



FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DEL CAMPUS DE PALENCIA.

TRABAJO FIN DE GRADO EN RELACIONES LABORALES Y
RECURSOS HUMANOS

AUTORA: Lydia Pérez Gómez

TUTORA: Ana Ortega Álvarez

Palencia, Junio 2019



Índice.

1.	INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.....	1
2.	EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO ESPAÑOL.....	2
2.1.	ACTUALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.....	3
2.2.	PANORAMA ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....	5
2.3.	ESTRATEGIA UNIVERSIDAD 2015.....	7
	Movilidad.....	8
2.4.	AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA).....	9
2.5.	RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.....	11
3.	EL PROBLEMA DE LA EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO INTERNACIONAL.....	12
4.	LA EMPLEABILIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.....	17
4.1.	Proyecto Tuning Europeo.....	21
5.	LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD.....	24
5.1.	Concepto y tipología de competencias.....	25
5.2.	La competencia profesional: definición, enfoque, perspectivas y modelos integrales.....	28
5.3.	Competencias transversales, tecnológicas y lingüísticas.....	33
6.	APLICACIÓN PRÁCTICA: COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN EL CAMPUS DE PALENCIA.....	35
6.1.	METODOLOGÍA.....	36
6.2.	EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO.....	40
6.3.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO.....	44
7.	CONCLUSIONES.....	46
8.	Bibliografía.....	49
9.	ANEXOS.....	55
9.1.	ANEXO I.....	55
9.2.	ANEXO II.....	58
9.3.	ANEXO III.....	59

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es conocer si en la universidad se imparte un aprendizaje en competencias transversales y, si es necesario, formular propuestas para la mejora del sistema universitario. Tras revisar el concepto de competencia, hemos realizado una investigación a través de una encuesta enviada a los docentes de dos de los centros con que cuenta la Universidad de Valladolid en el Campus de Palencia, obteniendo datos relevantes para llegar a la conclusión de que se necesita un cambio en la formación impartida que fomente la empleabilidad de los egresados.

Palabras clave: competencias transversales, universidad, docentes, egresados universitarios, aprendizaje.

ABSTRACT: The objective of this work is to know if the university provides an apprenticeship in transversal competences and, if necessary, to formulate proposals for the improvement of the university system. After reviewing the concept of competence, we conducted an investigation through a survey sent to teachers from two of the centers that the University of Valladolid has in the Palencia Campus, obtaining relevant data to reach the conclusion that is needed a change in the training provided that promotes the employability of graduates.

Keywords: transversal competences, university, teachers, university graduates, learning.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS.

Nuestro trabajo se centra básicamente en entender desde la perspectiva del sistema universitario español, la relevancia que actualmente han adquirido las competencias transversales como promotoras de la empleabilidad en los egresados universitarios.

Abordamos nuestra investigación desde varias vertientes: estatal, europea e internacional. Todo con el fin de comprender el alcance que ha tenido el cambio de modelo educativo en los sistemas universitarios, cuestión desarrollada a lo largo de nuestro trabajo.

Sin embargo, para un mejor conocimiento de todo ello, encontramos sumamente indispensable la participación en nuestra investigación, de quienes son parte fundamental en la formación de los egresados universitarios: los docentes, a quienes pudimos hacer llegar una encuesta a través de la cual obtuvimos datos enormemente relevantes para plasmar la realidad que a día de hoy se vive en la universidad, manejando incluso algunos datos acerca de la empleabilidad de los egresados universitarios.

Hemos de destacar en este punto que se trata de una investigación realizada de forma conjunta con otra alumna del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. En mi caso centro mi trabajo en recabar datos con respecto a los docentes que imparten clase en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias y la Facultad de Educación, y ella por su parte, se ha encargado de recabar información con respecto a los docentes de la Facultad de Ciencias del Trabajo. Con ello lo que pretendemos es dar visibilidad a la importancia que se da en el Campus de Palencia, al aprendizaje competencial transversal.

Encontramos enormemente relevante el planteamiento de este nuestro trabajo, dado que abordamos la realidad con respecto al actual mercado laboral y sus respectivas demandas en cuanto a contenido curricular se refiere y por supuesto, teniendo en cuenta la relevancia que en este contexto tienen las competencias transversales, las cuales analizamos minuciosamente.

Principalmente podemos hacer mención a **dos objetivos** claramente diferenciados. Planteamos nuestra investigación con el fin de *ser conocedores de la realidad social* que se da en el contexto universitario, desde el punto de vista de si existe o no esa formación en competencias transversales tan demandadas en el mundo laboral. Por otro lado, también pretendemos encaminar los resultados de nuestra investigación hacia la *formulación de un cambio a nivel universitario*, con respecto a ser capaces de demostrar a través de los datos que hemos podido recabar, que verdaderamente la Universidad podría encauzar los estudios hacia el aprendizaje de competencias transversales en mayor medida, fomentando en último término la empleabilidad de los egresados.

Este trabajo lo he llevado a cabo acorde con las competencias genéricas y específicas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Concretamente son 22 las competencias mencionadas a continuación en la siguiente tabla, siendo señaladas aquellas competencias que considero haber puesto en práctica durante el desarrollo de mi trabajo: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, conocimiento de una lengua extranjera, capacidad de gestión de la información, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, creatividad, liderazgo, y motivación por la calidad.

COMPETENCIAS GENÉRICAS (CG)
INSTRUMENTALES
CG.1. Capacidad de análisis y síntesis
CG.2. Capacidad de organización y planificación
CG.3. Comunicación oral y escrita en lengua nativa
CG.4. Conocimiento de una lengua extranjera
CG.5. Conocimientos de informáticas relativos al ámbito de estudio
CG.6. Capacidad de gestión de la información
CG.7. Resolución de problemas
CG.8. Toma de decisiones
PERSONALES
CG.9. Trabajo en equipos
CG.10. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
CG.11. Trabajo en un contexto internacional
CG.12. Habilidades en las relaciones interpersonales
CG.13. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
CG.14. Razonamiento crítico
CG.15. Compromiso ético
SISTÉMICAS
CG.16. Aprendizaje autónomo
CG.17. Adaptación a nuevas situaciones
CG.18. Creatividad
CG.19. Liderazgo
CG.20. Iniciativa y espíritu emprendedor
CG.21. Motivación por la calidad
CG.22. Sensibilidad hacia temas medioambientales

2. EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

Desde la puesta en marcha del Proceso Bolonia y la identificación de las exigencias en cuanto a demandas sociales de “generación” de capital humano competitivo, el Sistema Educativo Español quiso entrar en concordancia con el Espacio Europeo de Educación Superior. Fruto de todo ello es el intento de poner a disposición de los estudiantes, carreras universitarias caracterizadas por su alto grado de empleabilidad. Al hilo de todo ello, cobra cierta relevancia el concepto de alineamiento constructivo, siendo éste un término que engloba toda esta amalgama de ideas, habiendo sido conceptualizado por Biggs (BIGGS, 2005).

Alineamiento constructivo desde el punto de vista de ser capaces de configurar un método en el que se definan y desarrollen de forma más homogénea los objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza y criterios de evaluación. De ese modo, podrán ser descubiertas aquellas competencias que les serán útiles a los estudiantes universitarios para su inserción profesional y para poder mantener un empleo de calidad. Aunque, todo sea dicho, dependerá del contexto socioeconómico del momento.

Sin embargo, para hacerlo posible, se precisa de una amplia red de plataformas tecnológicas y un adecuado acceso a la información. Es decir, una interconexión de todo ello podrá conseguir que los egresados cumplan con el objetivo de ampliar sus conocimientos y ser capaces de adquirir competencias transversales que les serán clave en su aprendizaje y madurez laboral. No es una garantía, pero puede que en el mejor de los casos y si se invierten los recursos necesarios, los universitarios puedan enfocar su trayectoria a la consecución del trabajo de su vida.

Esta red temática es lo que persigue; anticipar los primeros retos a los que un egresado va a exponerse en el contexto profesional, delimitar los aspectos formativos que mayor calado van a tener en su aprendizaje y en consecuencia, les vaya a facilitar su inserción laboral. También, saber qué demandan las empresas, qué sectores económicos les van a ser más prometedores y qué aspectos personales y curriculares van a tener que saber modificar a corto y medio plazo.

PLANTEAMIENTO DE MEDIDAS:

Instituciones concienciadas acerca de lo importante que es tener en todo momento presente, el medio y sus necesidades para hacerle frente con altos niveles de empleabilidad de sus egresados, gracias a una óptima formación.
Planteamiento de políticas públicas nacionales que ayuden a esa interconexión oferta educativa-demanda laboral.
Necesidad de capital humano cualificado para conseguir el progreso del sector productivo.
Surgimiento de nuevos paradigmas en las Instituciones de educación superior de Europa y América Latina.
Sistemas de calidad fundamentadas en la necesaria vinculación curriculum-medio e interconexión de stakeholders.
Líneas de investigación desarrolladas por organismos internacionales, tales como la OIT, la UNESCO, aportando además metodologías de financiación.

2.1. ACTUALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

Indudablemente las fuentes de información que hemos podido tener a nuestra disposición, apuntan mayoritariamente a tener que situarnos en el contexto socioeconómico de crisis en el que viene incurriendo España desde el año 2008. Sin embargo, la Universidad Española por sus muchas virtudes pero también defectos, parece necesitar un cambio a nivel estructural bastante profundo, que pueda incurrir en la minoración de ciertas carencias que se han dejado ver desde mediados del siglo XX. Durante todo este tiempo, los cambios a nivel social, económico y político han sido cuantiosos, y cada cual más relevante, haciendo necesaria una reforma del sistema educativo. Sin embargo, todo hay que decirlo, aún queda mucho por hacer, dado que el primer paso para el cambio es la detección de los problemas latentes de la Universidad y desde un principio, nos encontramos con la enorme dificultad que supone identificarlos para después mejorar.

Todo apunta a un intento de modernización y transformación de la Universidad, para de algún modo impulsar la sociedad del conocimiento actual, hacia el progreso y hacia la fijación de una nueva concepción de lo que verdaderamente es y supone, la educación, la investigación y la transferencia de conocimiento tanto a la sociedad, como al mercado laboral en general. Una sociedad curtida por el conocimiento podrá en cualquier caso estar mucho más preparada para el cambio, y por supuesto, para dar un paso más allá en la salida de la crisis económica occidental,

de la cual aún quedan vestigios en la actualidad e innumerables consecuencias, como veremos más adelante.

Estamos continuamente mencionando la importancia de la educación impartida en las Universidades, pero sin embargo, nuestra investigación y profundización en el tema, no se ciñe únicamente a la formación reglada que puede cobrar una enorme relevancia en el tema, sino que también ponemos el foco en algunas competencias más transversales que con el paso del tiempo han cobrado protagonismo en el panorama profesional. Tales competencias como, por ejemplo, podemos hacer mención al esfuerzo, el talento, la iniciativa emprendedora de los más valientes, la solidaridad, la ética profesional o la cooperación y el trabajo en equipo.

No podemos continuar, sin antes hacer mención al llamado *Triángulo del Conocimiento*, con respecto a tres puntos clave en los que centrar los esfuerzos por conseguir la modernización del sistema educativo y el progreso social, como son: la educación, la innovación y la investigación.

Con el fin de que ello sea posible en un futuro no muy lejano, es preciso tener en cuenta los índices de estudiantes matriculados en las universidades de España, así como también, por parte del ámbito político español el cual deberá desplegar las metodologías necesarias para valorar el alcance de todo ello y medir de algún modo, la financiación que se requiere para ello. Los datos actuales apuntan a que hoy en día en España hay un total de 83 universidades, con un total de 1.055 centros universitarios que imparten 8.526 titulaciones.¹



Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones.

Curso 2018-2019

¹ MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES. Sistema Integrado de Información Universitaria: estadística de Universidades, Centros y Titulaciones. (Curso 2018-2019) Consultado el 21 de marzo de 2019.

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2018-2019/Principales-resultados-EUCT-2018.pdf>

Queda claro pues, que sobre la mesa se han barajado, en todos estos años en los que se ha concienciado al país del papel tan relevante que adquiere la Universidad Española como puente hacia una mayor cohesión social, varias estrategias.

Más adelante, mencionaremos una estrategia que ha contribuido de forma contundente al progreso de este país.

2.2. PANORAMA ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).

Acorde con todo lo que hemos mencionado anteriormente, es preciso conceptualizar de algún modo el término que hemos citado de inserción laboral o *empleabilidad*. Lo cierto es que, a lo largo de los años, muchos autores han sido capaces de definir su propia concepción del término, pero sin embargo, pueden analizarse elementos clave que son comunes en la mayoría de definiciones. No obstante, como paso previo a la profundización en el concepto de empleabilidad, vamos a intentar situarnos con más detalle en el territorio de España.

En España ocurre básicamente lo que veníamos adelantando durante nuestra redacción, con respecto a la problemática de los egresados universitarios. Al igual que en otros puntos del mundo, en España surgió la preocupación de sus universidades, al entender que su oferta educativa a consecuencia del progreso tanto internacional como local, no se correspondía con la demanda de capital humano que pudiera precisar el mercado laboral.

A su vez, y a pesar de que es obvio, puede entenderse lo importante que es para un centro universitario, obtener unos resultados óptimos en cuanto a la empleabilidad de sus graduados. Por tanto, las universidades comenzaron a plantearse el reto de ofertar una formación óptima, actualizada y fructuosa, a cambio de contribuir al progreso social mediante capital humano cualificado y avanzado; siendo capaces de elaborar métodos medidores de empleabilidad.

Sin embargo, éste no fue un reto a cumplir únicamente en territorio español, sino a nivel internacional como hemos podido comprobar a través de diversas fuentes, destacando la importancia que este tema en cuestión ha tenido en territorio europeo sobre todo, con la configuración de ese Espacio Europeo de Educación Superior.

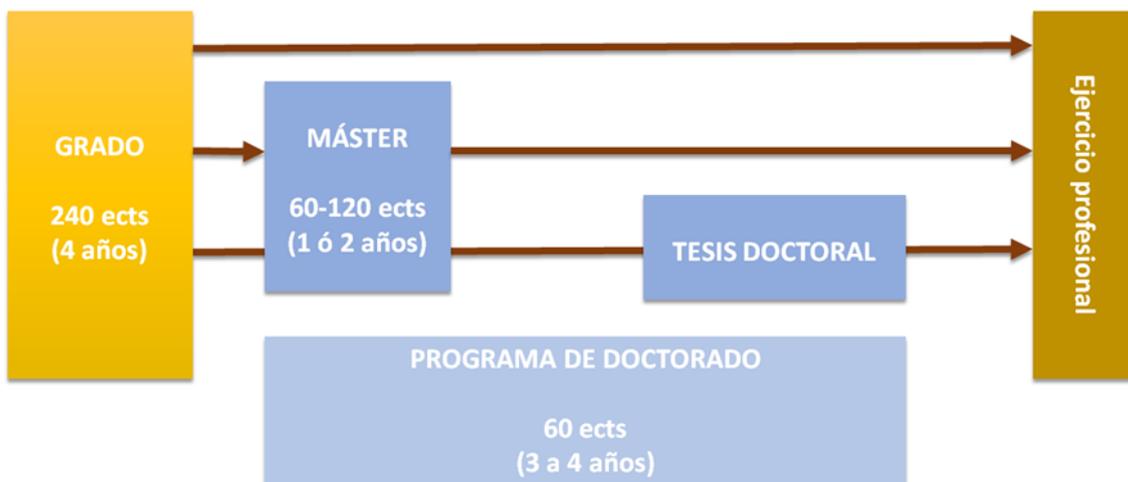
Concretamente, el Espacio Europeo de Educación Superior al que nos referimos, incluyó en su estructura formativa, tres niveles académicos diferentes ofertados a los potenciales estudiantes de educación superior: Grado, Máster y Doctorado.

El EEES actualmente se encuentra confeccionado por cuarenta y nueve países, destacando además que los títulos certificativos de la realización de dicha formación adquieren validez en todo su territorio. Básicamente, la delimitación de este espacio en el cual los estudiantes van a poder recibir una formación académica variada, busca también fomentar otro tipo de iniciativas que permitan en un futuro curtir a los graduados en competencias ciertamente transversales.

El objetivo fundamental del que veníamos hablando, es facilitar la movilidad de los estudiantes, profesorado y titulados por todos los países integrantes del EEES.²

² EEES: Espacio Europeo de Educación Superior. Estructura. Consultado el 22 de marzo de 2019.

A continuación, se muestra una comparativa entre los diferentes niveles formativos ofertados en el Espacio Europeo de Educación Superior.



Web oficial del Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta iniciativa por la creación de un espacio común que velase por el enriquecimiento educativo de los estudiantes de educación superior, fomentando para ello la movilidad tanto internacional como a nivel europeo y reconocimiento de titulaciones, ha sido posible gracias a la implantación del Proceso Bolonia (1999)³

Al igual que en otros sistemas educativos, en España se ha llegado a la conclusión en su día de la escasez de información con respecto, a cuáles son las competencias que más demandan las empresas hoy en día, y por tanto, aquellas claves que proporcionarán al egresado una fácil y cómoda inserción laboral, así como el mantenimiento de su ya puesto de trabajo. Con el fin de suplir tales carencias y ser capaces de crear un sistema educativo que transmita todo lo que una universidad es capaz de aportar al alumno, cómo y cómo mejorarlo, fue creado en el año 2012 el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

La motivación que llevó a su creación, básicamente responde a la necesidad de ser capaces de crear una estrategia planteada a largo plazo e involucrando a nivel nacional a todas las universidades. Dicho **Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios** tiene como fin primordial, el emplear métodos de información totalmente homogéneos entre los diferentes canales universitarios, en concordancia por supuesto con una buena gestión por parte del ámbito político.

Los integrantes del OEEU son la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y Crue Universidades Españolas, junto con la financiación de la Obra Social “la Caixa” (OEEU.org)⁴.

En otras palabras, se trata de una iniciativa puesta en práctica de alcance nacional para analizar cuáles son los índices de empleabilidad y empleo de los universitarios españoles. El OEEU está dotado de una red de Centros de Recogida y Análisis de la Información, repartidos por todo el sistema universitario español, con el fin de recopilar aquellos datos que pudieran haber obtenido

<http://www.eees.es/es/ees-estructura-del-ees>

³ El proceso Bolonia: creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado el 22 de marzo de 2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088>

⁴ ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: presentación, misión, desarrollo/marco y estructura. Consultado el 16 de marzo de 2019. <http://www.aneca.es/>

las diferentes universidades o comunidades autónomas por su cuenta sobre la empleabilidad de sus propios egresados, ponerlos en conjunto, y de forma cohesionada, para su posterior análisis y propuesta de medidas correctoras de las posibles deficiencias del sistema universitario.

2.3. ESTRATEGIA UNIVERSIDAD 2015.

Habiendo hecho mención al pretexto de conseguir un Sistema Educativo Español moderno y actual a su tiempo, es preciso destacar que todo ello finalmente se traducirá con el tiempo, tal y como podemos ir comprobando incluso en la actualidad, en que se va a apostar por hacer más hincapié en el fomento de la educación, la investigación e innovación (GUTIERREZ-SOLANA, 2011, págs. 53-67).

Así pues, fue propuesta la llamada Estrategia Universidad 2015, abogando por una oferta académica en la que como elementos centrales, predominasen la flexibilidad, la homogeneidad de la que hablábamos anteriormente y que gracias a ella puede haber comparativas con otros centros educativos, y fundamentalmente la movilidad, en la cual profundizaremos más adelante. Todo ello al hilo de ser capaces de confeccionar un sistema que permita al egresado haber adquirido los conocimientos académicos y competencias que le serán útiles a lo largo de su vida. Sin olvidar, que el paso del estudiante por los centros de educación superior durante su etapa de aprendizaje, deberá tal y como recalcábamos, ir ligado a las necesidades del mercado laboral, para generar esos factores diferenciadores que le permitirán ser más competitivo en la oferta laboral.

