando la diferencia como aspecto positivo y enriquecedor.

Fuente: elaboración propia

5.2. Resultados de la fase cuantitativa

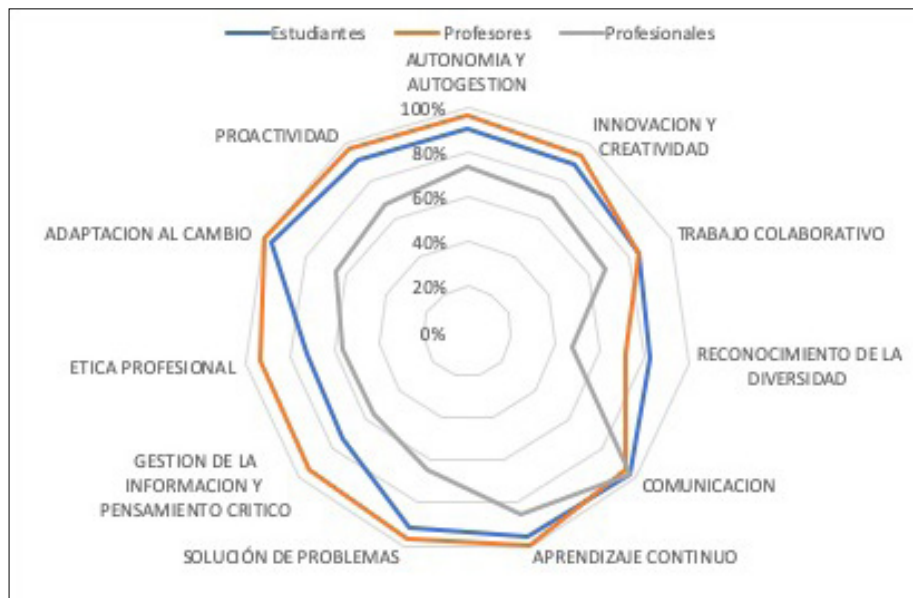
Los resultados de la investigación cuantitativa arrojan datos sobre las percepciones de los agentes respecto a la importancia de las competencias transversales propuestas (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Clasificación de las competencias transversales según la percepción del profesorado, alumnado y profesionales.
Número de votos y porcentajes

	Est.	Profesorado	Prof.	Est.	Profesorado	Prof.
Comunicación	231	30	33	97%	94%	97%
Adaptación al cambio	229	32	22	97%	100%	65%
Aprendizaje continuo	227	32	29	96%	100%	85%
Solución de problemas	218	31	22	92%	97%	65%
Proactividad	215	31	23	91%	97%	68%
Autonomía y autogestión	215	31	25	91%	97%	74%
Innovación y creatividad	210	30	24	89%	94%	71%
Trabajo colaborativo	200	27	23	84%	84%	68%
Reconocimiento de la diversidad	196	23	16	83%	72%	47%
Gestión información y pensamiento crítico	176	30	19	74%	94%	56%
Responsabilidad, ética y profesional	173	30	19	73%	94%	56%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Distribución de las competencias más valoradas, según la opinión de alumnado, profesorado y profesionales



Fuente: elaboración propia

Las opiniones de los tres colectivos se representan en tres círculos relativamente concéntricos. En el exterior, con valores porcentuales muy altos, se sitúa el profesorado. En el medio, con valores algo inferiores, se sitúa el estudiantado, y en el círculo interior, los profesionales, con valores más inferiores. El profesorado muestra una posición menos discriminatoria que profesionales y estudiantado, en tanto en cuanto enfatiza casi con las mismas intensidades la relevancia de todas las competencias transversales, debido a que las competencias transversales se trabajan a diario en las aulas.

Estudiantado, profesorado y profesionales coinciden en otorgar a la comunicación el valor máximo (97%, 94% y 97%, respectivamente) de importancia. Ocurre la misma coincidencia con la competencia del aprendizaje continuo, que estudiantado (97%) y docentes (100%) la valoran como imprescindible, mientras que los profesionales lo hacen en menor porcentaje (85%). Las mayores diferencias entre las tres son la ética y el pensamiento crítico, aunque profesores y estudiantado están más alineados. Mientras que el 94% del profesorado opina que es muy importante, el estudiantado y profesionales se sitúan muy lejos 74% y 56%, respectivamente.

El reconocimiento de la diversidad es llamativamente bajo según la percepción de los profesionales (47%). Una explicación posible es que los profesionales de la industria audiovisual vasca se mueven en un ámbito relativamente endogámico, ya que los trabajos demandados desde medios públicos vascos, particularmente en la órbita de EITB exigen un perfil bilingüe, lo que homogeniza el origen territorial de los trabajadores.

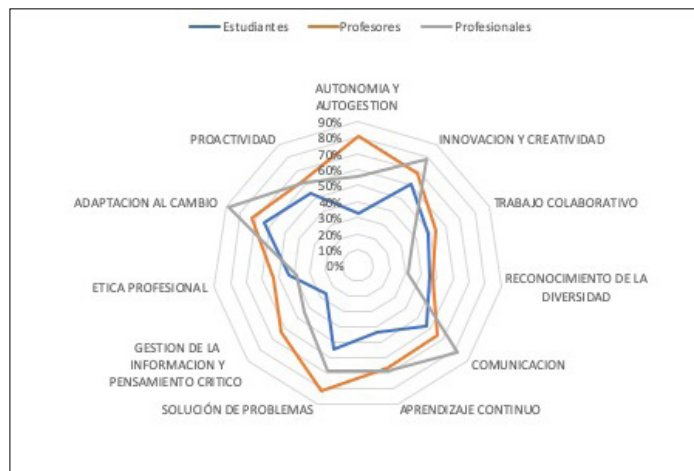
El catálogo de competencias debe ser mejorado de la siguiente manera (véanse datos en la Tabla 4).

Tabla 4. Clasificación de las competencias percibida según el nivel de atención que necesitan en el entorno del encuestado/a

	Estud.	Profesorado	Profesorado	Estud.	Profesorado	Profesorado
Autonomía y autogestión	87	26	19	33%	81%	56%
Innovación y creatividad	164	22	27	61%	69%	79%
Trabajo colaborativo	127	17	13	48%	53%	38%
Reconocimiento de la diversidad	121	15	11	45%	47%	32%
Comunicación	153	21	28	57%	66%	82%
Aprendizaje continuo	116	21	23	43%	66%	68%
Solución de problemas	144	26	23	54%	81%	68%
Gestión de la información y pensamiento crítico	70	20	15	26%	63%	44%
Responsabilidad ética y profesional	114	17	13	43%	53%	38%
Adaptación al cambio	172	23	30	64%	72%	88%
Proactividad	145	20	21	54%	63%	62%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Distribución de las competencias transversales que necesitan mayor atención en el entorno de la persona encuestada



Fuente: elaboración propia

Las competencias transversales que necesitan mayor atención son menos coincidentes entre los tres agentes. El estudiantado se muestra conforme con el nivel de intensidad que se dedica en general a las competencias transversales, ocupando el círculo más pequeño del Gráfico 2. Son los docentes y los profesionales quienes se disputan el exterior del círculo. Los profesionales, por su parte, muestran interés por competencias vinculadas al dinamismo del entorno profesional como son la adaptación al cambio (88%) y la innovación y creatividad (79%), mientras que los profesores notan carencias en la autonomía (81%) y la solución de problemas (81%), principalmente. El estudiantado coincide con los profesionales en la innovación (61%) y adaptación al cambio (64%) como las competencias principales a trabajar. Al contrario que sus profesores, el estudiantado se autopercebe como autónomo (33%) y muy capaz en el pensamiento crítico necesario para la gestión de la información (26%). La ética no es un problema para el profesorado, es su competencia con menos puntuación (53%), aunque es una puntuación más alta que la que le otorgan a esta competencia estudiantado (43%) y profesionales (38%). Los profesionales ponen en el reconocimiento de la diversidad como la competencia que menos atención necesita (32%) en línea con el grado de importancia que le otorgan. No la consideran necesaria ni creen que haya que mejorar en ella.

Una vez hemos establecido la clasificación de las competencias, su importancia y la necesidad de mejorarlas, hemos preguntado cuándo deben implementarse, a quién corresponde esa responsabilidad.