En el año 2008, esta iniciativa fue elaborada por el Gobierno de España, concretamente en la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (actualmente Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades). Fue posteriormente desarrollada durante el año 2009, en el Ministerio de Educación, junto con la colaboración de las Consejerías de las Comunidades Autónomas, dado que se trata básicamente de conseguir cierta coordinación de los centros educativos a nivel nacional, para lo cual se ha de estar en concordancia con los datos aportados por los sistemas universitarios autonómicos. No se trata de una estrategia dirigida únicamente a conseguir la modernización de las universidades de España para un mayor aprendizaje de sus estudiantes, sino que también servirá para en último término, conseguir una sociedad mucho más cohesionada y preparada. Dicho de otro modo, con ello se estaría invitando a todos los grupos con interés en dicho objetivo, a participar en el intercambio de análisis, visiones, prospectivas y oportunidades, además de sugerir soluciones (EU15).⁵ La Estrategia Universidad 2015, ha de respetar los principios que defiende la **Charta Magna Universitatum** ⁶.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL: Estrategia Universidad 2015. Contribución a de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015 (Actualización de octubre de 2010). Consultado el 18 de marzo de 2019.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategia-universidad-2015-contribucion-de-las-universidades-al-progreso-socioeconomico-espanol-2010-2015-octubre-2010/universidad-espana/14246>

⁶ OBSERVATORY MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Consultado el 23 de marzo de 2019.

<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta/the-magna-charta#->

OBJETIVOS CHARTA MAGNA UNIVERITATUM	PRINCIPIOS CHARTA MAGNA UNIVERSITATUM
Universidades como fuente de cultura, conocimiento e investigación, imprescindible para el progreso de la humanidad	Universidad como organismo autónomo
Formación impartida en las Universidades, traducida en progreso cultural, social y económico.	Libertad académica acorde a las necesidades de la sociedad y la ciencia
Creación de Universidades capaces de asegurar una formación y educación permanentes, a las generaciones futuras.	Canales de comunicación abiertos universidad-profesorado-estudiantes, sin barreras geográficas.

Elaboración propia: CARTA MAGNA Y DECLARACIONES CONJUNTAS

EUROPEAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

La Estrategia se encuentra incursa en el recorrido que han seguido las recomendaciones de la Comisión Europea de mayo de 2006⁷, siendo propuesta por primera vez por el Gobierno de España en octubre de 2008. Fue elaborada por dos órganos colegiados de representación de alcance nacional; concretamente por el Consejo de Universidades (CRUE)⁸ y la Conferencia General de Política Universitaria⁹. El primero es presidido por el Ministro de Ciencia, Innovación y Universidades y formado por los Rectores de las Universidades, junto con otros cinco miembros elegidos por el Presidente del CRUE. La Conferencia, también se encuentra presidida por el Ministro de Ciencia, Innovación y Universidades, pero se encuentra integrada por los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas, junto con la colaboración de otros cinco miembros designados de la misma forma que en la composición del CRUE.

La iniciativa fue presentada por consiguiente, en el Consejo de Ministros del día 30 de enero de 2009, dando previamente cuenta de ello en la Comisión de Ciencia e Innovación del Consejo de Diputados del 23 de septiembre de 2008, y también al Senado; en la Comisión de Educación (1 de octubre de 2009).

Movilidad.

Anteriormente hicimos referencia al término *movilidad*. Muchos autores son partidarios de apostar por una formación caracterizada por ofrecer movilidad a sus estudiantes, dado que les capacitará en la adquisición de competencias que les serán fundamentales para su desarrollo profesional a largo plazo durante su vida, lejos del común aprendizaje académico.

⁷ Comunicación de la Comisión al Consejo y Parlamento Europeo, 10 de mayo 2006- Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación. Consultado el 23 de marzo de 2019.

⁸ CRUE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. Consultado el 23 de marzo de 2019.

<http://www.crue.org/SitePages/Inicio.aspx>

⁹ MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y UNIVERSIDADES: El Gobierno abre el diálogo con las CCAA para una nueva ley de Universidades (30 julio 2018). Consultado el 23 de marzo de 2019.

http://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.edc7f2029a2be27d7010721001432ea0/?vgn_extoid=9ccf8135b8be4610VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=d9581f4368aef110VgnVCM1000001034e20aRCRD&lang_chosen=es

Ha quedado demostrado que la movilidad revierte positivamente en el acceso del egresado universitario a un puesto de trabajo acorde a su formación, dado que han sido receptores de las competencias genéricas o transversales de la formación internacional que han recibido. Por otro lado, ha de tenerse en consideración la concepción que de la movilidad tienen los propios empleadores, quienes básicamente van a confeccionar sus ofertas de empleo conforme a conseguir ser más competitivos. Indudablemente, hemos llegado a la conclusión de la gran apuesta que durante estos años se ha puesto sobre la mesa en cuanto al fomento de la internacionalización académica, revirtiendo sus efectos en una incentivación de las expectativas en cuanto a empleabilidad se refiere. Para poder dotar al potencial universitario de todas esas oportunidades, se confeccionaron las llamadas Titulaciones Conjuntas Internacionales, sin perjuicio de que también existan Titulaciones Conjuntas a nivel nacional, o Titulación Múltiple. Lo cierto es que no es más que una de las propuestas que Bolonia pensó en su día para conseguir fomentar de algún modo la empleabilidad de los egresados, no solo de universidades, sino también aquellos que estudiaran un Máster.

2.4. AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA).

Siguiendo con la iniciativa de conseguir poco a poco ir mejorando la calidad de nuestro Sistema Universitario Español, e ir acorde a los avances del Espacio Europeo de Educación Superior como comentábamos anteriormente, fue creada la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación por medio de la LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, como Fundación adscrita¹⁰ al Ministerio de Educación, siendo ampliadas sus funciones posteriormente con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril¹¹.

Por su parte, la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, otorgó a ANECA su estatuto definitivo como Organismo Autónomo de la Administración Central del Estado, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, actualmente denominado Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de la Secretaría General de Universidades.

Hemos podido comprobar cómo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ha cobrado un enorme protagonismo en la investigación y mejora del Sistema Educativo Español, dado que una de sus funciones de mayor calado ha sido y es, la de contribuir a la *“mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones”*¹².

¹⁰ MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES E IGUALDAD: LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Artículos 31 y 32. Consultado el 22 de marzo de 2019.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

¹¹ Ref. BOE-A-2007-7786 [22 de marzo de 2019]

¹² ANECA. Consultado el 22 de marzo de 2019.

<http://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnextoid=bce4f6c0b37b4610VgnVCM1000001d04140aRCRD>

Nos parece conveniente destacar en este punto, alguno de los valores que predominan en el buen hacer de la organización, como son el de ser un transparente en sus prácticas, dado que además están al alcance de cualquier interesado, sus cuentas anuales¹³.

AGENCIA PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE CASTILLA Y LEÓN (ACSUCYL).

La idea de crear una Agencia de Calidad para valorar el sistema universitario de Castilla y León, surgió en el año 2001. Sin embargo, no es hasta 2003, concretamente por medio de la Ley 3/2003, de 28 de marzo, de Universidades de Castilla y León, cuando se convierte en un ente público de derecho privado, debidamente consolidado. Posteriormente, mediante la Ley 12/2010, de 28 de octubre, queda modificada la Ley 3/2003, dado que su contenido queda finalmente adecuado a las propuestas europeas en cuanto a la calidad en el ámbito europeo. Sin embargo, en 2015 se publicó el Decreto 15/2015, de 19 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la “Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León”, fijando definitivamente la organización y el buen funcionamiento de la Agencia.

Puede decirse que la ACSUCYL, tiene definidos claramente cuáles van a ser sus fines a conseguir, por medio de la aplicación de determinadas técnicas que, en último término, van a permitir la consecución de su objetivo primordial; *“evaluación, acreditación y certificación de la calidad en el ámbito de las universidades, de los centros de investigación y de educación superior, y en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior”*. Esos fines de los que hablamos son concretamente dos. Uno de ellos dirigido a la actividad docente, y otro dirigido a la adecuación de la información. En cuanto al primero de esos fines, éste irá encaminado a una mejora de la actividad docente, lo cual indudablemente incumbe a las actividades de investigación y al desarrollo de una buena gestión de todo ello por parte de las propias universidades, fomentando la competitividad entre las mismas. Todo ello, como veníamos adelantando en otros contextos internacionales, permitiría un mayor desarrollo económico en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Por su parte, el otro fin dirigido a la transmisión de información adecuada, básicamente se centra en la importancia que en ello tiene, la existencia de óptimos canales de comunicación entre el Sistema Universitario, las Administraciones Públicas, el sector productivo y la sociedad en general. Sólo de este modo, podrán ser aplicadas actuaciones acorde a las problemáticas que puedan tener lugar con respecto al funcionamiento del Sistema Universitario de Castilla y León. Una buena comunicación lo es todo.

Las actuaciones que desarrolla la ACSUCYL, respeta una serie de criterios generales, siguiendo con lo estipulado en la Ley 3/2003. En primer lugar, cabe destacar que las actuaciones anualmente habrán de ser aprobadas por el Consejo de Dirección, a propuesta del Director de la Agencia. Por otro lado, la Agencia podrá actuar a petición de entidades públicas o privadas, siempre y cuando exista de por medio un convenio de colaboración o contrato de prestación de servicios, contando en cualquier caso con la aprobación del Consejo de Dirección. Por último, la Agencia actuará por requerimiento de la Consejería competente en materia de Universidades.

¹³ANECA: Información económica. Consultado el 22 de marzo de 2019.
<http://www.aneca.es/ANECA/Cuentas-anuales>

La “Programación de Actuaciones” prevista para este año 2019, incluye aquellas actuaciones a desarrollar por la Agencia, siguiendo con la particularidad de algunas pautas que entroncan perfectamente con la misión de la propia ACSUCYL, respetando en todo momento sus objetivos. Esos objetivos de los que hablamos, tanto estratégicos como operativos, aparecen recopilados en el “Plan Estratégico 2014-2019” de la Agencia y en la “Carta de Servicios” aprobada por orden PRE/1077/2017, de 29 de noviembre, de la Consejería de Presidencia (publicada en el BOCYL del 14 de diciembre de 2017).

Algunos valores que indudablemente caracterizan a la Agencia son, la independencia, la profesionalidad, su competencia técnica y científica, e incluso su profesionalidad, dado que los datos sobre ciertos progresos que ha conseguido el Sistema Universitario de Castilla y León, lo amparan. La ACSUCYL posee un Código Ético y una Política de Calidad, que ha de respetar en todo momento.

Sin embargo, también ha de actuar acorde con otros cometidos: “Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, ESG (European Standard and Guidelines for Quality Assurance of Higher Education), estando sometida a la evaluación externa por parte de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) e inscrita en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (European Quality Assurance Register, EQAR)”¹⁴.

2.5. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.

Ante la intención de elaborar un modelo de gestión universitario adecuado, debemos tener en consideración lo que viene siendo la Responsabilidad Social Universitaria o Responsabilidad Social en las Universidades. El concepto de Responsabilidad Social no es de nueva creación, sino que ya incluso en el siglo XX se acuñó, como espíritu del buen hacer. A lo largo de la historia, y no solo actualmente, se han dado relevantes casos de corrupción a todos los niveles, no sólo en el contexto empresarial. Es por eso, por lo que en su día cobró importancia en el interior de las empresas, ciertos aspectos y preocupaciones sociales, medioambientales, así como laborales y económicos. Es momento en el que se habla de Responsabilidad Social Empresarial (CARROLL, 1999).

Dicho lo cual, cabe destacar que la Responsabilidad Social también forma parte de la propia estructura universitaria, desde el punto de vista de que como indicábamos, es necesaria la creación de instituciones capaces de servir como motor de progreso y competitividad a la sociedad actual. En la universidad han de curtirse grandes profesionales concienciados con la sociedad y con el mundo laboral, no dejando de lado por supuesto, el cometido primordial de la misma, como es el de impartir enseñanza-aprendizaje, desarrollar labores de investigación, y manejo de nuevas tecnologías (SIRACUSA, 2021). Dicho lo cual, creemos necesario hacer mención al notorio incremento con respecto a otros cursos, del número de estudiantes y de nuevas enseñanzas universitarias.¹⁵

¹⁴ EQAR: registro y agencias registradas. Consultado el 27 de marzo de 2019.

<https://www.eqar.eu/register/agencies/>

¹⁵ ANEXO I: Datos Actualizados Universidades Españolas. Pg.56

3. EL PROBLEMA DE LA EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO INTERNACIONAL.

Durante el siglo XX, por lo general, se consiguen ciertos logros educativos y avances con respecto a la formación de los jóvenes, lo cual desemboca indudablemente en la consecución y creación de una sociedad mucho más avanzada y preparada para el cambio que se avecinaba por la irrupción de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, en algunas regiones de América Latina, se fueron generando enormes e importantes deficiencias en las Instituciones de Educación Superior, que impedían la consecución de dicho progreso, pero, sin embargo, no se evaluaron debidamente las causas que poco a poco iban generando desigualdades territoriales y falta de cohesión social, así como, tampoco se barajaron posibles soluciones. Es por eso, por lo que ya en el siglo XXI se detectó la necesidad de ir erradicando o minorando al menos, esas deficiencias del sistema, fomentando además algunos aspectos fundamentales en la formación estudiantil.

El problema principal, sin lugar a duda entroncaba con el hecho de que el mundo laboral fue generando ciertas necesidades que, no podían ser cubiertas por los potenciales trabajadores que habían cursado las titulaciones de educación superior, es decir, claramente se detectó cierta desarticulación entre universidades y mundo laboral.

Sin embargo, la causa de que la mano de obra no estuviese debidamente instruida con los sistemas educativos existentes, se vio fomentada por el bajo rendimiento de los propios docentes e investigadores, que vieron como sus condiciones laborales cada vez eran más precarias. En definitiva, el proceso productivo, por múltiples aspectos, influyó negativamente en la formación de los estudiantes de educación superior. En concordancia con todo ello, algunos autores eran partidarios de la idea de transformar la concepción de docente, hasta el punto de situarle en una posición de enorme relevancia como es la de agente de transformación encargado de promover nuevas estrategias de aprendizaje que le permitan reflexionar e investigar sobre su práctica (Chehaybar, 2007)¹⁶

En el contexto concreto de América Latina, las Instituciones de Educación Superior solían e incluso suelen desarrollar programas educativos muy heterogéneos, dificultando así el establecimiento de cierto control sobre las técnicas docentes que se estuviesen aplicando, con el fin último de mejorar, por tanto, las condiciones de los docentes e investigadores como agentes parte fundamental del progreso. Así como mejorar también la calidad de los estudios y finalmente, encaminar la culminación de dichos avances en la generación y mantenimiento de una sociedad avanzada y cohesionada. La preocupación por el sistema de educación superior y el futuro de las regiones Latinoamericanas fue tal, que se enfocaron todos los esfuerzos en conseguir una educación superior que generase capital humano, modernizando para ello las universidades.

En este punto, apareció la necesidad de creación de un Espacio Común para la Educación Superior en las regiones de América Latina y el Caribe, con las ideas clave de: cooperación e integración regional. La única vía para su consecución era la creación de ciertos compromisos políticos que sentasen las bases que llevarían al cambio, de tal manera que se conseguiría reforzar aún más las

¹⁶ Chehaybar y Kuri, Edith, Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios [en línea] 2007, (diciembre) : [Fecha de consulta: 4 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005013>> ISSN 0188-168X

relaciones entre países latinoamericanos, e incluso otros territorios, siempre con el fin de mejorar la calidad y el alcance de la educación superior.

Gracias a esa iniciativa, se consiguió la cooperación entre universidades, gobiernos, empresas y organizaciones civiles, entre otros organismos, encaminada a crear una sociedad mucho más cohesionada, desarrollada y avanzada, dado que la base de todo ello está en la educación de quienes van a tener en sus manos la posibilidad de crear un futuro más provechoso a todos los niveles.

Supuso un verdadero avance, el tener en consideración desde un primer momento la situación económica en la que se encontraba la sociedad latinoamericana, así como entender que el poder adquisitivo de los individuos en muchas ocasiones no les permite optar a una educación provechosa. Era primordial, enfocar las medidas a la adopción de políticas agresivas en materia de financiamiento para esas personas con menos recursos (OROZCO, 2006). Acorde con todo ello, cabe hacer mención a tres claves del progreso, generadas por la educación superior, como son el desarrollo científico-tecnológico, los recursos humanos y la gerencia. De ahí que sea importantísimo la generación de mejora en el contexto educativo.

Por su parte, la Unión Europea habiendo sido capaz de generar un Espacio Europeo de Educación Superior, consideró la posibilidad de encaminar sus logros en este contexto, hacia otros territorios como son América Latina y el Caribe, con los que indudablemente mantiene lazos que los unen. Con el fin de crear ese Espacio Común de Educación Superior entre Unión Europea, Latinoamérica y el Caribe, se decidió poner en marcha programas de cooperación que permitiesen una más fácil y mejorada movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, y personal administrativo. Se barajó incluso el reconocimiento de créditos, y por supuesto, la elaboración de evaluaciones que permitiesen conocer las deficiencias y el grado de calidad de los sistemas de enseñanza superior, así como mejorar la relación formación-empleo con todo ello.

En este punto cabe hacer mención a uno de los programas que fueron diseñados y puestos en marcha para la consecución de tales objetivos y la aplicación de dichas medidas. Se trató en un primer momento del Programa de Cooperación Académica ALFA, dirigido a las Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y Latinoamérica, queriendo conseguir en último término la homogeneización de los sistemas de educación superior, fomentando así la integración regional y consiguiendo mejoras en el desarrollo económico y social.

Es en el año 2000, cuando en la Declaración de París, los ministros de educación deciden contribuir a la creación de ese Espacio Común de Educación Superior entre Europa, América Latina y el Caribe. Sin embargo, el programa ALFA de la Comisión Europea fue creado en el año 1994. Más concretamente, se trata de un Programa ALFA, que pone en práctica diversas medidas encaminadas a la consecución de múltiples objetivos, a pesar de que todo el proceso estuviese motivado por un objetivo fundamental, como es la creación de ese espacio común. Esas medidas irían aparejadas a las políticas gubernamentales de cada región. Concretamente, eran puestas en marcha en veintisiete países europeos y en dieciocho países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). (PESADO RICCARDI, 2012)

Lo cierto es que proyectos como el que se menciona, pretenden dotar de una relevancia aun mayor a la Educación Superior, dado que resulta fundamental en el desarrollo humano. Se trata sin lugar a duda, de una etapa troncal en la vida de una persona, dado que ésta podrá adquirir unos valores éticos y un enriquecimiento, que va a poder aprovechar en un futuro, además de esculpir su propia personalidad. El hecho de que las personas adquieran determinados

conocimientos y aptitudes durante su paso por el sistema educativo permitirá la consecución de un objetivo de tal calibre como es, confeccionar una sociedad llena de valores éticos y sociales, comprometida con ser capaz de avanzar en los tiempos de cambio y convertirse en una sociedad avanzada, actualizada a su tiempo.

Con el fin de poner en marcha esta iniciativa de progreso social y económico en zonas donde más se necesita, los esfuerzos fueron encaminados a la mejora de la prestación y calidad de la educación para los jóvenes, activándose así ciertos mecanismos que formaron parte del programa ALFA III. Se trató básicamente del establecimiento de ciertos enlaces de cooperación entre Instituciones de educación superior pertenecientes a regiones europeas y de América Latina. El Programa ALFA III, que cubre el periodo de los años 2008 hasta 2012, encaminó sus acciones a la creación de una sociedad avanzada, enriquecida a nivel intelectual, que desembocase en un desarrollo económico y social de esas regiones en las que se implantó, dotando de subvenciones a los proyectos educativos. (ALBERTI, 2013)

A finales del año 2008, es aprobado el **Proyecto VERTEBRALCUE**, por parte de la Comisión Europea, haciendo partícipes a las Instituciones de Educación Superior de América Latina, el Caribe y Europa, en la consecución de ese Espacio Común. Todo ello en concordancia con las medidas gubernamentales que pudieran ser aplicadas. Por tanto, se pretende complementar esa orientación “desde arriba”, con respecto a los gobiernos, con una orientación “desde abajo”, con respecto a esas instituciones, gracias a lo cual, se definen claramente cuáles van a ser las Unidades ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea), siendo básicamente las siguientes: identificar las deficiencias de los diversos sistemas educativos, así como saber qué necesidades no tienen cubiertas los educadores y demás investigadores, que hacen en último término que la prestación docente no sea la adecuada, y por último, la modernización de las Instituciones de Educación Superior, siendo capaces de generar cohesión social, gracias a la cooperación entre partners, stakeholders, etc. En conclusión, puede decirse que queda en manos de las propias Universidades, hacer que el progreso sea posible, debido a que pueden mejorar sus técnicas e infraestructuras mediante una buena gestión universitaria y trabajo en red. Cada Unidad ALCUE tuvo previamente que diseñar un Plan de Acción compuesto por los espacios que tratar, las medidas a poner en marcha y por supuesto los resultados esperados, para finalmente comparar y valorar lo puesto en práctica.

PROYECTO VERTEBRALCUE ¹⁷		
PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE	TERCERA FASE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado del arte de la cooperación. <p>Cómo eran capaces de cooperar las IES, y cómo mejorar dicha colaboración mediante el trabajo en red.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidades ALCUE. <p>Creación de espacios destinados a la cooperación académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ EmployALCUE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecimiento de redes entre Instituciones de Educación Superior en América Latina, el Caribe y la Unión Europea. <p>Redes llevadas a cabo por las Unidades ALCUE.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Limitaciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de diálogo. ○ Predominio orientación desde arriba (top-down). No participación e inclusión. ○ Desinformación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Vicerrectorados de Relaciones Internacionales. ✚ Oficinas de Cooperación Internacional. ✚ Unidades de Coordinación. ✚ Unidades de Coordinación Multipolar: agrupación de unidades por temática afín (universidad-empresa) 	
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Resultados: <ul style="list-style-type: none"> ○ Creación Unidades ALCUE 		

Encuentra su fundamentación jurídica dicho Programa ALFA III, en el Reglamento (CE) 960/2009 de la Comisión, de 14 de octubre de 2009, por el que se modifica el Reglamento (CE) 1905/2006, del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo, con validez hasta 31 de diciembre de 2013.¹⁸

¹⁷ Elaboración propia.

¹⁸ EUR-Lex, El acceso al Derecho de la Unión Europea. Consultado el miércoles 6 de marzo 2019.

Para poder entender la magnitud del problema, habrá de tenerse en cuenta diversas variables con el fin de conseguir configurar un modelo educativo eficaz y que proporcione oportunidades a los graduados, acorde a su formación. Básicamente, la clave del éxito está en entender que la formación de los académicos ha de concordar con la demanda que hace el mercado laboral, de determinados conocimientos, competencias transversales y aptitudes.

En este punto cabe mencionar la enorme falta de información que padecen los estudiantes, con respecto a una más fácil inserción profesional, la posibilidad de continuar formándose dependiendo de las condiciones del entorno que les rodeen y, por otro lado, información acerca de la estabilidad laboral que pudiera estimarse a lo largo de su vida.

En concordancia con todo lo anteriormente expuesto con respecto al área analizada de ALCUE, cabe destacar la creación de la **Red Temática EmployALCUE** sobre empleabilidad de los graduados universitarios en ese Espacio Común de Educación. Básicamente centra sus esfuerzos en determinar el grado de empleabilidad de los universitarios, con respecto a la demanda de competencias por parte de los empleadores, y teniendo en cuenta también otros factores sociales y económicos.

Temáticas de la Red:

- Inserción laboral (empleo y trabajo)
- Brechas oferta educativa universitaria-demanda de la sociedad de profesionales cualificados y competencias
- Transformación de los procesos de intermediación e integración. Nuevos perfiles universitarios (principio de triangulación).

Ya desde la puesta en marcha del Proceso Bolonia, se llegó a la conclusión de que existía esa estrecha interrelación entre la formación impartida en las universidades y las necesidades a cubrir en la sociedad. Así pues, debido a las deficiencias del sistema educativo en el espacio ALCUE, una vez que los estudiantes universitarios finalizaban sus estudios reglados, no se evaluaba su capacidad de inserción laboral, pudiendo con ello determinar a su vez las posibles irregularidades del propio programa para su mejora.

No solo esta red temática orienta su programa a los propios graduados, sino también a otros agentes como empleadores, estudiantes en prácticas y demás agentes académicos. Por su parte, los empleadores persiguen en último término obtener competitividad en su sector, para lo cual, indudablemente han de contar con un rico potencial intelectual en su capital humano. Los estudiantes en prácticas a través de este proyecto, tendrían un mayor acceso a información con respecto a la calidad de prácticas profesionales y formación por competencias.

En definitiva, conociendo las competencias que demandan las empresas y teniendo información amplia del posible abanico de prácticas profesionales, no cabe duda de que su formación mejoraría considerablemente y su futuro profesional podría ser mejor.

Fundamentalmente los promotores del programa fueron la Universidad de Bolonia (Italia) y su sede en Buenos Aires, junto con la Universidad Central de Chile. Sin embargo, se unieron otros participantes asociados: Universidad Austral de Chile, Universidad Politécnica de Valencia (España), Fundación de Apoyo a la Universidad de San Pablo (Brasil), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Universidad Antonio Nariño, Universidad Centroamericana (Nicaragua), Centro de Estudios de Derecho, economía y Política (CEDEP-Paraguay), Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay), Universidad de Granada, Fundación Universidad Empresa de Islas

Baleares, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional Tres de Febrero, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES (México), FLACSO (Ecuador), Universidad Loyola (Bolivia), entre otras uniones. (ALBERTI, 2013, págs. 11-26)

PRINCIPALES FUNDAMENTOS DE LA RED EMPLOYALCUE:

- Interceptar los desajustes existentes entre la oferta de graduados debidamente cualificados, con respecto a las demandas sociales y su capacidad de desarrollo.
- Ser capaces de establecer unos parámetros indicadores de la empleabilidad, ocupación y vinculación con el medio, haciendo posible una cierta retroalimentación.
- Todo ello se traduciría en generación de nuevas oportunidades de investigación, gracias a la creación de un sistema educativo común en el que primase la calidad y la empleabilidad de los egresados.

PÚBLICO OBJETIVO DE LA RED:

- Egresados tanto del pregrado como de los postgrados.
- Universidades: gestores académicos, equipos a cargo de la actualización de planes de estudio, entre otros.
- Empresas, organizaciones empresariales y sindicales.
- Administración Pública: organismos nacionales, corporaciones departamentales/regionales, entes locales, etc.
- Asociaciones y colegios profesionales.
- Agencias de evaluación/acreditación y organismos de certificación y recertificación profesional.
- Responsables de la gestión de personal (sector público y privado/intermediadores laborales, agencias de empleo, seleccionadores de personal, entre otros).

Gracias a todo lo anteriormente expuesto, podría ser posible mejorar el vínculo entre universidad-sectores demandantes de capital humano cualificado y avanzado. O dicho de otro modo, conseguir vincular el curriculum de los egresados a las demandas del sector productivo.

4. LA EMPLEABILIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

Con el fin de adentrarnos en la conceptualización de lo que hoy en día se conoce como *empleabilidad*, hemos decidido mencionar primeramente los factores que creemos, ejercen una enorme influencia en ella, haciendo mención seguidamente a algunas de las muchas definiciones que diversos autores que a lo largo del tiempo han ido confeccionando.

Primeramente, no debemos olvidarnos de lo que defendíamos a lo largo y ancho de nuestra investigación, y es que el potencial académico que se imparte en los centros de educación superior, es la base sobre la cual va a pivotar el progreso a todos los niveles, ya sea social o económico. La confección de nuevas generaciones preparadas y bien formadas, no solo instruidas en las comunes competencias regladas del conocimiento que se imparten en la docencia, sino también en otro tipo de habilidades y aptitudes transversales. Sin embargo, la empleabilidad de los egresados, concretamente universitarios por ser el tema que nos atañe en este caso, no

depende únicamente del factor docente, sino de muchos otros factores externos, entre los que podemos destacar la situación socioeconómica del Estado, desde la crisis económica, hasta ciertas características sociodemográficas como, por ejemplo, los índices de inmigración o el envejecimiento de la población. Todo ello tiene consecuencias directas sobre el estado del mercado laboral, caracterizado principalmente por su precariedad, sin olvidarnos de mencionar nuevamente la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que ya habíamos ahondado.

Hablábamos durante nuestra redacción de los enormes esfuerzos e iniciativas que se han ido planteando con el fin de crear un Sistema Universitario Español renovado y moderno, por lo que las políticas puestas en práctica para su logro, indudablemente han tenido su repercusión en los índices de empleabilidad.

En este punto, abordaremos algunas de las definiciones que se conocen de empleabilidad y que han sido acuñadas por ciertos autores, con el paso de los años.

Lo cierto es que la primera conceptualización de empleabilidad no pertenece a este siglo, dado que ya en los años veinte surgió la necesidad de emplear dicho constructo, aunque es en los años ochenta en los que adquiere mayor protagonismo ante las dificultades con las que empresas y organizaciones se encontraban a la hora de buscar empleados (RENTARÍA E. y., 2007). Desde un primer momento, se entendió que el hecho de que un sujeto accediese y mantuviese un empleo, dependía únicamente de su propia responsabilidad (WEINER, 2004). A través de esta concepción tan simplista de empleabilidad, se llegó a la conclusión de que ser empleable era sinónimo de tener habilidad para poseer un empleo, y lo contrario sería no ser empleable (RENTARÍA, 2004).

Posteriormente, la empleabilidad siguió siendo entendida como la habilidad, capacidad o aptitud que lleva al sujeto a emplearse, o lo que es lo mismo, satisfacer sus necesidades, por ejemplo, profesionales, económicas y de desarrollo personal. Sin embargo, hablar de empleabilidad como un asunto de entidad simplemente individual, tal y como apuntábamos, lleva al error, dado que indudablemente cobran importancia factores que atañen al exterior. Todo este proceso supone finalmente, un acercamiento al concepto de competencia, concretamente una competencia personal, pero dado que existe esa relación entre individuo empleado, organizaciones e instituciones, también puede hablarse de una cuestión de responsabilidad compartida entre esos agentes (RENTARÍA, 2006), (ÁLVAREZ, 2004).

En cualquier caso, está claro que influyen sobre la empleabilidad tres tipos de factores. Factores personales, factores sociales y de contexto. Los primeros, hacen referencia a ciertos aspectos de la propia personalidad del sujeto que incentivarán su empleabilidad, como pueden ser su nivel de iniciativa, su capacidad para relacionarse con los demás y su capacidad de adaptación al entorno que le rodea. En cuanto a esos factores sociales y de contexto, a los que hacíamos mención, por ejemplo, pudieran ser aquellos que atañen a la propia persona del sujeto desde el punto de vista de su etnia, creencias, e incluso los índices de oferta profesional en el mercado de trabajo o los datos sobre el número de empresas creadas. De todo ello va a depender el que un sujeto bien preparado, pueda tener o no acceso a un empleo y mantenerlo a lo largo de su vida. Si bien es cierto, que el potencial trabajador, en este caso el egresado universitario dado que es el tema que abordamos en nuestra investigación, tiene la responsabilidad personal de ser capaz de formarse y curtirse en aquellos conocimientos que le proporcionarían la posibilidad de emplearse pero, por otro lado, tiene que ser capaz de enfrentarse al entorno que le rodea y las complicaciones por las que va a pasar.

Es decir, no todo el proceso depende de él mismo, porque a pesar de que sus actos vayan a tener consecuencias, las organizaciones e instituciones ofertantes de empleo tendrán la última palabra, dado que en última instancia son quienes han de evaluar los conocimientos, habilidades, competencias y características del sujeto. Todo ello repercutirá directamente en la calidad de vida del mismo, y no solo en la calidad del trabajo.

Siguiendo con la influencia que los empleadores pueden ejercer y ejercen sobre el egresado universitario que pretende convertirse en empleado, puede llegarse a la conclusión desde nuestro punto de vista de que, la empleabilidad adquiere diversas dimensiones. Por un lado, está la parte de la empleabilidad que depende única y directamente del propio individuo, es decir, se trata de una dimensión en la cual entran en juego únicamente las competencias individuales que le caracterizan, como las anteriormente mencionadas. Esta primera dimensión se encontraría directamente relacionada con los factores internos que intervienen (competencias, escolaridad, experiencia personal, etc). En cuanto a la influencia que el mercado laboral y la situación socioeconómica del Estado, ejercen sobre el sujeto, puede hablarse de una segunda dimensión. En este caso serían factores externos los que ayudarían a crear esta dimensión, como por ejemplo, medidas de índole política y económica.

Se entiende por empleabilidad el fomento de iniciativas que permitan al sujeto acceder ágilmente al mercado laboral, mantenerse en el empleo y progresar en su desarrollo profesional (HILLAGE, 1998). Esta sin lugar a dudas, es una de las definiciones que mayor calado ha tenido, pero lo cierto es que a día de hoy no puede hablarse de una única y consensuada definición de empleabilidad, básicamente porque cada autor entiende que entran en juego factores diferentes en la construcción del concepto de empleabilidad.

Vamos a centrarnos en la conceptualización de empleabilidad, a partir de la diferenciación de dos tipologías:

- Definiciones estrechas.
- Definiciones amplias.

Las segundas, consideran los autores, incluyen no solo aspectos o competencias relacionadas con las características y circunstancias personales, sino que también tienen en consideración la estructura productiva, el mercado de trabajo y el marco institucional y normativo.

Los investigadores llegaron a la conclusión de que las definiciones “estrechas”, llevarían a error, dado que según ellos se produciría un cierto vaciamiento del concepto de empleabilidad, pudiendo incluso distorsionar la aplicación de políticas públicas. Ante la necesidad de crear un marco más amplio de empleabilidad, teniendo en cuenta como decimos características individuales, circunstancias personales y factores externos, se confecciona el llamado “*enfoque interactivo*” (Gazier, 1999).

Fruto de todo ello, la mayoría de definiciones comparten un denominador común, y es que consideran que la empleabilidad se confecciona a partir de la capacidad de obtener un empleo inicial, después de haber recibido formación (en nuestro caso, estudios universitarios), y la capacidad de mantenerlo, o incluso de ser capaces de obtener un nuevo empleo si fuese necesario, pudiendo ocupar diversos puestos de trabajo y desarrollar funciones distintas. Es decir, lo que se busca es la polivalencia personal, a través del conjunto de competencias de diversa entidad a las que hacíamos mención anteriormente, y en las que profundizaremos en los títulos siguientes, dado que es un tema de enorme envergadura.

Otro punto en común que comparten la mayoría de las definiciones de empleabilidad, es la referencia que hacen acerca de la calidad del puesto de trabajo, como consecuencia directa de una buena instrucción y posterior acceso profesional. Todo ello repercutiría positivamente en la calidad de vida del propio trabajador, una vez que se vea incurso en el mundo laboral, dado que verá cómo sus conocimientos, capacidades y aptitudes entroncan perfectamente con la oferta profesional que estaba buscando, reportándole cierta satisfacción, obteniendo una remuneración en el mejor de los casos adecuada a su puesto de trabajo, generándole expectativas de progreso y desarrollo personal.

Tras habernos acercado a la conceptualización de empleabilidad, valorando diferentes perspectivas por parte de diversos autores, pasaremos a valorar cómo pueden ser analizados los índices de inserción y empleabilidad de los egresados españoles. Para ello, debemos posicionarnos nuevamente en la postura que veníamos adoptando a lo largo de nuestra investigación, dado que nuevamente nos encontramos con numerosos artículos y creaciones, centradas en la problemática que en España se da, con respecto a la medición de estas variables.

Hemos podido comprobar que los problemas de evaluación de los datos recopilados acerca de la inserción y empleabilidad de los egresados españoles, no son debidos a la heterogeneidad con la que se aplican los métodos de medición a nivel nacional. Lo cierto es que como ya veníamos mencionando, cada Comunidad Autónoma, cada facultad o universidad, decide de forma unilateral el método que va a utilizar e incluso, qué variables va a tener en consideración. Los datos obtenidos a consecuencia de esos trabajos de investigación, serán tan heterogéneos entre universidades, que no podrán ser valorados en conjunto a nivel nacional para determinar las carencias del Sistema Universitario Español, para poder emprender medidas correctivas.

Sin embargo, cabe en este punto hacer mención a dos iniciativas que finalmente fueron fructíferas, dado que ponen en común los datos de distintas instituciones bajo unos mismos criterios. Concretamente nos estamos refiriendo a las encuestas de inserción de las universidades catalanas y gallegas (AQU Catalunya, ACSUG). Nos centraremos en la primera, dado que es de enorme relevancia.

Las siglas AQU Catalunya corresponden a la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, que fue creada el 29 de octubre de 1996, y mejorada por la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña¹⁹, dado que convirtió el consorcio en dicha Agencia. No obstante, cabe destacar que fue la primera Agencia de Calidad de España²⁰, centrada en un objetivo claro, *“la evaluación, acreditación y certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y centros de enseñanza superior de Cataluña (enseñanzas, profesorado, centros y servicios)”*²¹. Además, tiene como misión equiparar el Sistema Universitario Catalán a las propuestas planteadas desde Europa, consiguiendo la implantación de métodos avanzados y modernos, creando para ello una estructura más flexible, mejorando en último término su calidad.

Siguiendo con la metodología concerniente al planteamiento de estudios de inserción laboral, o lo que viene a ser lo mismo, de empleabilidad, es preciso mencionar las aportaciones de Vivas

¹⁹ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-4932&p=20170330&tn=2> [26 de marzo de 2019]

²⁰ ANEXO II sobre Red Española de Agencias de Calidad Universitaria. Pg.59

²¹ GENERALITAT DE CATALUNYA: 2019 AQU Catalunya. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. Consultado el 26 de marzo de 2019.

<https://translate.google.es/translate?hl=es&sl=ca&u=http://www.aqu.cat/&prev=search>

(VIVAS, 2004). Concretamente, dio a conocer según su criterio, la existencia de dos tipos de estudios con respecto al tema que nos atañe. Por un lado, están los estudios “macro”, y por otro, los estudios “micro”. Fue en una de sus sesiones sobre “El uso de los estudios de inserción en la mejora de las universidades”, organizada por la ACSUCYL.

Primeramente, conviene incidir en que, en España predominan los estudios “micro”, como veremos a continuación, enlazando con esa falta de homogeneidad en las metodologías utilizadas.