Tabla 5. Clasificación de cuándo deben implementarse las competencias transversales según profesorado y alumnado

	Antes de la Universidad		Durante la Universidad		Ambas (Univ+ PreUniv)	En la empresa		En todas		
	Estud.	Profes.	Estud.	Profes.	Estud.	Profes.	Estud.	Profes.	Estud.	Profes.
Comunicación	54 %	66 %	20 %	19 %	20 %	3 %	3 %	0 %	2 %	13 %
Adaptación al cambio	54 %	53 %	35 %	22 %	19 %	0 %	7 %	13 %	0 %	13 %
Responsabilidad ética y profesional	27 %	25 %	34 %	44 %	8 %	3 %	33 %	9 %	0 %	9 %
Trabajo colaborativo	62 %	47 %	25 %	22 %	24 %	9 %	8 %	3 %	0 %	9 %
Reconocimiento de la diversidad	60 %	38 %	25 %	25 %	28 %	6 %	7 %	9 %	0 %	22 %
Autonomía y autogestión	53 %	28 %	34 %	34 %	20 %	9 %	5 %	6 %	0 %	13 %
Gestión información y pensamiento crítico	23 %	19 %	49 %	44 %	12 %	9 %	11 %	9 %	0 %	9 %
Aprendizaje continuo	22 %	25 %	48 %	28 %	19 %	9 %	5 %	9 %	0 %	19 %
Proactividad	57 %	38 %	27 %	16 %	22 %	6 %	7 %	19 %	0 %	16 %
Solución de problemas	60 %	41 %	24 %	13 %	25 %	3 %	8 %	22 %	0 %	19 %
Innovación y creatividad	35 %	25 %	30 %	19 %	12 %	3 %	20 %	31 %	0 %	13 %
Total	27,34%	36,64%	31,95%	25,85%	18,91%	5,68%	10,31%	11,93%	0,15	13,92

Fuente: elaboración propia

El estudiantado cree que las competencias deben implementarse durante el periodo formativo, principalmente en la Universidad, pero también consideran relevante al periodo preuniversitario tanto como opción única (27,34%) o como opción conjunta con la Universidad (18,9%). Si sumamos las tres opciones del periodo formativo (solo en periodo preuniversitario, solo en la universidad y ambas) obtendríamos alrededor de un 83%, por lo que este es, según su percepción, el momento de su aprendizaje y no el ámbito laboral.

Por competencias, el estudiantado asigna un papel fundamental en la enseñanza preuniversitaria, al trabajo colaborativo (63%), al reconocimiento de la diversidad (60%) y la solución de problemas (60%). El estudiantado considera que la Universidad es clave

en la gestión de la información y el pensamiento crítico (49%) y el aprendizaje continuo (48%). Esto significa que a la empresa le asigna una menor relevancia y solo le reconoce en responsabilidad ética (33%) y en innovación y creatividad (20%).

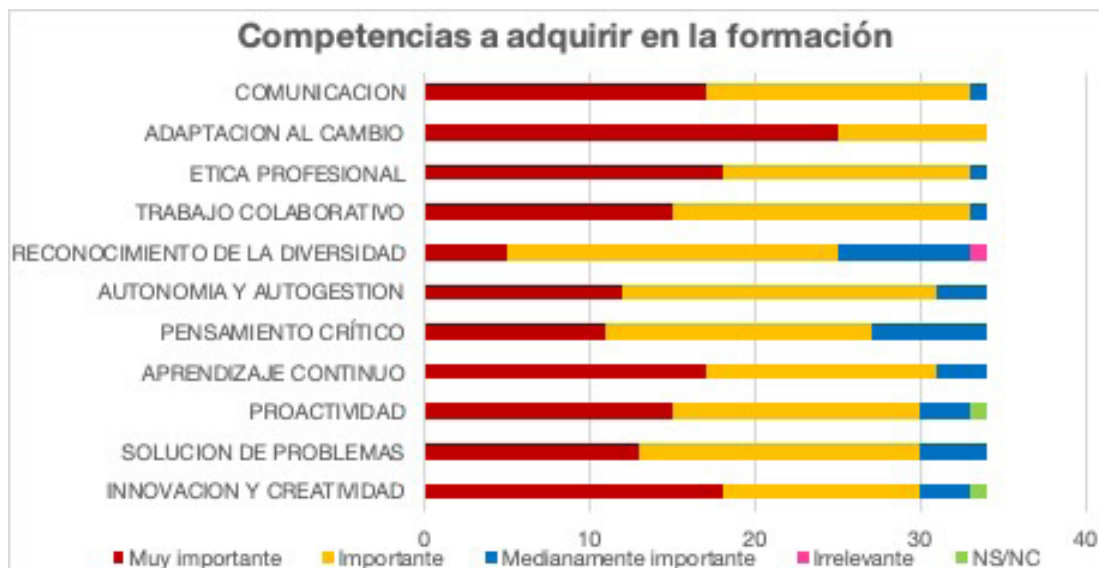
En general, el estudiantado y profesorado consideran que antes o durante la universidad debe realizarse el aprendizaje. El profesorado considera que la comunicación y la adaptación al cambio deben aprenderse antes de la Universidad y a la Universidad se le asigna el aprendizaje en la gestión de la información y responsabilidad ética (Tabla 6).