Los estudios “macro” son aquellos orientados al conocimiento de datos de inserción laboral o empleabilidad, a partir de una metodología unificada que finalmente establece un marco de referencia, y la recopilación de información puede ser comparada entre las distintas universidades involucradas. Esta tipología de estudios, suele estar organizada por un organismo coordinador, como por ejemplo ANECA, ya que hicimos mención a él en un principio. Sin embargo, también se ha convertido en un organismo coordinador AQU Catalunya.

En cuanto a los estudios “micro”, son aquellos que pivotan sobre una única institución, una única Comunidad Autónoma, una única universidad y por supuesto, una única titulación. A diferencia de los estudios “macro”, son puestos en práctica por iniciativa de las propias universidades, siendo ejecutados la investigación y los análisis pertinentes, por parte del personal docente y de gestión de dichas facultades. El principal problema de estos estudios es, como es lógico, la dificultad que presentan con respecto a la fijación de unos parámetros comunes de comparación.

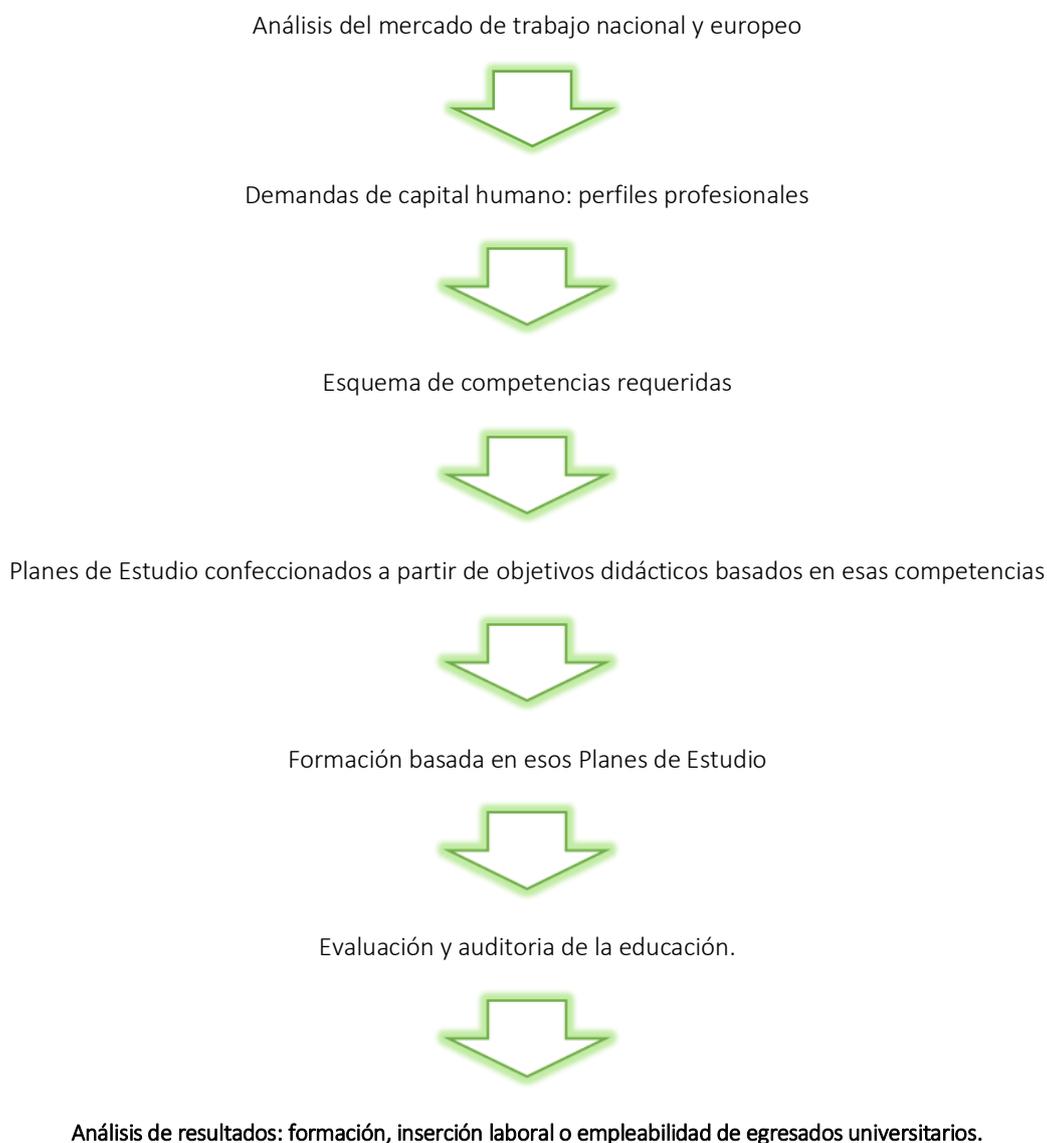
4.1. Proyecto Tuning Europeo.

Es desde Europa desde donde ha llegado hasta nuestro país, esa puesta en marcha de iniciativas y estrategias capaces de generar una nueva forma de hacer universidad. No solo a través de las informaciones que nos encontramos recopilando hasta ahora para poder realizar nuestro trabajo de investigación, sino a través de la realidad de nuestro día a día, podemos comprobar cómo nuestro Sistema Universitario Español no integra al estudiante como ápice central de la formación. Más bien, la Universidad Española enfoca su modelo hacia la figura del profesor, e incluso podemos decir que, lo que se pretende como objetivo principal a cumplir, es el cupo de cada asignatura. Todo ello, dejando de lado al estudiante como eje central y activo del proceso de formación, incentivando además esas competencias transversales que hemos mencionado en alguna ocasión, y que más adelante concretaremos.

Hasta ahora, hemos ido desglosando el concepto de empleabilidad y lo que ello supone, siendo la consecuencia final de un previo proceso de formación. En las universidades primeramente lo que se plantea es el diseño de la formación, comenzando por la identificación de aquellos perfiles profesionales que calan en la sociedad, y se prevé serán demandados con el tiempo. Una vez determinados los perfiles profesionales, éstos son desglosados en esquemas de competencias genéricas y específicas, con el fin de una vez terminado el proceso, poder llegar a unos resultados de aprendizaje que medirán las capacidades de los egresados universitarios.

El proceso de formación, deberá caracterizarse por una continua evaluación a través de la cual, se valorará el análisis de las necesidades que de capital humano se den en la sociedad, junto con el propio análisis de la formación y los resultados obtenidos, tal y como mencionábamos.

Entre los posibles resultados obtenidos por el estudiante, no solo deberán tenerse en consideración los propiamente académicos, ya que una formación adecuada y moderna como es la que defendemos en nuestra investigación, habrá de tener en cuenta también aspectos relevantes de la figura del estudiante como son su propia satisfacción, o su capacidad de inserción laboral o empleabilidad.



Esa demanda de capital humano a la cual hacíamos referencia, no es más que el input de los empleadores, o lo que es lo mismo, la identificación de aquellos valores y competencias transversales que demandan éstos.

Aquellos egresados que cuenten con esos factores diferenciadores del resto, serán quienes consigan finalmente emplearse, por lo que no sería acertado poner el punto de mira en la sobreespecialización del estudiante, dado que solo podrá de forma puntual y exacta responder a esa demanda. En esos casos, el egresado no sería capaz de poder enfrentarse a un mercado de trabajo en constante evolución, con incertidumbres y precariedades (CHOUC, 2010).

Ante la escasez de estudios sobre ese input de los empleadores, es decir, esos valores y competencias transversales demandadas por ellos, no se valoraba el perfil competencial transversal que pudiesen tener los egresados universitarios. Sin embargo, fue pionero en la materia el Proyecto Tuning Europeo.

Al hilo de todo lo que adelantábamos concerniente al proceso Bolonia, del cual hemos revelado algunos datos y objetivos, debemos hacer mención al Proyecto Tuning Europeo dado que aboga por el planteamiento de un sistema configurado a través de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables entre sí, sin perjuicio de las propias particularidades que cada una pueda desarrollar.

El capital humano demandado por los empleadores, o lo que es lo mismo, por el mercado laboral, estará configurado a través de esas competencias genéricas y específicas de las que hablábamos. Por lo que este proyecto propuso en su día determinar los puntos de referencia que llevarían a la definición de dichas competencias necesarias en cada disciplina académica. Fue desarrollado en el año 2000 como proyecto sintonizador de las estructuras educativas en Europa²².

Indudablemente se requirieron los conocimientos del personal universitario, así como aportaciones de los propios estudiantes universitarios y, obviamente, se requirió también la participación de los empleadores. Solo de este modo, teniendo en cuenta de forma global lo que el mercado laboral busca con respecto a las necesidades de capital humano, podrían confeccionarse planes de estudio acertados y que permitiesen un futuro provechoso a los egresados universitarios.

A pesar de pretender poner en común todos esos datos, el proyecto no buscaba que las universidades armonizaran sus titulaciones, y equiparasen sus planes de estudio a los europeos, sino simplemente “fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua” (EEES, Estructuras Educativas Europeas).

En definitiva, este proyecto fue clave en el entendimiento de que, solo se conseguirá afianzar un sistema universitario eficaz y moderno, en caso de ser capaces de determinar con claridad, qué valores y competencias transversales son clave en los resultados de aprendizaje de los egresados universitarios.

Básicamente Tuning juega su papel sobre cuatro ejes de acción: 1. competencias genéricas, 2. competencias disciplinarias específicas, 3. el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación, 4. la función de aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

Gracias a ello, las universidades podrán seguir planteando sus metodologías de estudio con total autonomía, pero siguiendo unas líneas generales compartidas a nivel europeo, para facilitar ese análisis, y por otro lado también, fomentar la transferencia de datos entre países, instituciones de educación superior y personal. Todo ello en concordancia con el desarrollo del Proceso Bolonia, en el cual seguimos inmersos.

²² EEES (Espacio Europeo de Educación Superior): estructuras educativas europeas. La respuesta de la Universidad mediante el proyecto “Tuning”. Consultado el 26 de marzo de 2019.
<http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>

Los Agentes que participaron en el proceso de ajuste de las estructuras educativas europeas fueron: universidades y personal universitario, estudiantes, Conferencias de Rectores (EUA)²³, EURASHE, Agencias de Aseguramiento y Acreditación de la Calidad (ENQA)²⁴, los centros ENIC-NARIC²⁵, el grupo de seguimiento de Bolonia, los Ministerios de Educación, la Comisión Europea, los empresarios y las asociaciones profesionales.

5. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD.

A lo largo de la estructuración de nuestra investigación, no cabe duda de que la influencia y participación del profesorado de educación superior, en el aprendizaje y enseñanza de los egresados universitarios, es crucial para su adecuada integración en el mundo laboral. Es por eso por lo que en este punto queremos hacer mención al cambio de paradigma del profesorado implicado en dicha transformación del modelo universitario español, protagonizada por la aparición de la formación por competencias.

Enlazando con la creación de ese Espacio Europeo de Educación Superior, podemos concluir que sólo a través del fomento y la generación de competencias en el ámbito académico, gracias a las iniciativas mencionadas anteriormente, como la participación en el proceso de las agencias de calidad, u otros organismos estatales; puede ser posible la movilidad, la transferencia, el reconocimiento del aprendizaje, así como la internacionalización de esos conocimientos adquiridos. Nuevamente se demuestra la enorme relevancia que adquiere una buena comunicación entre universidad, egresados y mundo laboral, así como el intercambio de experiencias. Lo cierto es que con todo ello lo que se pretende es curtir o alimentar una economía basada en el conocimiento, sirviendo de apoyo a la comunidad científica internacional.

Dicho esto, podría pensarse en un primer momento que el concepto de competencia es universal y de comprensión simplista, pero nada más lejos de la realidad. Lo que ha quedado claro, y hemos podido comprobar, es que la realidad, la conducta humana y los cambios que se van produciendo en tiempo real, no van en concordancia con el proceso de conceptualización de competencia. Por ese motivo, queremos hacer mención a la problemática que ha tenido lugar en cierto modo en el proceso de conceptualización, citar las aportaciones de algunos autores a lo largo de los años, diversas metodologías, e incluso conceptos que se entienden relacionados con las competencias, así como la tipología de las mismas.

²³ EUA: European University Association. The voice of Europe's Universities. Consultado el 26 de marzo de 2019. <https://eua.eu/>

²⁴ ENQA: Asociación Europea de Agencias de Garantía de Calidad. Consultado el 26 de marzo de 2019. <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Redes-internacionales/En-Europa/ENQA>

²⁵ ENIC-NARIC: Getaway to recognition of academic and profesional qualifications. Consultado el 26 de marzo de 2019. <https://www.enic-naric.net/spain.aspx>

5.1. Concepto y tipología de competencias.

Aquellos conceptos que nos van a permitir situarnos en un contexto, para posteriormente comprender mejor el concepto de competencia, son los siguientes: cualificaciones profesionales, capacidades, destreza, habilidades y actitudes.

- ❖ **Cualificaciones profesionales:** son aquellas basadas en una certificación acreditativa, permitiendo a la persona, poder desempeñar un conjunto de tareas correspondientes a un puesto de trabajo en concreto. A diferencia de las cualificaciones profesionales, las competencias cohesionarían en cierto modo esa capacidad de desempeño con dos elementos fundamentales como son, la adaptación al cambio y la flexibilidad.
- ❖ **Capacidades:** básicamente son fruto del desarrollo de las aptitudes, es decir, aquellas condiciones inherentes a la persona, de rango cognitivo, afectivo y psicomotriz, dotándola de potencial en el aprendizaje y la dedicación en el desarrollo de una tarea. Las competencias, como es lógico, dependerán directamente de las capacidades de cada persona.
- ❖ **Destrezas:** básicamente permiten a la persona estar al tanto de lo que ocurre a su alrededor, permitiéndole reaccionar ante estímulos de manera eficaz, dando una respuesta adecuada a los mismos, cumpliendo por consiguiente y en último término con la tarea a desempeñar. A diferencia de las competencias, las destrezas básicamente vienen relacionadas con el grado de eficacia y flexibilidad de la persona, pero no se ponen en relación con el conocimiento, o todo aquello que la persona pone en práctica para la consecución de sus objetivos. Las competencias tendrán un mejor o peor desarrollo en base al nivel de destreza de la persona, a la hora de conseguir unos objetivos, relacionando conocimiento-eficacia-flexibilidad.
- ❖ **Habilidades:** básicamente permiten a la persona llevar a cabo tareas de manera eficiente y eficaz. Las competencias, por su parte, utilizarán estos rasgos para su buena ejecución, pero cobran importancia en este sentido otras facultades de la persona como pueden ser el nivel de comprensión de la situación, la capacidad crítica, el espíritu de reto o el grado de responsabilidad.
- ❖ **Actitudes:** fundamentales para el buen desarrollo de la acción, dependiendo de cómo afronte la situación dicha persona. En concordancia con ello, se actuará de una forma u otra.

Algunos estudios avalan la existencia de cuatro saberes que pueden definir lo que se concibe como competencia: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser.

Con todo ello, pretendemos demostrar que hay multitud de factores influyentes en la comprensión de lo que es en realidad una competencia. En este punto, haremos mención a dos conceptos que algunos autores ponen en relación con dicha conceptualización; los **rasgos de la personalidad y las aptitudes**. Simplemente, los rasgos de la personalidad serán indicativos de cómo caracterizar al individuo y poder analizar así sus comportamientos, mientras que las aptitudes permitirán comprender aquello que ha llevado al sujeto a desempeñar correctamente su tarea. Sin embargo, las competencias afectan a una puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de la personalidad y conocimientos adquiridos, una vez que la persona ha sido capaz de identificar el contexto en el que se encuentra y haber elaborado una respuesta (Lévy-Leboyer, 1997).

Acorde con la problemática en la conceptualización de competencia, dado que ya hemos mencionado la importancia del profesorado en todo el proceso de modernización del sistema universitario español, vamos a centrar nuestro enfoque en ¿qué está buscando el profesorado?

Según algunos autores como (KENNEDY, 2006) ha de diferenciarse entre objetivos generales, objetivos, competencia, y resultado o logro de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos generales, serán los propuestos por el profesor en base a aquello que pretenda cubrir, es decir, en qué dirección va a ir su programa o módulo. Con respecto a los objetivos, el profesor configurará de manera más concreta las partes de su programa, siguiendo con el objetivo general que hubiese elegido previamente. La competencia en este sentido puede describirse como “combinación dinámica de atributos, habilidad y actitudes” (ECTS User`s Guide, 2005). Básicamente se trata de aquello que el profesor pretende ver reflejado en el estudiante, independientemente del curso de la titulación en el que éste se encuentre, dado que conlleva hablar de esa combinación inherente a la persona, curtida sin embargo durante su educación reglada. Por último, el resultado o logro de aprendizaje será aquello que el profesor valore en último término con respecto a la evolución del propio estudiante. De qué es capaz el estudiante tras haber cursado dicha titulación, cubriendo los módulos o programas del propio profesor. A diferencia de los términos mencionados hace un instante, el resultado o logro de aprendizaje no dependerá únicamente del buen hacer del profesor, sino del estudiante, dado que será lo que éste pueda ofrecer finalmente en el mercado laboral y teniendo en cuenta factores como los que hemos ido relatando a lo largo de nuestro apartado de competencias.

Dicho lo cual, vamos viendo lo realmente difícil que se hace concebir un término único de competencia, dado que como hemos visto, influyen numerosos factores inherentes a la propia persona, por lo que no debemos centrarnos en un concepto de competencia adquirida a través de la formación, que solo tenga en cuenta el punto de vista del docente y los resultados del aprendizaje. Muestra de todo ello, da la siguiente definición (HAGER, 2002): *es un término ampliamente usado para designar “un rango de cualidades y capacidades que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior. Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la formación; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior”* (GARCÍA-SAN PEDRO, 2009, pág. 14)

Desde nuestro humilde punto de vista, consideramos que estamos ante una de las definiciones más acertadas de competencia, dado que es muy completa e indudablemente incluye todos los puntos que hemos ido, e iremos tratando en nuestra redacción. Por tanto y a modo de rápido análisis, la conjunción de aquellos cuatro saberes que mencionábamos anteriormente, supondría la elaboración del constructo de competencia, destacando además que cada componente de forma individual no llevaría a la definición de competencia. Dicho de otro modo, la realidad está cambiando y con ello la demanda curricular también. Ya no se pretende que los egresados únicamente estén curtidos en conocimiento sobre una materia en concreto, sino y lo que es más importante, que dichos egresados sean capaces de identificar diversas situaciones, saber qué conocimientos poner en práctica, elaborar estrategias y resolver con ello las posibles y diversas problemáticas que se les presenten en el mercado laboral. Podemos hablar por consiguiente de

una especie de manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social.