Tabla 6. Clasificación de las competencias transversales a adquirir en la Universidad

	muy importante	Importante	Medianamente importante	Irrelevante	NS/NC
Comunicacion	50,00%	47,06%	2,94%	0,00%	0,00%
Adaptacion al cambio	73,53%	26,47%	0,00%	0,00%	0,00%
Etica profesional	52,94%	44,12%	2,94%	0,00%	0,00%
Trabajo colaborativo	44,12%	52,94%	2,94%	0,00%	0,00%
Reconocimiento de la diversidad	14,71%	58,82%	23,53%	2,94%	0,00%
Autonomia y autogestion	35,29%	55,88%	8,82%	0,00%	0,00%
Pensamiento crítico	32,35%	47,06%	20,59%	0,00%	0,00%
Aprendizaje continuo	50,00%	41,18%	8,82%	0,00%	0,00%
Proactividad	44,12%	44,12%	8,82%	0,00%	2,94%
Solucion de problemas	38,24%	50,00%	11,76%	0,00%	0,00%
Innovacion y creatividad	52,94%	35,29%	8,82%	0,00%	2,94%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 3. Clasificación las competencias transversales a adquirir en la Universidad según los profesionales



Fuente: elaboración propia

Los profesionales desean que sus nuevos trabajadores traigan implementadas todas las competencias, pero dan especial importancia a la adaptación al cambio, que consideran muy importante en un 73,53% e importante en un 26,47%, sin ninguna otra valoración posible. Se deduce que ellos están encontrándose con un personal resistente a la Transformación Digital.

La responsabilidad de la formación en competencias transversales parece recaer en términos generales en la etapa preuniversitaria y universitaria. Esta percepción general es compartida por los tres colectivos participantes en la investigación. No existe un posicionamiento claro sobre el rol de la empresa para el estudiantado, tal vez debido al desconocimiento sobre la realidad laboral.

La UPV/EHU incluye un catálogo de competencias transversales que, aunque diferente al que planteamos en nuestra investigación, coincide en algunos aspectos. Su implementación en la guía docente nos hace preguntarnos respecto a la percepción en la dificultad de su enseñanza y su evaluación (Tabla 7).

Tabla 7. Clasificación de la dificultad de enseñanza y evaluación de las competencias

Profesorado	Dificultad enseñanza		Dificultad evaluación	
Autonomía y autogestión	12	38%	7	22%
Innovación y creatividad	25	78%	19	59%
Trabajo colaborativo	16	50%	9	28%
Reconocimiento de la diversidad	7	22%	8	25%
Comunicación	15	47%	8	25%
Aprendizaje continuo	9	28%	5	16%
Solución de problemas	17	53%	12	38%
Gestión información y pensamiento Crítico	15	47%	6	19%
Responsabilidad ética y profesional	13	41%	11	34%
Adaptación al cambio	19	59%	13	41%
Proactividad	20	63%	15	47%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Percepción del profesorado sobre las dificultades para enseñar y evaluar las competencias transversales

Fuente: elaboración propia. El gráfico subraya la distancia entre enseñanza y evaluación

La evaluación es el principal reto al que el profesorado cree enfrentarse cuando se trata de formar en competencias transversales. Si nos fijamos en su enseñanza, las más difíciles de enseñar son solución de problemas (53%), adaptación al cambio (59%), la proactividad (63%) y, especialmente, la innovación y creatividad (78%). Esta última también se considera la más difícil de medir (59%), seguida de la proactividad (47%) y la adaptación al cambio (41%). En este sentido, se entiende que aquella que cuesta enseñar también cuesta evaluar.

Sin embargo, la distancia entre ambas líneas arroja varias lecturas llamativas. Por otro lado, es destacable la distancia entre enseñanza y evaluación de pensamiento crítico (28 puntos), trabajo colaborativo (22 puntos) y Comunicación (22). Los docentes consideran difícil enseñarlas (47%, 50%, 47%) pero no tanto evaluarlas, por lo que se deduce que son competencias que no han sido implementadas en la fase previa a la Universidad, lo que conlleva un trabajo extra para los docentes.

Los profesionales también evalúan las competencias de sus perfiles y perciben la dificultad de esta tarea de la siguiente manera: mientras los profesores ven dificultades en la evaluación de innovación y creatividad, proactividad y adaptación al cambio, los profesionales no estiman difícil evaluar ninguna competencia en particular (Gráfico 5).

Gráfico 5. Dificultad de evaluación competencias según profesorado y profesionales



Fuente: elaboración propia

7. Conclusiones

La transformación digital pone de manifiesto la necesidad del desarrollo de competencias que son transversales respecto al desarrollo tecnológico e instrumental. El listado de competencias transversales de Van Laar constituye un buen punto de partida para estudiar las percepciones de los diferentes agentes que intervienen en una actividad. En nuestro caso en el ámbito audiovisual vasco (EiTB), estudiantado y profesorado de la universidad pública UPV/EHU.

El artículo tiene un carácter exploratorio y abre y sugiere múltiples campos de investigación. Muestra que los tres colectivos involucrados consideran importantes las competencias definidas y que existen coincidencias sobre la importancia atribuida a las mismas, si bien con grados diferentes: el profesorado es quien atribuye valores mayores a dichas competencias, siendo los profesionales quienes menos valor les dan. Esto hace pensar que los profesionales podrían seguir atribuyendo una importancia muy importante a las competencias técnicas, aunque expresen lo contrario. Posteriores estudios debieran estudiar y profundizar en esta dirección, aparentemente contradictoria.

Donde sí que existen divergencias es en la consideración de qué competencias requieren mayor atención, según sus actores. La profesión propone la innovación, la comunicación y la adaptación al cambio como las competencias a desarrollar, mientras que el profesorado focaliza en la autonomía, la solución de problemas y la comunicación. El estudiantado es similar al profesorado, pero con menores valores, con menor énfasis. El hecho de que la comunicación sea coincidente debe llevarnos a pensar que la comunicación es una competencia que resume, sintetiza, o al menos tiene relación con algunas de las otras competencias. Así, cabe pensar que la comunicación requiere (o al menos influye) en el trabajo colaborativo. Además, para comunicar se requiere

tener cierta información –gestión de la información–, etc. Esta consideración debe ser analizada y elaborada en diferentes ámbitos académicos y profesionales (Facultades de comunicación, organización de empresas, sociología del trabajo, etc.).

El profesorado y el estudiantado coinciden en subrayar la importancia de las competencias evaluadas, y consideran que estas deben aprenderse fundamentalmente antes de la Universidad. Puede decirse que la empresa es vista como residual en cuanto a la implementación de las distintas competencias y la empresa tampoco se ve a sí misma como otro posible agente en su enseñanza, ya que consideran muy importante e importante que se incorporen los nuevos empleados con todas las competencias adquiridas. Únicamente la innovación y la ética profesional son percibidas como relevantes a este espacio de actuación. Esto muestra un sesgo, que es el de considerar la empresa como un espacio donde ejercer lo aprendido, e ignora la importancia de la formación continua en el trabajo, que no se puede improvisar. De hecho, en el proyecto Universidad-Empresa-Sociedad del que nace esta investigación, EiTB mostró su preocupación por la formación de las competencias no técnicas en el nuevo escenario de la transformación digital. También nos lleva a pensar en la necesidad de estudiar qué competencias transversales se trabajan en la enseñanza preuniversitaria. Un colectivo muy interesante de ser analizado es el del alumnado de formación dual, ya que combinan ambos mundos y podrían facilitar las claves para detectar, formar y evaluar esas formaciones en las competencias que ambas esferas requieren.

Una cuestión latente en el estudio es la evaluación de las competencias. Son difíciles de enseñar, y aún más de evaluar. Este es otro campo abierto para su estudio y cuyo interés radica en que en la medida en que se estudie cómo evaluarlo, la definición, y la interrelación entre las diferentes competencias puede ser elucidada. El aspecto práctico es que se puede utilizar para establecer diagnósticos del grado de conocimiento y utilización de las diferentes competencias, para detectar cuáles son las que necesitan mayor dedicación y esfuerzo. Esto es de aplicación en el ámbito de la Universidad y del trabajo.