Sabiendo el alcance que en el mundo laboral vayan a tener las competencias, se podrán desarrollar y fomentar en el ámbito educativo superior de una manera mucho más provechosa, o lo que es lo mismo, fomentando la empleabilidad de los egresados. Es por eso por lo que, una vez determinado el alcance de las mismas, el profesorado podrá de una manera u otra configurar su programa o módulo de cada asignatura, participando así en la modernización del sistema de educación superior español. Se describen en consecuencia, cuatro tipos de competencias según este criterio de clasificación:

- ❖ **Competencias básicas o instrumentales:** fruto de esa formación reglada, que en teoría serviría al egresado para participar en el mercado laboral, desempeñando un puesto de trabajo concreto. Algunos ejemplos serían, saber escribir, saber calcular...
- ❖ **Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales:** aquellas competencias adquiridas por el egresado a lo largo de su formación, no basadas únicamente en el conocimiento, que le permitirán adaptarse a distintos ámbitos profesionales. Hemos de destacar la denominación de competencia transversal, dada la enorme relevancia que en la actualidad y, sobre todo, en los últimos años, ha ido adquiriendo con respecto al cambio curricular. Los requerimientos por parte de la selección de personal han cambiado en función de las nuevas necesidades, los avances y las dificultades que hemos ido mencionando a lo largo de nuestro trabajo. Más adelante, incluiremos una amplia definición de lo que se conoce como competencia transversal, la cual además ha de ser curtida en el ámbito académico por parte del sistema de educación superior, tal y como veníamos apuntando. Ejemplos tales como, el trabajo en equipo, la iniciativa o la gestión del tiempo.
- ❖ **Competencias específicas, técnicas o especializadas:** básicamente se trata de aquellas competencias que preparan al egresado para el desempeño de un puesto de trabajo en concreto y por tanto, no son fácilmente transferibles a otros contextos profesionales o académicos, por lo que puede decirse que en cierto modo no fomentan la empleabilidad directamente. Sin embargo, sí que están relacionadas con aspectos más técnicos y con el contenido de una asignatura en concreto. Un claro ejemplo es, la preparación que un estudiante recibe con respecto a la utilización de una maquinaria específica, elaboración de mapas cartográficos, elaboración de proyectos arquitectónicos. Se trata de competencias adquiridas, muy específicas y difícilmente transferibles.
- ❖ **Meta-competencias, meta-qualities o meta-skills:** sin duda son el tipo de competencias que mayormente habría que fomentar en el mundo académico, dado que van a permitir al egresado ser capaz de identificar sus propios errores en el desarrollo de su tarea, su capacidad de superación, en cierto modo también se trata de ejercitar una introspección o autoevaluación, basada en una alta intervención del yo. Nuevamente estaríamos ante competencias perfectamente transferibles a otros ámbitos, dado que es una condición inherente a la persona que simplemente ha sido fomentada por el trabajo del profesorado y puesta en práctica de manera mucho más provechosa. Al igual que las competencias genéricas o transversales de las que hablábamos. Incluso, las meta-competencias puede decirse que llevan a la adquisición de otras competencias, e incluso las potencian.

5.2. La competencia profesional: definición, enfoque, perspectivas y modelos integrales.

Una vez que hemos precisado el concepto de competencias, presentaremos otro concepto relacionado, de carácter global: el de competencia profesional.

Hablar de competencia profesional no es hablar de competencia laboral, dado que poseen alcances diferentes. Mientras que la competencia laboral se configura a través del nivel de desempeño que ejerce la persona en la consecución de una tarea de ámbito laboral, la competencia profesional va más allá. La competencia profesional será aquella ejercida por el egresado en un contexto profesional determinado buscando el desempeño de una actividad, pero concurriendo a su vez la puesta en práctica de los conocimientos, las habilidades, capacidades y actitudes de las que hablábamos anteriormente. Es decir, puede hablarse de competencia profesional en el momento en que concurren los cuatro saberes, y no únicamente cuando se valore la consecución del objetivo profesional, como es el caso de la competencia laboral.

Podemos afirmar que nos hemos encontrado a lo largo y ancho de nuestra investigación, con multitud de definiciones de competencia profesional. Sin embargo, con el paso del tiempo, se han ido matizando algunos aspectos. Para dar muestra de ello, podemos hacer mención a las siguientes: *“Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, y destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”*, Conocer²⁶

“Es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto”, Castellanos (Castellanos Simons, 2003).

Hay una clara diferencia entre una y otra definición. Por último, mencionar la aportación de Parra (Parra Vigo, 2002): *“las competencias profesionales son las que permiten al individuo solucionar problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social”*. Claramente, no hemos tenido en cuenta únicamente estas tres definiciones para adentrarnos a continuación en la exposición de unas notas comunes a las múltiples definiciones de competencia profesional, sin embargo, no vamos a incluirlas, pero sí mencionar en el apartado correspondiente a los autores consultados. Esas notas comunes de las que hablamos pueden resumirse:

²⁶ CONOCER: Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (1997). La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas.

SÍNTESIS DE ELEMENTOS COMUNES: COMPETENCIA PROFESIONAL.	
	Desempeño puesto en relación con la competencia.
	Relación actividad cognoscitiva, práctica y axiológica.
	Competencia directamente relacionada con aspectos de la personalidad.
	Competencia identificada como llave en la resolución de problemas profesionales.
	Competencia como configuración psicológica.

Desde un enfoque constructivista (LASNIER, 2000), se parte de la idea de que, la competencia profesional viene determinada por la cohesión de los elementos en los que nos hemos reiterado anteriormente, destacando que los nuevos conocimientos son adquiridos gradualmente por el sujeto, gracias a que éste es capaz de ponerlos en relación con conocimientos previamente adquiridos. Solo de ese modo, el egresado elabora en su interior una realidad basada en sus experiencias y percepciones personales, no creyendo en una realidad absoluta.

Es en este punto, en el que nuevamente podemos hacer mención al enorme trabajo realizado por el profesorado, desde el punto de vista de ser capaz de fomentar en la persona del alumno, su iniciativa o autonomía, dar muestra del alcance que puede tener una adecuada resolución al problema y cómo llegar a ella con los mecanismos de los que se dispone, encauzar las visiones del alumnado hacia posibles construcciones de sus propias realidades, favorecer el aprendizaje a través del manejo del material y la interacción con los compañeros, suscitar el interés del alumno a través de la posibilidad de elaborar preguntas, permitir equivocaciones, y fundamentalmente ayudar al alumno a elaborar sus cuatro saberes.

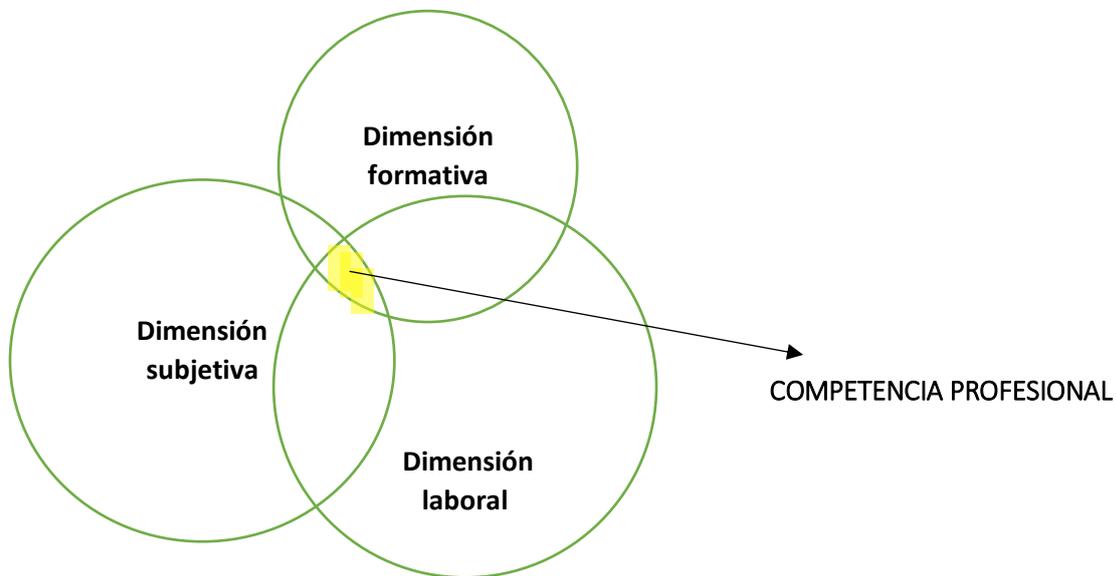
De ese modo se estaría desarrollando una óptima formación de y por competencias en el ámbito educativo, concretamente porque es el que nos atañe, el sistema universitario español.

Según el autor Guido Sarchielli (SARCHIELLI, 2003), puede hablarse de cuatro perspectivas de estudio sobre la competencia profesional. Básicamente se trata de mostrar las diferentes concepciones de competencia profesional que existen:

- ❖ Competencia profesional como conjunto de atributos conectados con el puesto de trabajo, es decir, será el puesto de trabajo el que defina los rasgos que deberán ostentar los trabajadores.
- ❖ Competencia profesional como atributo de las personas individuales: desde el punto de vista de que la persona realiza una inversión inicial en su formación, lo que le permitirá posteriormente junto con su experiencia profesional, ser competitiva y adaptarse a diversos contextos profesionales.

Formación inicial + experiencia = conocimientos (saber) → patrimonio personal.

- ❖ Competencia profesional considerada como experiencia personal y construcción colectiva: desde el punto de vista de la importancia que adquiere el saber solucionar las problemáticas laborales que se presenten. Supone para el trabajador, ser capaz de poner en práctica todo de lo que dispone, es decir, su bagaje competencial, siendo capaz de responder, estructurar sus conocimientos de manera eficaz, elaborar esquemas de planificación, tener una visión trabajadora de sí mismo, etc.
- ❖ Competencia profesional como participación en una comunidad de práctica profesional: dejando con ello atrás la idea de que la competencia profesional únicamente adquiere una visión individualista. Nada más lejos de la realidad, dado que, en la configuración de la competencia profesional, según Paolino Serreri (SERRERI, 2000) intervienen tres dimensiones: una subjetiva, una dimensión laboral y una dimensión formativa. El siguiente esquema de Guy Le Boterf lo demuestra.



Esquema de Guy Le Boterf, elaboración propia.

Para finalizar con este apartado y concretar verdaderamente cuál es la naturaleza de la competencia profesional, vamos a abordar los dos modelos integrales que lo valoran, más aceptados en la actualidad. Se trata en definitiva de unos modelos capaces de centrarse en determinar aquellos factores que inciden en la conducta laboral, siendo de tipo cognitivo, personales, experimentales o bien, situacionales. Los dos modelos a los que haremos mención son los racionales y los interpretativos o fenomenológicos (BRANGIER, 1997).

- ❖ **Modelos racionales:**

Su origen se remonta a las investigaciones realizadas por Mc Clelland (McClelland, 1973), dado que así los enuncia en sus trabajos. Dicho autor se centra en demostrar que las competencias profesionales se encuentran articuladas por ciertas condiciones inherentes a la propia persona, una vez que a través de una formación y experiencia previas, las ha hecho suyas. Básicamente se entiende que aquella persona que ostente más atributos que pudieran permitir un eficaz

desempeño de las actividades laborales, será la más competente. Por tanto, se está descomponiendo la competencia profesional en atributos medibles de la persona, que hayan sido adquiridos a los largo del tiempo por mediación externa en concordancia con algunas características personales.

Se trata en definitiva, de una concepción bastante abstracta y con ciertas carencias dado que, deja fuera de lo que sería una competencia profesional desde el punto de vista motivacional, cognitivo o afectivo. Al mismo tiempo que, tampoco se tiene en cuenta cómo la persona hace uso de sus facultades para el desarrollo de esa competencia profesional, a través por ejemplo de la construcción de sus propias estrategias para afrontar la problemática laboral, el análisis de las condiciones externas o su capacidad crítica. Únicamente se mide el índice de éxito profesional, de tal modo que puede verse infravalorada la capacidad de acción de la propia persona e incluso la flexibilidad en su adaptación, por el mero hecho de que no se tienen en cuenta esos factores determinantes de la competencia profesional de los que hablabamos en ocasiones anteriores. A pesar de ello, los trabajos de McClelland han calado hondo de forma mayoritaria en la perspectiva que el empresario tiene acerca del trabajador, con respecto a qué características llevarían al éxito profesional.

Para conseguir una mayor comprensión de lo que supone este tipo de modelos racionales, haremos mención a la definición de competencia profesional propuesta algunos años más tarde por L.M Spencer y S.M. Spencer (SPENCER, 1993): *“una característica sobresaliente de una persona que está relacionada causalmente con un alto nivel de efectividad en un trabajo o tarea según una medida referida al criterio”*. Enlazando con lo que defendíamos a lo largo de nuestra investigación, a la vez que desglosamos esta definición, nuevamente queda demostrado que la competencia profesional lleva consigo aspectos personales inherentes a su personalidad, y que por consiguiente siendo “característica sobresaliente”, va a permitir una mayor adaptación del trabajador a multitud de escenarios laborales. Con respecto a la premisa de “relacionada causalmente”, se hace referencia sin lugar a dudas, a lo predecible que va a ser la conducta laboral teniendo en cuenta esos atributos personales.

De forma gráfica, por medio de la famosa Metáfora del Iceberg propuesta por los Spencer, podemos entender el alcance de estos modelos. Sin embargo, primeramente habrá de enunciarse qué aspectos se tienen en cuenta para su estudio: motivaciones, rasgos, imagen de uno mismo, conocimientos académicos y habilidades; siendo todas ellas según estos autores, características que llevan a la persona a la consecución del éxito profesional.

CONSECUCIÓN DE ÉXITO PROFESIONAL: Características	
Habilidades	Mentales o cognitivas
Conocimientos académicos	Enriquecimiento profesional
Imagen de uno mismo	Rol social y rol laboral = mayor confianza
Rasgos	Atributos físicos y personales
Motivaciones	Trabajador motivado = responsable

Elaboración propia: elementos clave Metáfora del Iceberg



Elaboración propia: El iceberg de L.M. Spencer y S.M. Spencer

❖ Modelos interpretativos o fenomenológicos: el modelo de Guy Le Boterf.

Estos modelos a diferencia de los anteriores, consideran que la competencia profesional de un trabajador está en su capacidad para poder movilizar todos los recursos de los que dispone, es decir, ya sean aspectos medibles del desempeño profesional o simplemente aspectos personales inherentes a la persona, junto con la formación material y la experiencia que pudiera tener el sujeto. Cobran enorme relevancia en este punto, las metas que el propio trabajador haya generado, así como las condiciones del puesto de trabajo en concreto, dado que el resultado, una vez puesto en marcha todo ese mecanismo competencial, será diferente en cada caso si se tienen en cuenta todos estos factores.

❖ Modelos eclécticos:

Con el fin de adentrarnos en la base de estos modelos eclécticos, hemos de hacer mención a la definición de Echevarría (ECHEVARRÍA, 2001), la cual básicamente versa sobre los cuatro saberes a los que nos hemos referido numerosas veces: saber, saber hacer, saber estar, saber ser. Lo cierto es que cada uno de estos factores, que desde su punto de vista, llevan a la configuración de lo que verdaderamente sería una competencia profesional o de acción profesional, tienen asociado un concepto diferente.

En primer lugar, nos encontraríamos con el “saber”, identificado con una competencia de tipo técnico. Concretamente, nos estamos refiriendo a esa formación previa que el sujeto ha recibido, gracias a la cual ahora es poseedor de ciertos conocimientos técnicos que van a serle imprescindibles para el desempeño de una actividad laboral determinada.

Por otro lado, hablaríamos del “saber hacer”, o lo que es lo mismo, podemos hablar del ámbito metodológico del trabajador. No es más que la capacidad que el sujeto posee con respecto a ser capaz de poner en práctica todos esos conocimientos técnicos para el efectivo desempeño de una actividad profesional. De ese modo, puede entenderse que la persona va siendo competente a la hora de solucionar problemas de manera autónoma, siendo por ejemplo creativa e ingeniosa. Es decir, en este punto estaríamos haciendo mención a aquellas competencias transversales que la persona es capaz de transferir a diversos contextos profesionales.

Con respecto al “saber estar”, directamente relacionado con el “saber hacer”, básicamente se pretende describir el escenario en el que el sujeto además de mostrarse competente en el sentido anterior, también será capaz de controlar dentro de sus posibilidades el entorno que le rodea,

siendo capaz de exteriorizar todo ese potencial a través incluso de sus facultades comunicativas dentro de su profesión. Todo ello permitirá un desarrollo competente de la tarea profesional, exprimiendo al máximo el bagaje competencial y los recursos personales de los que dispone un trabajador.

Finalmente, el último de los componentes que llevarían a la definición de competencia profesional o competencia de acción profesional, sería el “saber ser”. Muy importante también, desde el punto de vista de que la persona sepa a ciencia cierta quién es, de qué es capaz y hasta dónde quiere llegar. O lo que es lo mismo, estaríamos hablando de esa concepción del autoconcepto, capacidad de autocrítica, adquisición de responsabilidades, autonomía y liderazgo. Aspectos como ya mencionábamos, transversales a diversos escenarios.

5.3. Competencias transversales, tecnológicas y lingüísticas.

Tras finalizar con el apartado anterior, y enlazando con el resto de nuestra redacción con respecto al panorama socioeconómico actual, los cambios en los modelos educativos y el paradigma de cambio curricular que se ha ido produciendo con el paso del tiempo, es imprescindible hacer mención en este punto a una de las muchas tipologías que existen con respecto a las competencias genéricas de las que hablábamos.

Dicho lo cual, cabe destacar que son competencias indispensables para que la persona pueda tener un futuro profesional provechoso y a largo plazo satisfactorio. Hablábamos en algún momento de la importancia que tiene el hecho de que en las instituciones de educación superior se fomente el desarrollo de este tipo de competencias transversales, dado que generaran unos mayores índices de empleabilidad para los egresados.

Competencias transversales para el trabajo	
ÁREA	COMPETENCIAS
✓ Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Oratoria y escritura • Lenguaje no verbal • Asertividad
✓ Iniciativa y conducta emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> • Valor y creatividad • Proactividad • Fijación en la consecución de objetivos
✓ Planificación y gestión de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis • Visión • Estructuración de conocimientos
✓ Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación • Confianza en los demás • Ser resolutivos
✓ Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Visión panorámica del problema • Valoración

	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativas
✓ Efectividad personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto • Gestión del “yo” • Seguridad en sí mismo
✓ Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Factor motivacional • Aprendizaje • Formación permanente

Fuente: Programa Preparado de Competencias para el Trabajo, Fundación Chile. Elaboración propia.

Con respecto a las competencias relacionadas con las nuevas tecnologías, en el uso de los ordenadores y demás aplicaciones informativas, existe una certificación internacional, en este caso facilitada por la Unión Europea (licencia europea de 7 módulos) que subdivide dichas competencias en un nivel básico o avanzado.

Competencias tecnológicas	
NIVEL	COMPETENCIAS QUE SE CERTIFICAN
✓ Modalidad básica (ICDL Start)	<ul style="list-style-type: none"> • Word, como procesador de texto • Excel, como plantilla de cálculo • Navegación
✓ Modalidad avanzada (ICDL Full)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos informáticos • Sistema operativo • Power-Point, presentaciones • Access, base de datos

Fuente: Licencia Europea para Conducir Computadores (ICDL). Elaboración propia

Con respecto a las competencias que pueden ser puestas en marcha para un adecuado manejo del segundo idioma:

Competencias lingüísticas	
COMPETENCIAS	DIMENSIÓN
✓ Comprensión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y sistema de preguntas y respuestas
✓ Comprensión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Oír y entender
✓ Habla	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar
✓ Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Logro completo del idioma, sabiendo leer, oír y escribir

Fuente: Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment

6. APLICACIÓN PRÁCTICA: COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN EL CAMPUS DE PALENCIA.

En este punto de nuestro desarrollo y con el fin de concluir nuestra investigación sobre la importancia que en el medio laboral han ido adquiriendo las llamadas competencias transversales, hemos de trabajar con datos reales que nos aporten una visión mucho más cercana y clarificante de lo que ocurre en las Universidades. Para ello, hemos puesto en marcha una encuesta destinada al personal docente que imparte clase en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias y en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, en el Campus de Palencia.

Básicamente abordamos la cuestión, desde una metodología cualitativa y cuantitativa, que nos lleva a conocer lo que piensan los propios participantes de los procesos formativos planificados por competencias. Siguiendo las aportaciones realizadas por Sandín (GARCÍA-SAN PEDRO, 2009, págs. 18-28), podemos apuntar que *la metodología es considerada una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos*²⁷.