Además de los ámbitos de continuidad investigadora sugeridos, ulteriores estudios debieran realizar estudios comparativos y actualizados en diferentes medios públicos españoles. Comparar las actitudes sobre competencias en medios privados y públicos permitiría establecer si existe alguna diferencia en su consideración, aplicación y diseños de planes de formación. Cabe pensar en la hipótesis que algunas de las competencias –reconocimiento de la diversidad y consideraciones éticas– podrían tener diferentes valores en el ámbito de los medios privados y públicos.

Además, el estudio comparado a nivel internacional permitiría observar las diferencias y similitudes de la importancia concedida a las competencias transversales. Este tipo de estudios comparativos permitirán la mejora de formación en el sector audiovisual, así como la implementación de políticas de formación continua en el marco de las Universidades-Empresa-sociedad.

8. Agradecimientos

Este artículo ha sido traducido al inglés por Brian O'Halloran, a quien agradecemos su trabajo.

Fuentes de financiación Proyecto Universidad-Empresa-Sociedad 2021 (US 21/19) y Grupo de Investigación emergente de UPV/EHU ADI (GIU 22/01).

9. Contribuciones específicas de cada autor/a

	Nombre y apellidos
Concepción y diseño del trabajo	Juan Carlos Miguel de Bustos, Itxaso del Castillo e Andoni Iturbe Tolosa
Metodología	Juan Carlos Miguel de Bustos e Itxaso del Castillo
Recogida y análisis de datos	Juan Carlos Miguel de Bustos, Itxaso del Castillo e Andoni Iturbe Tolosa
Discusión y conclusiones	Juan Carlos Miguel de Bustos e Itxaso del Castillo
Redacción, formato, revisión y aprobación de versiones	Juan Carlos Miguel de Bustos, Itxaso del Castillo e Andoni Iturbe Tolosa

10. Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

11. Referencias bibliográficas

- Alarco, J. J., & Álvarez-Andrade, E. V. (2012). Google Docs: una alternativa de encuestas online. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132012000100004>
- Almlund, M., Duckworth, A.L. Heckman, J.J. Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. En: E.A. Hanushek, S. Machin, L. Wößmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1-81), Elsevier. <https://doi.org/10.3386/w16822>
- Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Ayrton Senna (2014). <https://bit.ly/3YcvhVn>
- Bakhshi, H., Frey, C. B., & Osbourne, M. (2015). Creativity vs robots: The creative economy and the future of employment. <https://bit.ly/3XNfc6L>
- Beaudry, P., Green, D. A., & Sand, B. M. (2016). The great reversal in the demand for skill and cognitive tasks. *Journal of Labor Economics*, 34(S1), S199-S247. <https://doi.org/10.1086/682347>
- Borghans, L., Duckworth, A.L. Heckman, J.J. y Weel, B. 2008. *The Economics and Psychology of Personality Traits*. Working Paper 13810. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w13810>
- Burbekova, S. (2021). Soft Skills as the Most In-Demand Skills of Future IT Specialists, 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST), 1-5. <https://doi.org/10.1109/SIST50301.2021.9465935>
- Caines, C., Hoffmann, F., & Kambourov, G. (2017). Complex-task biased technological change and the labor market. *Review of Economic Dynamics*, 25, 298-319. <https://doi.org/10.1016/j.red.2017.01.008>