Dicho lo cual, conviene tener nuevamente presente la vinculación que adquiere la Universidad con el medio, tanto desde un punto de vista inicial cuando el joven estudiante comienza en la titulación, hasta el final de esta, con respecto al contenido de su currículum. Es por eso, por lo que hemos de acuñar una de las definiciones más completas a la que hemos tenido acceso, proveniente de los estudios realizados por Heinrich Von Baer (VON BAER, 2009). La vinculación con el medio según dicho autor, sería *“generar conocimiento compartido, horizontal y bidireccional, basado en oportunidades de desarrollo, las demandas y la interacción fecunda entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos, externos a la universidad. Este tipo de conocimiento relacional producido de manera bidireccional y compartida, significará un aporte de gran relevancia y beneficio tanto para la sociedad como para la dinámica de desarrollo de la propia universidad. Se consolida cuando se organiza a través de políticas, mecanismos, acciones y resultados, que lleven a un significativo intercambio con el medio, a diferencia del pasado donde la universidad era quien tenía el poder del conocimiento y lo transfería al medio. Es el sentido bidireccional a través de espacios de construcción compartida de conocimiento, de naturaleza y valor relacional el que introduce una nueva dimensión al debate”*.

A modo de conclusión, dicho autor finaliza su aportación destacando algunas tareas a desarrollar por las universidades para lograr ese intercambio. En primer lugar, adecuada conceptualización de “medio”, así como elaboración de aquellas estrategias que de forma fructífera puedan llevar a cabo esa relación. En segundo lugar, ser estrategias a la hora de definir su medio de desarrollo relevante, desde el punto de vista de quiénes o qué organizaciones van a formar parte de esa relación. En tercer lugar, y por ello no menos importante, la creación de espacios de intersección, encuentro y diálogo, que lleven a hablar de una mejora en la impartición de docencia. Por último, en cuarto lugar, menciona la necesaria transversalidad de los conocimientos impartidos en la docencia, para una mejor adaptación a las necesidades de la sociedad.

Centrándonos más detalladamente en el ámbito de gestión curricular, abordaremos una extensa tipología de mecanismos apoyada por Peluffo²⁸ (ALBERTI, 2013), destinados a mantener el correcto y efectivo funcionamiento de los sistemas universitarios con respecto a las necesidades del medio y por supuesto a las demandas curriculares.

MECANISMOS CENTRADOS EN LA EFECTIVIDAD DE LA RELACIÓN CON EL MEDIO Y LA GESTIÓN CURRICULAR.
POROSIDAD:
Retroalimentación entre universidad e instituciones, personas u organizaciones externas, con respecto a datos e información que permitan una equiparación oferta académica-demanda curricular. Por ejemplo, <i>encuestas a empleadores, trabajadores, colegios profesionales, etc.</i>
ARTICULACIÓN:
Intercambio de conocimiento Universidad-medio, a través del desarrollo de ciertas actividades entre el ente educativo y demás agentes externos. Nivel de retroalimentación más elevado que en la porosidad. Por ejemplo, <i>las prácticas curriculares o proyectos de investigación.</i>
INTEGRACIÓN:
Interacción Universidad-medio a través del trabajo, consiguiendo así nuevas áreas de desarrollo e innovación, gracias al capital humano avanzado y el conocimiento científico y tecnológico de los egresados. Por ejemplo, <i>proyectos de trabajo comunitario.</i>

6.1. METODOLOGÍA.

La metodología utilizada para poder fundamentar la parte teórica y las conclusiones a las que hemos llegado tras muchas indagaciones en el tema, y por haber recurrido a diversos estudios que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo, es la de los **métodos mixtos de investigación (MM)**. Básicamente esta tipología de método se caracteriza por una *doble dimensión: cuantitativa y cualitativa*. Hemos de destacar que el tema abordado, es de enorme envergadura y además, involucra a múltiples agentes, ya sea a nivel institucional o a nivel individual. Es por eso por lo que hemos tenido en consideración el método mixto, el cual además adquiere cierta preeminencia con respecto a otro tipo de metodologías en el contexto educativo, dado que permite dar

²⁸ Clasificación generada por Dra. Peluffo desde el Programa de Rediseño Curricular de la Universidad Central de Chile, para evaluar acciones de vinculación con el medio de cada proyecto de carrera, tipología presentada en el Seminario Internacional sobre Gerencia del Conocimiento, Universidad de Puerto Rico, 2007. Recuperado en ALBERTI, Giorgio, VILLENA, José Luis, PELUFFO, Martha Beatriz, *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*, Madrid, 2013.

profundidad al análisis, llegando finalmente a una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Inicialmente se presenta una problemática educativa, y se analiza a través de procesos cuantitativos y cualitativos. En nuestro caso, nos encontramos analizando en conjunto, la relevancia que con el paso del tiempo ha ido adquiriendo la transversalidad de los conocimientos impartidos en las Universidades, es decir, qué competencias transversales son mejor valoradas y más demandadas en el contexto laboral. Es por eso por lo que resulta imprescindible, conocer de buena mano la opinión de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los profesores.

De tal modo que, desde una vertiente fundamentalmente cualitativa, aunque con ápices cuantitativos con respecto a los datos numéricos obtenidos en algunas preguntas, hemos generado una *encuesta online* puesta a disposición de los profesores del Campus de Palencia que imparten docencia en las titulaciones ofrecidas en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias y en la Facultad de Educación.

El uso de los métodos mixtos de investigación se remonta a los años cincuenta, dado que ya por entonces se concebía esta metodología como óptima a la hora de identificar tendencias y las variaciones que éstas conllevaban (CAMPBELL, 1959). Dada la inicial incompatibilidad de ambos métodos desde el punto de vista epistemológico, podría llegarse a la conclusión de que los resultados obtenidos tras un estudio mixto, no fuesen acertados. Sin embargo, ha de comprenderse el alcance de esta metodología desde un enfoque complementario, es decir, la vertiente cuantitativa se complementa con la cualitativa, y viceversa. Los resultados obtenidos han de concebirse al umbral de una intersección entre tres áreas: teórico-conceptual, estrategias metodológicas y aplicaciones prácticas de los hallazgos. Solo así, puede ser entendido el eclecticismo de los métodos mixtos de investigación (TASHAKKORI, 2010).

Dado que nuestro estudio práctico se basa en este tipo de metodología, hemos de destacar aquellos objetivos y propósitos que pretendemos alcanzar, los cuales fueron en un primer momento acuñados en las investigaciones de Greene (GREENE, 1989): 1) informar a través de la dualidad de ambas tipologías de métodos. 2) Mayor clarividencia en los resultados. 3) Utilización de distintos tipos de datos. 4) Dar mayor protagonismo a la problemática planteada, mediante la convergencia de ambas tipologías en diversas preguntas de investigación. 5) Al utilizar conjuntamente el método cualitativo y el cuantitativo, se dejan a la vista algunas inconsistencias, resueltas finalmente por el análisis conjunto.

Al trasponer dicha metodología al ámbito docente, quedan al descubierto ciertas problemáticas y deficiencias de forma escalonada, las cuales habrán de ser analizadas gracias a esa convergencia cuantitativa-cualitativa. Problemáticas con respecto a múltiples dimensiones de la enseñanza-aprendizaje.

Método.

Tradicionalmente, ambos enfoques eran puestos en marcha por separado, dado que no se había concebido aún esa tendencia complementaria de ambos métodos cualitativo y cuantitativo. De hecho, cuando se da uso por separado a cada método en las investigaciones, *“se quedan cortas en la resolución de problemas y situaciones que requieren nuevas miradas, otras formas de aproximación y profundos abordajes”* (DÍAZ LÓPEZ, 2014, pág. 7)

La metodología mixta de investigación ha cobrado enorme protagonismo en el ámbito de las ciencias sociales, con respecto a un profundo análisis de los comportamientos sociales. Nuestra decisión al decantarnos por un método mixto de investigación, encuentra su fundamento en el mero hecho de intentar realizar cierto aporte, basado en plantear la trascendencia que tiene la transversalidad del conocimiento, el papel institucional de la Universidad como promotor de la empleabilidad de los egresados universitarios, y el papel que en todo el trayecto universitario tienen los docentes.

Una vez planeado el escenario en el cual hemos desarrollado nuestra investigación, a través de esta metodología mixta pretendemos dar una mayor proyección a lo que actualmente está sucediendo en las titulaciones analizadas. Con ello, en último término buscamos en cierto modo proyectar aquel cambio o transformación a nivel docente para una mejora del modelo enseñanza-aprendizaje basado en esa transversalidad de competencias.

Buscamos por tanto, la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el ámbito educativo universitario. Compartimos pues, con el ámbito docente, una serie de cuestiones o preguntas relativas a la comprensión de una temática educativa en el ámbito universitario; las competencias transversales.

Con respecto a la vertiente cualitativa de nuestra investigación, *“La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta”* (SALGADO LÉVANO, 2007)²⁹.

Nuestro método cualitativo de investigación se centra en la recogida de información basada en el planteamiento de preguntas abiertas para su posterior análisis e interpretación. Por consiguiente, se estaría analizando la opinión que determinados sujetos tienen acerca de una cuestión, según contextos culturales, ideológicos y sociológicos. No partimos de una premisa previamente confeccionada, sino que, a partir de los datos recopilados con respecto a la visión que el grupo encuestado tiene acerca de un tema en concreto, elaboramos un constructo sobre el cual analizar la realidad que nos atañe. Se han ido detallando numerosos métodos de investigación cualitativa, pero nuestro planteamiento se realiza fundamentalmente desde una vertiente *fenomenológica*.

Más concretamente, los **diseños fenomenológicos como tipología de diseño cualitativo**, se enfocan en las experiencias individuales de los participantes, en nuestro caso, del personal docente encuestado. A través de la encuesta pretendemos conocer la posición que el personal docente encuestado actualmente tiene con respecto a la impartición de programas educativos caracterizados por la implementación de formación competencial transversal.

¿Cuál es su visión de la situación, están dispuestos a adaptarse a las nuevas exigencias laborales, quieren posicionarse como promotores de la empleabilidad de los jóvenes? Son algunas de las preguntas a las cuales, tras analizar nuestra encuesta, podemos dar respuesta.

²⁹ Consultado a través del enlace

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QK9wnJZsB3cJ:www.scielo.org.pe/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1729-48272007000100009+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es el día 7 de junio de 2019.

Participantes.

La investigación se ha desarrollado en torno a los docentes que imparten materia en el Campus de Palencia, concretamente la encuesta ha sido lanzada online a la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias y a la Facultad de Educación. Destacar que el Campus de Palencia comenzó su trayectoria como campus integrado en la actual ubicación en el año 2002, momento en el cual fue inaugurado, habiendo sido financiada su construcción por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

El Campus Universitario de Palencia pertenece a la Universidad de Valladolid, y ofrece una variada oferta académica impartida en dos facultades diferentes como son, la Facultad de Educación y la de Ciencias del Trabajo, así como también, imparte formación académica en la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias. Además, cuenta con una escuela adscrita, como es la Escuela de Enfermería. La totalidad de las titulaciones impartidas en el Campus de Palencia, serán plasmadas a continuación de modo esquemático, así como también se hará mención a los masters que se ofrecen, doctorados y cátedras e institutos. Hemos de destacar en este punto, que nuestra encuesta online ha contado con bastante participación.

GRADOS
ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE INGENIERÍAS AGRARIAS
1. Grado en Enología.
2. Grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural.
3. Grado en Ingeniería Forestal y del Medio Rural.
4. Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias.
5. Programa de Estudios Conjunto de Grado de Ingeniería Agrícola y del Medio Rural e Ingeniería Forestal y del Medio Rural.
6. Programa de Estudios Conjunto de Grado en Ingeniería Agrícola y del Medio Rural y Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias.
7. Programa de Estudios Conjunto de Grado en Ingeniería de las Industrias Agrarias y Alimentarias y Grado en Enología.
FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO
8. Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.
FACULTAD DE EDUCACIÓN
9. Grado en Educación Infantil.
10. Grado en Educación Primaria.
11. Grado en Educación Social.
12. Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria.
ESCUELA ADSCRITA DE ENFERMERÍA.
13. Grado en Enfermería.
MÁSTERES
1. Master Erasmus Mundus en Gestión Forestal y de Recursos Naturales en el Mediterráneo.
2. Máster en Calidad, Desarrollo e Innovación de Alimentos.
3. Máster en Formación de Educadores para la Intervención Sociocomunitaria.
4. Máster en Gestión Forestal basada en Ciencia de Datos.
5. Máster en Ingeniería Agronómica.

6. Máster en Ingeniería de Montes.
7. Máster en Investigación en Conservación y Uso Sostenible de Sistemas Forestales.
8. Máster en Tecnologías Avanzadas para el Desarrollo Agroforestal.
9. Programa de estudios conjunto de Máster en Gestión Forestal basada en Ciencias de Datos y Máster en Ingeniería de Montes.
DOCTORADOS
1. Doctorado en Conservación y Uso Sostenible de Sistemas Forestales.
2. Doctorado en Enología, Viticultura y Sostenibilidad.
CÁTEDRAS E INSTITUTOS
1. Cátedra de Estudios de Género.
2. Cátedra de Micología.
3. IuFOR- Instituto Universitario de Investigación sobre Gestión Forestal Sostenible.

Elaboración propia: Oferta Académica Campus La Yutera³⁰

Instrumento de recogida de información.

El instrumento que hemos utilizado para llevar a cabo nuestra investigación ha sido una encuesta online como ya hemos adelantado en otra ocasión, puesta a disposición por la plataforma SurveyMonkey. Se trata básicamente de un recurso al cual fácilmente se tiene acceso, tanto desde el punto de vista del investigador como desde el punto de vista de los destinatarios de la encuesta. Las encuestas pueden ser totalmente personalizadas y siguiendo unos parámetros elegidos libremente. Nosotros hemos combinado como ya adelantábamos anteriormente, un modelo de investigación mixto, por lo que la encuesta está confeccionada por medio de preguntas que aportan datos puramente estadísticos, así como por preguntas que nos aportan información acerca de la concepción subjetiva que cada docente tiene con respecto a la cuestión que se les plantea. (Ver ANEXO III, pg.60).

Para la selección de las preguntas a incluir, nos hemos basado en el trabajo previo de Sara Abad Melgar, presentado como Trabajo Fin de Grado en la Facultad de Educación del Campus de Palencia en 2017. Esta alumna contó con la orientación de Rocío Pérez Guardo, técnica de la Fundación Santa María la Real, con una dilatada experiencia en orientación laboral y empleabilidad, para la elaboración de su cuestionario.

Es por todo ello, por lo que hemos entendido que esta herramienta de recogida de información era una de las más adecuadas para la recopilación de datos provenientes de multitud de encuestados sobre esta materia, evaluar el alcance de los resultados de forma exacta y fiable, así como finalmente ofrecer un análisis contundente.

6.2. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO.

Hemos de plasmar en este apartado los principales resultados obtenidos, para ponerlos en relación con lo que se establece oficialmente como objetivos y competencias a conseguir durante el estudio correspondiente a cada grado, por parte del estudiante. Podemos adelantar, que la realidad dista de la teoría dado que, como revelan los datos, en la mayoría de las titulaciones analizadas no se imparte suficiente formación con respecto a lo relevante que es la adquisición

³⁰ UVA PALENCIA: Oferta académica. Consultado el 28 de mayo de 2019.
<http://www.palencia.uva.es/estudios/>

de competencias transversales en la actualidad. Consecuentemente puede decirse, que no se estaría explotando al máximo el potencial del alumnado y efectivamente no se estaría con todo ello, potenciando suficientemente la empleabilidad de los egresados universitarios desde el contexto educativo.

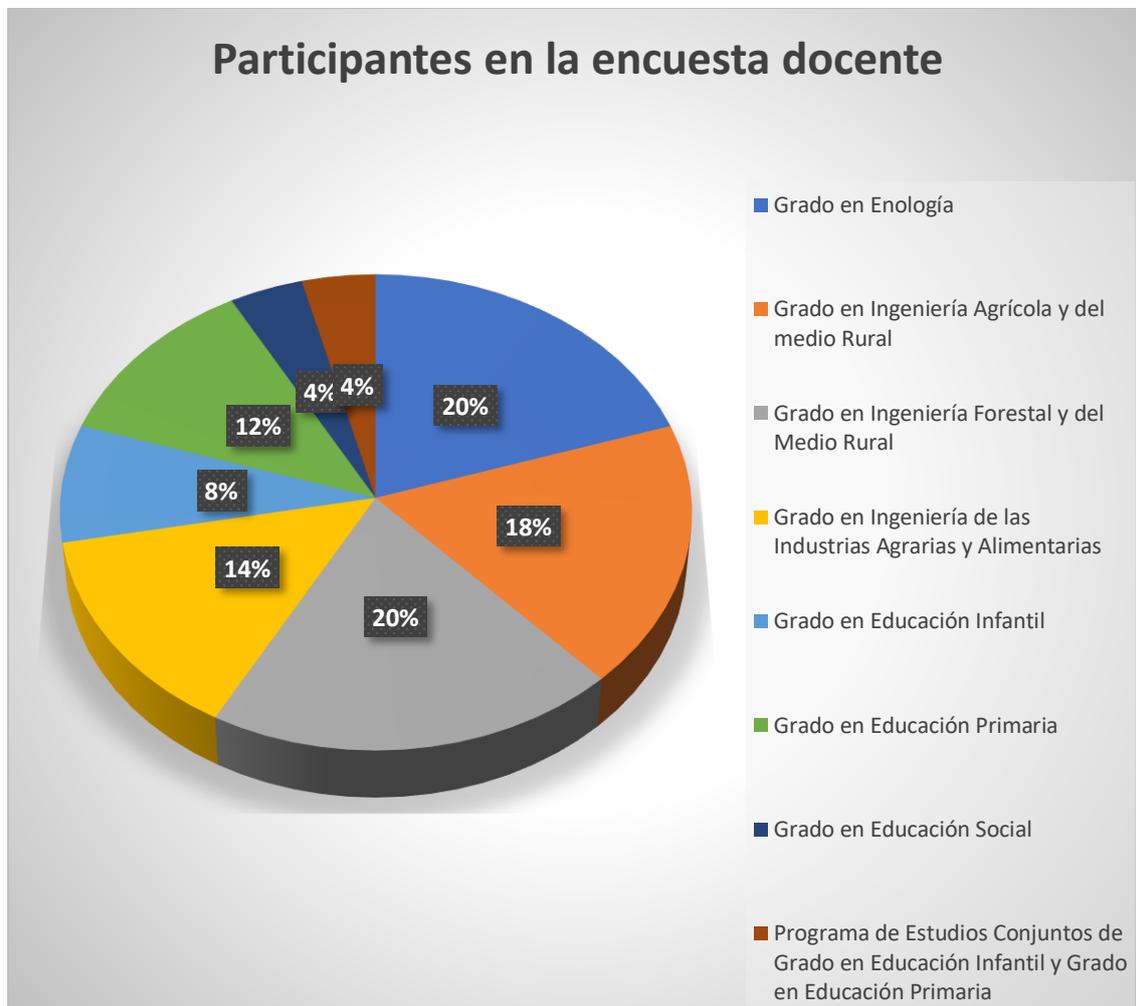


Gráfico 1: Participantes de la encuesta docente.

El número de participantes que realizaron la encuesta fue de 28, los cuales imparten docencia en las titulaciones que se muestran en el gráfico anterior. Con respecto al total de docentes encuestados, 21 de los 28 encuestados pertenecen a la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias, siendo 7 profesores de la Facultad de Educación.

Una de las primeras preguntas que se plantean en la encuesta, es la relativa al hecho de si los docentes imparten asignaturas en las que también se orienta a los alumnos acerca de las aplicaciones profesionales que pueden tener los conocimientos que están siendo adquiridos. Es decir, hemos preguntado a los docentes si proporcionan a sus alumnos orientación laboral. Lo cierto es que de los 28 docentes encuestados, tan solo 15 han contestado afirmativamente a la cuestión.

Por otro lado, hemos planteado también la cuestión de si los docentes en sus asignaturas trabajan las competencias transversales para el empleo, y los resultados verdaderamente han sido favorecedores, dado que 26 de los 28 encuestados docentes, han respondido afirmativamente y

han indicado cuáles. En este punto, vamos a destacar aquellas competencias transversales con mayor protagonismo en la impartición de estas titulaciones. Plasmamos gráficamente este dato, teniendo en cuenta las veces que cada competencia transversal ha sido enunciada. Como puede observarse en el Gráfico 2, el “trabajo en equipo” fue destacada en ocho ocasiones, por lo que es aquella que mayor protagonismo adquiere en los programas docentes. Le siguen las “competencias digitales” y la “comunicación”.



Gráfico 2: Competencias transversales fomentadas por los docentes en sus asignaturas. Correspondiente a la Cuestión 3 de la encuesta.

Seguidamente, entendimos que lo adecuado sería valorar la importancia que los docentes dan al aprendizaje de este tipo de competencias en el conjunto de la asignatura. Los resultados revelaron que, el 7,69% de los docentes encuestados valoraban con poca importancia el aprendizaje de este tipo de competencias durante el transcurso de la titulación, así como un 53,85% indicó una importancia media, y finalmente, un 38,46% valoró muy positivamente esta iniciativa.

La encuesta se planteó de manera que el docente pudiese indicar qué valor otorga a dicha función si imparte formación con respecto a este tipo de competencias, así como también, se permite opinar a aquel docente que no fomenta en sus clases las competencias transversales, sobre la importancia que cree que tienen las mismas.

Es por eso, por lo que otra de las cuestiones iba dirigida fundamentalmente a ese colectivo que concebía la idea de forma menos favorable, y los resultados fueron los siguientes:

Contestaron esta pregunta 12 personas, de las cuales un porcentaje del 58,33% consideraron la idea de trabajar ese tipo de competencias en un futuro, en contraposición con un 41,67% de los encuestados. De tal modo, que puede extraerse la conclusión de que a pesar de no fomentar varios de los docentes esta formación en competencias transversales actualmente, no cierran las puertas a intensificarla en un futuro. No obstante, algunos docentes encuestados no se plantean la idea de formar en ese contexto a sus alumnos, lo cual inevitablemente les perjudicará.

En nuestra opinión, dos de las preguntas clave para nuestra investigación, fueron las correspondientes, por un lado, a la cuestión de si el docente concebía la idea de recibir formación en competencias transversales para trasladar sus conocimientos posteriormente en las aulas, y la pregunta encaminada a que el docente pudiese ordenar gradualmente la lista de competencias transversales que se le proponía.

Por lo general, quedó demostrado que los docentes de forma mayoritaria apoyan esa formación en competencias trasversales dirigida a ellos, y en relación con la segunda cuestión, el Gráfico 3 muestra cómo son valoradas de forma individual las competencias trasversales que en nuestra opinión, tienen enorme relevancia para la incorporación en la actualidad de los egresados universitarios en el mundo laboral.

Algunas de estas competencias no habían sido mencionadas en la encuesta por el personal docente, pero sin embargo, hemos podido analizar las guías docentes de las titulaciones, llegando a la conclusión de que de alguna manera sí cobran importancia en el contexto estudiantil universitario. Es por eso, por lo que las hemos incluido en nuestro método mixto de investigación. Se trata de una cuestión planteada en la encuesta de forma que, cada docente podía ordenar las competencias gradualmente del 1 al 12 según la relevancia que les otorgaba en su programa educativo. A continuación, y con el fin de interpretar debidamente el Gráfico 3, pasaremos a ordenar de forma ascendente, las competencias transversales en función de la valoración que los propios docentes han hecho de ellas. En primer lugar, la competencia mejor estimada es la “motivación hacia el aprendizaje”, seguida de “iniciativa y autonomía”, “competencia para el trabajo en equipo” y “habilidades sociales”. También son tenidas en cuenta, con una valoración aceptable “el autonocimiento”, “flexibilidad y adaptación al cambio”, “planificación, organización y gestión del tiempo” y “comunicación”. Siendo las menos valoradas, “competencias digitales”, capacidad para organizar el contexto laboral”, “atención al cliente” y “venta personal”.

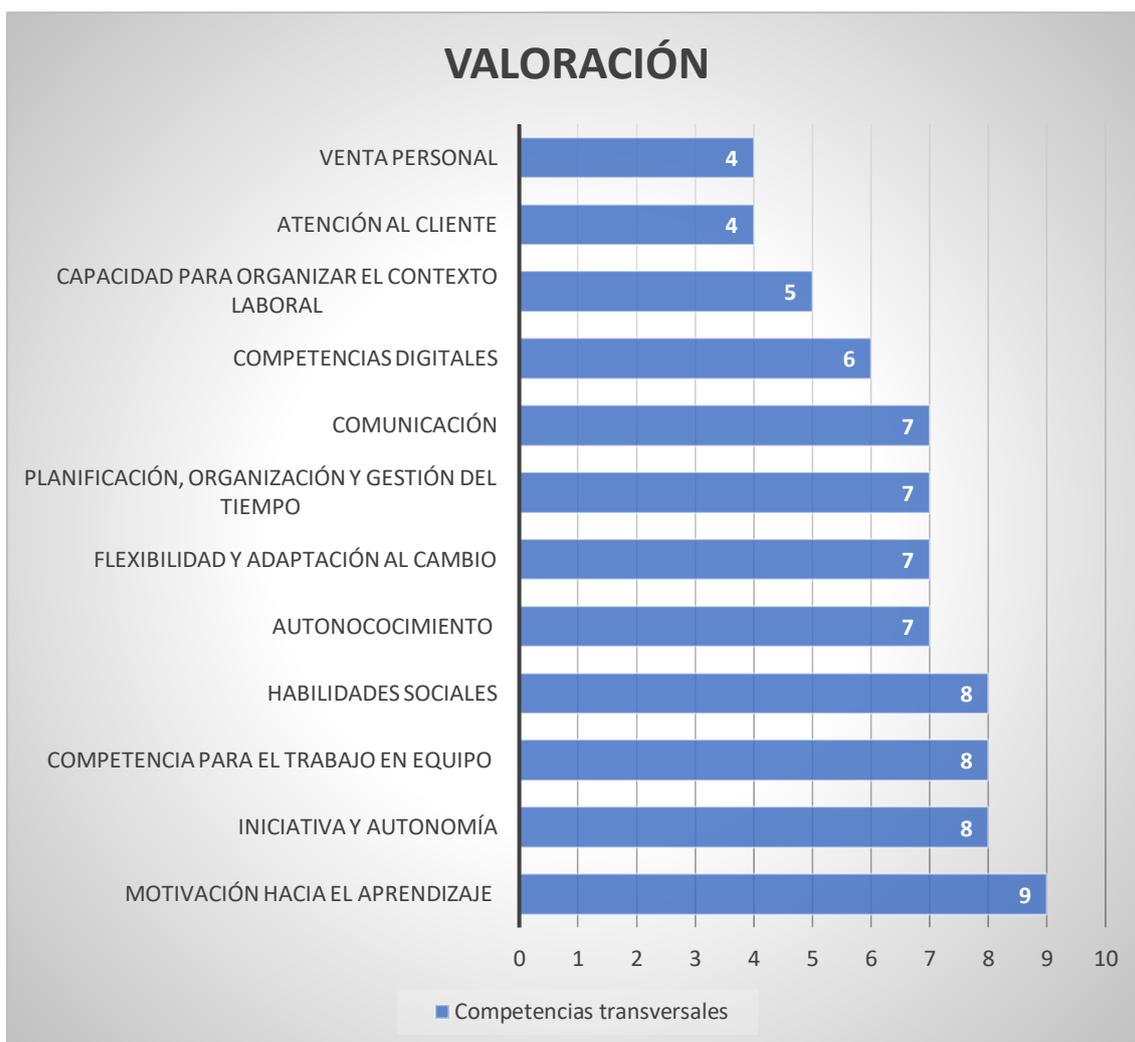


Gráfico 3: Valoración competencias transversales por el personal docente.

6.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO.

Con el fin de ahondar más profundamente en el análisis de los resultados que obtuvimos durante nuestra investigación, vamos a centrarnos en plasmar concretamente lo que la encuesta nos ha revelado acerca de la trayectoria que puede tener la impartición de este tipo de competencias en el aula.

Lo cierto es que, la mayoría de los docentes encuestados, como ya adelantábamos en el apartado anterior, sí trabajan algunas competencias transversales durante la impartición de las titulaciones. Sin embargo, dado que en uno de los apartados de la encuesta les proporcionábamos la oportunidad de mencionar cuáles eran esas competencias transversales que fomentaban, pudimos comprobar que solo se trabajan algunas, y quizá no las más importantes para que proyecten resultados en la empleabilidad de los futuros egresados universitarios. Todo ello, supone un indicativo de que verdaderamente existen carencias en relación con esta temática.

Queda demostrado que la formación del docente en cuanto al fomento de determinadas competencias transversales es insuficiente y, podemos decir que están interesados en ampliar sus conocimientos. Una de nuestras preguntas iba orientada a si los docentes eran favorables al hecho de que la universidad les ofreciese formación en competencias. A pesar de que la respuesta mayoritariamente ha sido positiva, caben una serie de matizaciones. Son muchos los que opinan que verdaderamente supondría un enorme avance en la formación de los jóvenes, el hecho de que en las aulas se fomentasen ese tipo de competencias. Sin embargo, como ya hemos mencionado en otras ocasiones, el cambio de modelo educativo por medio del Plan Bolonia, ha reducido los periodos lectivos, por lo que la presión del docente por cubrir el temario de sus asignaturas es considerable. Dada la restricción de tiempos, son bastantes los encuestados que sí tienen en consideración su propia formación en esta materia e incluso están dispuestos a la impartición de orientación laboral en las aulas, pero sin que les suponga una carga excesiva. También son algunos los que consideran la opción de formarse de manera individual, según sus propias prioridades. De hecho, afirman hacerlo actualmente. Son menos, los que no consideran necesaria esta formación en competencias para el docente, dado que para ellos su función es meramente proporcionar conocimiento puramente teórico y vinculado a la materia, sin entrar a valorar otro tipo de competencias. Indagando un poco en las ofertas formativas para el docente que imparte la Uva, hemos podido comprobar cómo sí son ofertados cursos para el fomento de las capacidades del docente, e incluso, encaminados al aumento de la motivación y aprendizaje del estudiante. Lo cierto es que se trata de cursos gratuitos, de corta duración para que puedan ser compaginados por la impartición de las clases, y de entidad voluntaria.

Con respecto a la posición de los estudiantes, planteamos en la encuesta una pregunta encaminada a si el docente entendía como necesaria la existencia de un servicio universitario para alumnos, orientado a la formación en competencias transversales para el empleo. Nuevamente, pudimos comprobar que existe una iniciativa de ayuda al alumnado en esta cuestión, a pesar de que verdaderamente en las aulas no se hace publicidad de ello para que puedan ser conocedores todos los alumnos. Es por medio de la Fundación General de la Universidad de Valladolid (FUNGE)³¹; entidad sin ánimo de lucro que tiene por objetivo cooperar en el cumplimiento de los objetivos de la Universidad, por donde se oferta ayuda al alumnado. De tal modo que, de forma voluntaria y con cita previa, el estudiante interesado en recibir orientación laboral o sobre competencias transversales, podrá acudir a este servicio universitario. Muchos docentes coincidieron en que sí es necesario un servicio como este, y además, algunos eran ya conocedores de su existencia.

Finalmente, y para concluir este apartado, pasaremos a analizar las preguntas que fueron incluidas para cerrar la encuesta docente con respecto, a qué buscan los empleadores en los egresados y si el docente considera o no, que la Universidad prepara a sus alumnos para que los empleadores se fijen en ellos. Con respecto a la primera de las cuestiones, las competencias transversales buscadas por las empresas que más se mencionaron fueron *“iniciativa, adaptación al cambio, autonomía, resolución de problemas y capacidad de aprendizaje”*. Si tenemos en cuenta el Gráfico 2 donde se muestran las competencias transversales que han indicado los docentes en respuesta abierta, quizás no se observan demasiadas coincidencias, pues la competencia más destacada era el *“trabajo en equipo”*, seguida de *“competencias digitales”*, *“lingüísticas”* y *“comunicación”*.

³¹FUNGE: Fundación General de la Universidad de Valladolid. Consultado el 30 de mayo de 2019.
<https://funge.uva.es/fundacion/>

Pero en cambio, si comparamos con el Gráfico 3 donde los docentes valoran una lista cerrada de competencias que les indicamos, se observa más coincidencias, lo que nos lleva a concluir que dentro de sus posibilidades, el docente trabaja aquellas competencias transversales que entiende, son demandadas en el mundo laboral, con el fin de mejorar la empleabilidad de los futuros egresados universitarios.

En último término, indicar que la mayoría de los docentes han considerado que la Universidad no prepara a los egresados universitarios en competencias transversales para el empleo, o no como debiese. Hemos de destacar que con respecto a esta última pregunta, y dado que se da libertad al docente para expresar su opinión de forma extendida y anónima, son muchos los que han dejado ver su descontento y su disconformidad con el sistema universitario. Es clave, la idea de que la mayor parte de los docentes encuestados considera que no se están poniendo sobre la mesa todos los mecanismos y esfuerzos con los que realmente se cuenta, y es por eso por lo que los datos que reflejan la empleabilidad de los egresados universitarios, quizá no sean los más adecuados. En su mayoría consideran que la universidad se centra en impartir conocimiento reglado demasiado rígido, dejando de lado el conocimiento más transversal.

7. CONCLUSIONES.

Una vez concluida nuestra parte práctica y teórica de la investigación, procederemos a enlazar todas las cuestiones que se han puesto sobre la mesa durante el trabajo, con el fin de plasmar una idea final que englobe el conjunto.

Como era de esperar, planteamos la idea principal de nuestro documento, desde una perspectiva muy concreta: el cambio del Sistema Universitario Español. Dadas las circunstancias existentes desde hace ya varios años, y teniendo en cuenta diversos contextos como el económico o el demográfico, se vio la necesidad, tal y como anteriormente plasmábamos, de modernizar y hacer más flexible el Sistema Universitario Español. Al haber analizado el paradigma educativo a nivel europeo e incluso a nivel internacional, hemos podido recabar una mayor cantidad de información que indudablemente enriquece nuestro conocimiento sobre el tema que nos atañe.

Volviendo a la idea de cambio, y dadas las circunstancias que rodearon y rodean nuestro sistema, no puede negarse la intención que desde el ámbito político ha existido y existe acerca de la consecución de una Universidad avanzada, que conciba la figura del estudiante como protagonista fundamental de su formación. Es por eso, por lo que plasmando las circunstancias reales que se dan en la Universidad, se precisa de mayores esfuerzos y la puesta en marcha de mecanismos mucho más novedosos que ayuden y enriquezcan el conocimiento de los estudiantes.

En una ocasión mencionamos además lo importante que es para una Universidad, conseguir unos buenos datos en cuanto a la empleabilidad de sus egresados. Además, y englobando todas las ideas que han sido incluidas en la investigación, ha quedado demostrado que la base de toda sociedad cohesionada y avanzada, capaz de adaptarse al cambio, la constituyen en buena medida los egresados debidamente formados. El capital humano que verdaderamente llevará al progreso de una sociedad, será aquel que demuestre ser competitivo. En último término, ello sólo será posible en el caso de que la Universidad esté debidamente concienciada y pueda contar con

mecanismos adecuados, que permitan orientar la educación hacia un aprendizaje competencial transversal. Todo ello, junto con lo propio de una educación reglada.

Las titulaciones universitarias ofertadas actualmente por las universidades, tal y como mencionábamos, puede decirse que son bastante flexibles y avanzadas a su tiempo, dado que nuestro Sistema Universitario Español tuvo que adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, por no mencionar, las reformas y adaptaciones que fueron puestas en marcha con la entrada en vigor del Proceso Bolonia. Sin embargo, los datos nos revelan lo insuficiente que sigue pareciendo el sistema implantado en las Universidades.

Nuestra encuesta on-line, la cual ha sido incluida en nuestro documento para su mayor comprensión, fue dirigida al personal docente, dado que entendemos es figura primordial en la consecución de unos índices de empleabilidad adecuados con respecto a la conexión oferta académica-demanda laboral. Los docentes encuestados, aunque anónimamente, nos proporcionaron su opinión acerca de lo que ocurre en sus aulas, sus disconformidades y sus buenas prácticas.

Lo cierto es que el modelo actual resulta proclive a quedar obsoleto en unos años. La sociedad sigue avanzando, y la necesidad de un capital humano competitivo es latente, por lo que una Universidad ha de estar actualizada y ofertar una adecuada educación que fomente el aprendizaje en competencias transversales, las cuales resultan enormemente relevantes en el contexto curricular. Son muchos los docentes, en el caso concreto de los dos centros que hemos analizado del Campus de Palencia, que tienen presente la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación profesional que les oriente en su futuro, así como la idea de impartir docencia de forma cohesionada entre la materia reglada objeto de una asignatura junto con esa transversalidad. La sociedad y sobre todo el mercado laboral, buscan mano de obra flexible, con gran capacidad para la adaptación al cambio. Ello solo se consigue si en las Universidades se forma a los estudiantes mostrándoles la realidad y la verdadera importancia que en su vida profesional y personal va a tener su aprendizaje.

A través del análisis de los resultados obtenidos en la encuesta, hemos podido comprobar que la gran mayoría de los docentes menciona la competencia transversal del “trabajo en equipo”, dato relevante que nos muestra que verdaderamente ponen en práctica esa habilidad en sus clases. Por medio del análisis de otra cuestión planteada en la encuesta, pudimos observar también la relevancia que los docentes otorgan a una serie de competencias transversales en sus asignaturas, destacando junto con el “trabajo en equipo”, otras como la motivación por el aprendizaje continuo, la iniciativa y autonomía o el autoconocimiento. Por ello podemos afirmar y afirmamos, que los profesores están concienciados de la importancia que el aprendizaje competencial tiene a día de hoy para los egresados universitarios, de cara a su inserción en el mercado laboral.

Sin embargo, el tiempo que un docente puede dedicar a la instrucción del estudiante en la adquisición de competencias transversales se encuentra reducido por las limitaciones temporales con las que se encuentra. Y es que, el Proceso Bolonia según mi criterio y habiendo tenido acceso a diversas fuentes, tiene sus desventajas. Siendo una de ellas, acorde con la cuestión, el hecho de que los periodos lectivos dedicados a cada asignatura se han acortado de forma radical. Algunas asignaturas de carácter anual en determinadas titulaciones, fueron reducidas a ser impartidas en un cuatrimestre. Es por eso por lo que los tiempos son reducidos y las materias muy extensas. Algunos docentes mostraron en las cuestiones pertinentes, su opinión con respecto a que sí

encontraban provechoso para el estudiante la impartición de ese aprendizaje competencial, pero sin que ello supusiese una mayor carga tanto para ellos como para los propios alumnos.