- CFE Research (2018). *Skills needs assessment for the creative and cultural sector*. Change-forces of stability. *Convergence*, 13(3), 275-291. <https://bit.ly/3TuL1j6>
- Creswell, J. W. (2011). *Controversies in mixed methods research*. The SAGE.
- Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. *The quarterly journal of economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Easton, E., & Djumalieva, J. (2018). *Creativity and the future of skills*.
- EiTB (2022). Plan estratégico 2023. <https://bit.ly/3xX9cPR>
- Enli, G. S. (2008). Redefining public service broadcasting: Multi-platform participation. *Convergence*, 14(1), 105-120. <https://doi.org/10.1177/1354856507084422>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109-130. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Fernandez-Márquez, E., Vazquez-Cano, E., López-Meneses, E., & Sirignano, F. M. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Revista ESPACIOS*, 41(13). <https://bit.ly/4bLXe9q>
- Flinn, K. (2018). *Leadership development: A complexity approach*. Routledge.
- Furr, N., Ozcan, P., & Eisenhardt, K. M. (2022). What is digital transformation? Core tensions facing established companies on the global stage. *Global Strategy Journal*, 12(4), 595-618.
- Furr, N., Shipilov, A., Rouillard, D., Hemon-Laurens, A. (2022). The 4 Pillars of Successful Digital Transformations. HBR. <https://bit.ly/3zM7Szi>
- Glewwe, P., Huang, Q., & Park, A. (2017). Cognitive skills, noncognitive skills, and school-to-work transitions in rural China. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 134, 141-164.
- González, J. y Wagenaar, R. (Edits.) (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1. Universidad de Deusto. *Estudios Sobre Educación*, 5, 239. <https://doi.org/10.15581/004.5.26536>
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12(24). <http://dx.doi.org/10.3390/su122410366>
- Hausemer, P., Fina, D., Sigismondo, R., Ramada, P., Williams, R., Hodok, J., & Restori, A. (2021). Support study accompanying the evaluation of the Commission Notice on the definition of relevant market for the purposes of Community competition law. *WIFO Studies*.
- Heckman, J. J. (2011). The American family in Black & White: A post-racial strategy for improving skills to promote equality. *Daedalus*, 140(2), 70-89.

- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464. <https://bit.ly/4epbczJ>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition. <https://www.nber.org/papers/w19656>
- Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 689-733.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 3 <https://bit.ly/3zLDOEo>
- Hilton, M. L. y Pellegrino, J. W. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press.
- Humphries, J. E., & Kosse, F. (2017). On the interpretation of non-cognitive skills—What is being measured and why it matters. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 136, 174-185.
- ITE (Instituto de Tecnologías Educativas)- OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE . <https://bit.ly/3Ls8ayl>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, pp. 102–138. Guilford Press.
- John, O., Naumann, L. P., Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five taxonomy. En: *Handbook of Personality: Theory and Research*, pp.114-158, Guilford.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. *Encyclopedia of language and education*, 1, 195-211.
- Koch, A, D' Mello, Susan, D. y Sackett, Paul R. (2015). A meta-analysis of gender stereotypes and bias in experimental simulations of employment decision making. *J Appl Psychol*, 100 (1), 128-161.
- La Porte, T., Medina, M., & Sádaba, T. (2007). Globalization and pluralism: The function of public television in the European audiovisual market. *International Communication Gazette*, 69(4), 377-399.
- Ladrón de Guevara Rodríguez, M., Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Lopez-Agudo, L. A. (2023). On the Gender Gap of Soft-Skills: The Spanish Case. *Child Indicators Research*, 16(1), 167-197. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09966-w>
- Lamri, J., & Lubart, T. (2021). Creativity and Its' Relationships with 21st Century Skills in Job Performance. *Kindai management review*, The Institute for Creative Management and Innovation, Kinki University, 9, 75-91.
- Longo, F, Padovano, A., & Umbrello, S. (2020). Value-oriented and ethical technology engineering in industry 5.0: A humancentric perspective for the design of the factory of the future. *Applied Sciences*, 10(12), 4182.
- Lucas, B., & Claxton, G. (2009). *Wider skills for learning: What are they, how can they be cultivated, how could they be measured and why are they important for innovation?* London, UK: NESTA.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica*, (22).
- Meriño Aranda, R. M. (2020). Evolución de la educación online en Chile: Estudio de satisfacción y percepción de calidad de asinaturas online versus presenciales. <https://bit.ly/3W7TjOr>

Mietzner, D., Kamprath, M. (2013). A Competence Portfolio for Professionals in the Creative Industries. *Creativity and Innovation Management*, 22: 280-294. <https://doi.org/10.1111/caim.12026>

Mineco (2022). National Plan for Digital skills. <https://bit.ly/3zDLvfw>

Modelo World Economic Forum (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Ginebra.

Moe, H. (2008). Public service media online? regulating public broadcasters' internet Services-A comparative analysis. *Television & New Media*, 9(3), 220-238.

Moore, T., & Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3), 591-609. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>

Munro, E. (2017). Building soft skills in the creative economy: Creative intermediaries, business support and the 'soft skills gap'. *Poetics*, 64, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2017.07.002>

Obermayer, N. D., Csizmadia, T. D., Banász, Z. D. (2022). Companies on Thin Ice Due to Digital Transformation: The Role of Digital Skills and Human Characteristics. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 11(3). <https://doi.org/10.17583/rimcis.10641>

Ochoa, O. L. (2016). Modelos de madurez digital: ¿en qué consisten y qué podemos aprender de ellos?/digital maturity models: what are they and what can we learn from them? *Boletín de estudios económicos*, 71(219), 573.

Olabuénaga, J. I. R. (1999). *La investigación cualitativa*. Metodología de la investigación cualitativa, 11-14.

P21. Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st Century Learning A unified vision for learning to ensure student success in a world where change is constant and learning never stops. <https://bit.ly/3y0xcS2>

Proctor, R. W., & Dutta, A. (1995). *Skill acquisition and human performance*. Sage Publications, Inc.

Ramachandran, K., & Watson, J. (2021). Tech looks to analytics skills to bolster its workforce-addressing the analysis talent shortage.

Reljic, J., Evangelista R. y Pianta, M. (2021). Digital technologies, employment, and skills, Industrial and Corporate Change, <https://doi.org/10.1093/icc/dtab059>

Spilsbury, D. (2002). *Learning and training at work 2002. Research Report 399 Great Britain*. Department for Education and Skills.

Stemers, J. (2003). Public service broadcasting is not dead yet: Strategies in the 21st century.

Storsul, T., & Syvertsen, T. (2007). The impact of convergence on European television policy: Pressure for change-forces of stability. *Convergence*, 13(3), 275-291.

Syvertsen, T. (2003). Challenges to public television in the era of convergence and commercialization. *Television & New Media*, 4(2), 155-175.

Tabrizi, B., Lam, E., Girard, K., & Irvin, V. (2019). *Digital transformation is not about technology*. Harvard business review, 13(March), 1-6.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C., Sundquist, D., & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Tracey, M. (1998). *The decline and fall of public service broadcasting*. Oxford University Press.
- Trappel, J. (2008). Online media within the public service realm? Reasons to include online into the public service mission. *Convergence*, 14(3), 313-322.
- Tsey, Komla, Man, Siu, Marion Heyeres, J. P., Yan, L. y Bauld, Sh. (2018). Developing Soft Skills: Exploring the Feasibility of an Australian Well-Being Program for Health <https://bit.ly/3WoXt7>
- UNCTAD (2022). *CreativeEconomyOutlook2022*. <https://bit.ly/4d4Jnfk>
- Unesco (2017). *E2030: educación y habilidades para el siglo XXI*. <https://bit.ly/3XKvmig>
- Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU, 2020). Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU. <https://bit.ly/3W6orhd>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Vitello, S., Grotorex, J., Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press.
- Wagenaar, R. (2019). *A History of ECTS, 1989-2019: Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education*. International Tuning Academy.
- Warren, S. and Jones, P. (Eds) (2015). *Creative Economies, Creative Communities: Rethinking Place, Policy and Practice*. Ashgate Publishing.
- Whitmore, P. G. (1972). Gain in Student Achievement as a Function of Inservice Teacher Training in Classroom Management Techniques. *Technical Report*, 72-26.
- Zamarro, G., Cheng, A., Shakeel, M. D., & Hitt, C. (2018). Comparing and validating measures of non-cognitive traits: Performance task measures and self-reports from a nationally representative internet panel. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 72, 51-60.

12. Anexos

El Cuadro 1. Marco comparativo está disponible en : <https://figshare.com/s/354f43ae3b96113d1ad5>

El Cuadro 2. Propuesta de nueva categorización de las competencias transversales del sector audiovisual vasco está disponible en: <https://figshare.com/s/bd813b5f3439b77aa0a0>

El Cuadro 3. Clasificación de las competencias transversales según la percepción del profesorado, alumnado y profesionales. Número de votos y porcentajes, está disponible en: <https://figshare.com/s/245aa31b2c250d1d53e2>

La Tabla 4. Clasificación de las competencias percibida según el nivel de atención que necesitan en el entorno del encuestado/a está disponible en: <https://figshare.com/s/7cc18ff586b1ec41dfc8>

La Tabla 6. Clasificación de las competencias transversales a adquirir en la Universidad está disponible en: <https://figshare.com/s/b0a1284c5ca04a945bbd>

Tabla 8. Clasificación de la dificultad de enseñanza y evaluación de las competencias está disponible en: <https://figshare.com/s/980f10f5bb2ffa5eefde>

Gráfico 4: Dificultad de evaluación competencias según profesorado y profesionales está disponible en: <https://figshare.com/s/dca1d872ad516a96dbf1>