Por otro lado, una de las cuestiones que planteamos en la encuesta fue si el docente encuestado veía como una opción la formación del profesorado en competencias transversales. La mayoría respondió afirmativamente, y tras algunas indagaciones pudimos ver cómo la Universidad, a través de su plataforma, oferta cursos de inglés, jornadas dedicadas al fomento de la “iniciativa”, la “motivación y la autonomía” de los estudiantes, etc. Su inscripción para el profesorado es gratuita y sobre todo voluntaria.

Teniendo en cuenta todo ello, y manejando los datos sobre empleabilidad, podemos considerar que el modelo educativo que se imparte actualmente en el Campus de Palencia, resulta ser menos provechoso de lo que pudiera ser, en caso de que se adoptasen medidas al efecto. La intención y motivación del profesorado es la adecuada para llevar a cabo ese cambio en la impartición de la docencia, pero se requieren esfuerzos de mayor calado por parte de instancias superiores. Además, hemos de destacar en este punto que los estudios que conectan la situación de las Universidades en cuanto a sus índices de empleabilidad con las medidas para la formación en competencias transversales que aplican, son todavía insuficientes. La iniciativa está sobre la mesa, existen mecanismos para ello dado que además los hemos incluido en esta composición, pero siguen siendo poco conocidos.

Esperamos a tal efecto que nuestra investigación y el análisis de los resultados que obtuvimos con ella, puedan servir para dar muestra e invitar a la reflexión sobre lo que ocurre en el actual Campus de Palencia, con respecto a los dos centros analizados: Escuela Técnica Superior de Ingenierías Agrarias y Facultad de Educación.

BIBLIOGRAFÍA.

8. Bibliografía

- ABAD, S. (2017): *Análisis de las competencias transversales para el empleo Universitario (el modelo de innovación social de la Fundación Santa María la Real del patrimonio histórico)*. Trabajo Fin de Grado en Educación Social. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- ALBERTI, G. V. (2013). *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto universitario internacional*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- ÁLVAREZ, A. B. (2004). *Empleabilidad profesional. Una aproximación a la psicología del trabajo*. Trabajo de Grado. Instituto de Psicología. Área de Psicología Organizacional y del Trabajo. Cali: Universidad del Valle.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BRANGIER, E. y. (1997). *La compétence: modèles et usages*. . Conexions.
- CAMPBELL, D. y. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 54.
- CARROLL, A. (1999). *Corporate social responsibility. Evolution of definitional construct, business y society*.
- Castellanos Simons, B. M. (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación. *Evento Internacional de Pedagogía*, (pág. 22).
- CHOU, F. y. (2010). Embedding employability in the curriculum and building bridges between academic and the work-place: a critical análisis of two approaches. *La linterna del traductor* 4, 71-86.
- DÍAZ LÓPEZ, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. . *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48 .
- ECHEVARRÍA, B. e. (2001). *Cualificaciones-competencias. La contribución de los proyectos Leonardo da Vinci y Adapt*. . Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- GARCÍA-SAN PEDRO, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *REVISTA ALTERNATIVAS. CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL*, N°16-2009, 18-28.
- Gazier, B. (1999). *Employability: An evolutionary notion, an interactive concept*. In B. Gazier (ed.), *Employability: concepts and policies*. Berlín: Institute for Applied Socio-Economics.
- GREENE, J. C. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educ Eval Policy Anal*, 11.

- GUTIERREZ-SOLANA, F. e. (2011). *La nueva colaboración entre las universidades*. Madrid: Tecnos.
- HAGER, P. H. (2002). *“Enhancing the learning and employability of graduates: the*. Melbourne: BHERT Position Paper. B-HERT.
- HILLAGE, J. y. (1998). *Employability: developing a framework for policy análisis*. London: department for education and employment.
- KENNEDY, D. H. (2006). *“Writing and using learning outcomes: a practical guide”*. Berlín: Froment, E., Kohler, J. & Purser, L. and L. Wilson (eds.): EUA Bologna Handbook – Making Bologna.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. . Montréal: Guérin.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than for "intelligence"*.
- OROZCO, L. (2006). Tareas pendientes de las Universidades en América Latina. La educación en América Latina. *Revista Quorum*.
- Parra Vigo, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas*. Ciudad de la Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- PESADO RICCARDI, M. B. (2012). *El Proyecto VERTEBRALCUE: una experiencia de cooperación internacional en el espacio de la educación superior entre América Latina, Caribe y la Unión Europea* . Propuesta Educativa .
- RENTARÍA, E. y. (2007). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicología desde el Caribe*, 20, 130-155.
- RENTARÍA, E. y. (s.f.). Representaciones y acciones de los alumnos universitarios frente a la empleabilidad. *Psicolog*.
- RENTERÍA, E. (2004).
- RENTERÍA, E. (2004). *Empleabilidad: una lectura psicosocial*. .
- RENTERÍA, E. (2006). *Una lectura desde la psicología Social. Tesis de Doctorado en Psicología Social, Departamento de Psicología Social y del Trabajo. Universidad de São Paulo*.
- SALGADO LÉVANO, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños y evaluación del rigor metodológico y retos. Publicado por Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. *LIBERABIT*.
- SARCHIELLI, G. (2003). *Psicología del lavoro (Manuali)*. Italia: Il Mulino.
- SERRERI, P. (2000). *Bilancio delle competenze. C. Montedoro (Ed.) La formazione verso el terzo millennio*. Roma: Edizioni SEAM.
- SIRACUSA, G. A. (2021). Gerencia Universitaria postmoderna en el paradigma de la responsabilidad social. *Revista Venezolana de Gerencia*.

- SPENCER, L. y. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley.
- TASHAKKORI, A. y. (2010). *Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Los Ángeles.
- VIVAS, J. (2004). *Los estudios sobre la inserción laboral de graduados de la UAB. Curso de inserción laboral de la ACSUCYL: el uso de los estudios de inserción laboral en la mejora de las universidades*. . Segovia .
- VON BAER, H. (2009). *Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la Universidad?. Pparte IV: Calidad, análisis y desarrollo institucional. Pgs.453-493 del libro "Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias"*. Santiago de Chile: CNA-CHILE.
- WEINER, F. (2004). *Concepto de competencia: una aclaración conceptual*.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS:

- TORRADO PACHECO, M. C. (1998). El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Universidad Nacional de Colombia. Memorias del Taller sobre Evaluación de Competencias Básicas. p 15.
- CONOCER. (1997). La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. En CEDEFOP. No 1.
- PARRA VIGO, Isel Bibiana. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.
- MERTENS, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.
- JIMÉNEZ-DOMINGUEZ, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica.

ENLACES:

- <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1215/1/2444-8729-2018-0019-0001-0021-0039.pdf>
Consultado el 14 marzo de 2019.
- <http://www.aneca.es/ANECA> Consultado el 15 de marzo de 2019.
- <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-9467> Consultado el 15 marzo de 2019.
- <https://oeeu.org/> Consultado el 15 marzo de 2019.

[http://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20\(2\).html](http://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20(2).html) Consultado el 15 marzo de 2019.

<https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1215/1/2444-8729-2018-0019-0001-0021-0039.pdf>
Consultado el 16 marzo.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-9467&tn=1&p=20180704#a8> Consultado el 16 marzo de 2019.

<https://oeeu.org/> Consultado el 16 marzo de 2019.

https://www.researchgate.net/profile/Juan_Garcia_Manjon/publication/28230605_Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_competencias_profesionales_y_empleabilidad/links/576a737b08aeb526b69ce782.pdf Consultado el 16 marzo de 2019.

file:///C:/Users/volun/Downloads/Espacio_Europeo_de_Educacion_Superior_competencias.pdf
Consultado el 16 marzo de 2019.

[http://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20\(2\).html](http://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20(2).html) Consultado el 16 marzo de 2019.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estrategia-universidad-2015-contribucion-de-las-universidades-al-progreso-socioeconomico-espanol-2010-2015-octubre-2010/universidad-espana/14246> Consultado el 18 marzo 2019.

<http://www.acsucyl.es/acsucyl/opencms> Consultado el 18 marzo 2019.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11089> Consultado el 18 de marzo de 2019.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14872.pdf&area=E> Consultado el 18 marzo 2019.

<http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20181912139> Consultado el 22 febrero 2019.

http://www.acsucyl.es/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2015/BOCYL-D-23022015-3_Reglamento_Agencia.pdf Consultado el 18 marzo de 2019.

<http://www.eees.es/es/ees-estructuras-educativas-europeas> Consultado el 20 marzo 2019.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11088> Consultado el 20 marzo 2019.

<https://www.redalyc.org/pdf/290/29029478003.pdf> Consultado el 21 de marzo de 2019.

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/universidades-centros-titulaciones/curso-2018-2019/Principales-resultados-EUCT-2018.pdf> Consultado el 21 de marzo 2019.

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria.html> Consultado el 21 de marzo 2019.

<http://www.portalparados.es/actualidad/26358/2013/11/03/Impulsan-la-creacion-de-un-Observatorio-sobre-la-Empleabilidad-de-los-universitarios-espanoles> Consultado el 22 de marzo de 2019

<https://www.unibo.it/it/internazionale/accordi-e-network> Consultado el 23 marzo 2019.

<http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf> Consultado el 23 marzo 2019.

<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish> Consultado el 23 de marzo de 2019.

https://www.uab.cat/doc/DOC_cei_estrategia2015_edicio2011 Consultado el 23 marzo 2019.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-4932&p=20170330&tn=2> Consultado el 26 de marzo de 2019.

<https://translate.google.es/translate?hl=es&sl=ca&u=http://www.aqu.cat/&prev=search> Consultado el 26 de marzo de 2019.

<https://eua.eu/> Consultado el 26 de marzo de 2019.

<http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Redes-internacionales/En-Europa/ENQA> Consultado el 26 de marzo de 2019.

<https://www.enic-naric.net/spain.aspx> Consultado el 26 de marzo de 2019.

https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives Consultado el 26 de marzo de 2019.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29023348007> Consultado el 26 marzo de 2019.

http://biblioteca.itson.mx/oa/formacion_profesores/oa1/construccioncompetencias/c6.htm Consultado el 2 de abril de 2019.

<https://www.emagister.com/blog/que-son-las-competencias-profesionales-basicas-y-como-formarse-para-adquirirlas/> Consultado el 2 de abril de 2019.

<https://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml> Consultado el 2 de abril de 2019.

<https://www.monografias.com/trabajos57/competencia-profesional-laboral/competencia-profesional-laboral2.shtml> Consultado el 2 de abril de 2019.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713727145> Consultado el 27 de mayo de 2019.

<https://view.joomag.com/fundamentos-de-la-inv-cualitativa/0596841001446244464?page=16> Consultado el 27 de mayo de 2019.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QK9wnJZsB3cJ:www.scielo.org.pe/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1729-48272007000100009+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es Consultado el 7 de junio de 2019.

https://es.surveymonkey.com/welcome/sem/?cmpid=&cvsorc=&keyword=survey%20monkey&matchtype=e&network=g&mobile=0&searchntwk=1&creative=278513516545&adposition=1t1&campaign=60 Shared Google EU Spanish Search Brand Alpha&cvo campaign=60 Shared Google EU Spanish Search Brand Alpha&cvo adgroup=&dkilp=&cvo creative=&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_content=278513516545&utm_adgroup=56928257232&utm_term=survey%20monkey&utm_bu=Core&utm_network=g&utm_campaign=1455767733&

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I

A partir de los datos obtenidos y actuales, a los cuales hemos podido tener acceso por medio del portal del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, tenemos constancia de ciertos porcentajes con respecto a los siguientes puntos:



Sistema Universitario en territorio Español.



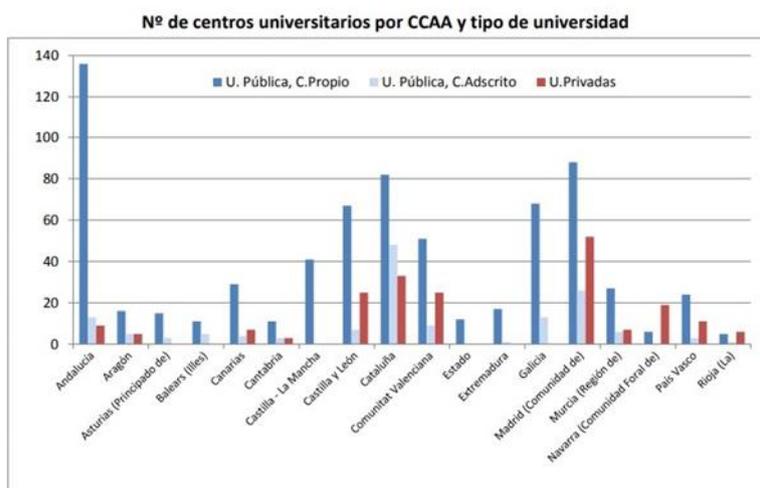
EUCT desde 2015/2016 a 2018/2019

Como podemos distinguir en el mapa, hay un total de ochenta y tres universidades en el territorio español, de las cuales cincuenta son universidades públicas y treinta y tres son de enseñanza privada. En cuanto a la presencialidad y no presencialidad en la docencia, seis universidades son no presenciales, siendo cinco de ellas privadas y una pública. A pesar de lo que se muestra en la ilustración, cabe destacar que la mayoría de las universidades cuentan con otros campus y facultades distribuidos por su provincia o comunidad autónoma, como es el caso, por ejemplo, de nuestra Universidad de Valladolid.

Al pretender aportar datos totalmente de actualidad, haremos mención a aquellos referentes al presente curso 2018-2019, con respecto al número de centros y departamentos. Actualmente se han contabilizado un total de 1.055 centros universitarios en toda España, y se han registrado 2.762 departamentos. A continuación se muestra un gráfico sobre la cantidad de centros por cada comunidad autónoma, diferenciando entre universidades públicas y privadas.



Universidades públicas y privadas, en las Comunidades Autónomas.



EUCT desde 2015/2016 a 2018/2019

A partir de ello, puede verse claramente el predominio de la docencia pública universitaria con centros propios, sobre la privada, en todas las Comunidades Autónomas. Sin embargo, a nivel de Castilla y León, puede verse cómo hay un gran número de universidades privadas.



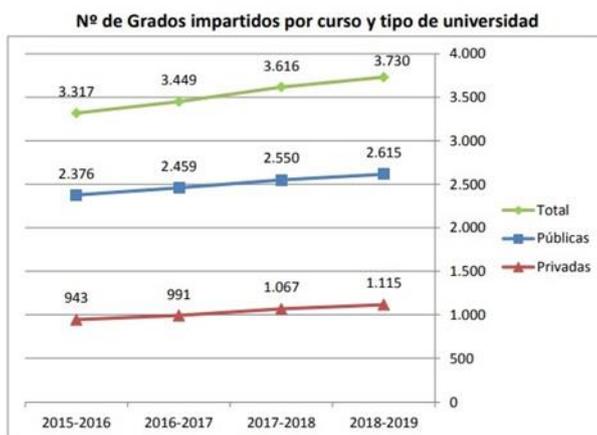
Estudios de Grado y Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales de Grado.

En estos momentos se están impartiendo unas 8.526 titulaciones, diferenciando que 3.730 son estudios de Grado y de Programación Conjunta de Enseñanzas Oficiales de Grado (PCEO). Con el fin de ampliar el marco de la comparativa, hemos recabado datos correspondientes, también a las titulaciones de Máster y Doble Máster o PCEO; siendo un total de 3.659, Y 1.137 de Doctorado. Todo ello puede diferenciarse en la siguiente tabla, en la cual se hace de nuevo, una comparativa con respecto a la entidad pública o privada de las universidades.

	Total	Tipo de Universidad			
		Públicas		Privadas	
Total	8.526	6.491	76%	2.046	24%
Grado	3.730	2.615	70%	1.115	30%
Máster	3.659	2.829	77%	837	23%
Doctorado	1.137	1.047	92%	94	8%

EUCT desde 2015/2016 a 2018/2019

Más concretamente, por el tema que nos atañe, los datos correspondientes al presente curso 2018-2019, podemos diferenciar que de esas 3.730 titulaciones de Grado impartidas, 2920 son Grados y 810 son PCEO. Con el fin de mostrar el creciente número de titulaciones impartidas con respecto a cursos anteriores, diferenciando nuevamente entre universidades públicas y privadas, hemos decidido incluir el siguiente gráfico representativo de ello.



EUCT desde 2015/2016 a 2018/2019

En el presente curso se han ofertado un total de 246.144 Grados en las universidades públicas de España. En este punto, pasaremos a hablar de algunos datos totalmente actualizados, sobre la tasa de ocupación, la tasa de preferencia y la tasa de adecuación.

En cuanto a la primera, se trata de un resultado expresado en porcentaje obtenido por la relación entre plazas ocupadas por estudiantes de nuevo ingreso por preinscripción y el número de plazas ofertadas. Tasa de ocupación= 89,8%.

Por su parte, la tasa de preferencia ha resultado ser del 154,3%, obtenida a través de la relación entre el número de demandantes en primera opción y el número de plazas ofertadas. En este caso, cabe destacar que el hecho de que un estudiante pueda preinscribirse en varias comunidades autónomas simultáneamente, le permite tener más posibilidades para cursar su primera opción de Grado.

Finalmente, la tasa de adecuación ha obtenido un resultado del 74,4%, por lo que estadísticamente y según estudios oficiales, puede decirse que al menos tres de cada cuatro alumnos comienzan sus estudios en el Grado que eligieron como primera opción.

9.2. ANEXO II

Red Española de Agencias de Calidad Universitaria.

- [ACC](#)
Agencia Andaluza del Conocimiento
- [ACCUEE](#)
Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa
- [ACPUA](#)
Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- [ACSUCYL](#)
Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
- [ACSUG](#)
Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
- [ANECA](#)
Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- [AQU Catalunya](#)
Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña
- [AQUIB](#)
Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares
- [AVAP](#)
Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva
- [Fundación para el Conocimiento madri + d](#)
Sección de Evaluación, Certificación y Acreditación de la Calidad de la Enseñanza Superior de la Fundación para el Conocimiento madri + d
- [Unibasq](#)
Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco

9.3. ANEXO III

Competencias transversales desde la perspectiva docente.

Encuesta docente sobre competencias transversales.

Mi nombre es **Lydia Pérez Gómez** y soy estudiante de cuarto curso de *Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Facultad de Ciencias del Trabajo del Campus de Palencia*.

Actualmente estoy desarrollando mi Trabajo Fin de Grado, el cual versa sobre la importancia que en el mundo laboral están adquiriendo las llamadas competencias transversales, destacando el papel del docente como promotor de empleabilidad para los egresados universitarios.

Con el fin de fundamentar mi investigación en datos reales, les hago llegar esta encuesta, la cual espero que atiendan.

PREGUNTAS:

1. Para comenzar, por favor, indique cuáles son los grados en los que imparte docencia.
2. ¿Proporciona en alguna de sus asignaturas orientación laboral a sus alumnos? De ser así ¿podría definir qué tipo de orientación imparte?
3. ¿En sus asignaturas trabaja competencias transversales para el empleo (habilidades sociales, competencias digitales, capacidad para trabajar en equipo...) con los alumnos y alumnas?
4. En caso de ser afirmativa la respuesta ¿podría indicar qué importancia otorga al aprendizaje de este tipo de competencias en el conjunto de la asignatura? Respuestas posibles: poca, media, mucha.

5. En caso de ser negativa la anterior respuesta, ¿tiene interés por trabajar con sus alumnos, en un futuro, competencias transversales para el empleo?
 6. ¿Estima que sería útil un servicio universitario, para los alumnos, enfocado a la formación en competencias transversales para el empleo?
 7. ¿Qué opina acerca de formar a los docentes en competencias para el empleo, con el fin de que estos instruyan al alumnado, de manera transversal, en sus asignaturas?
 8. A continuación, se exponen 12 competencias para el empleo. En este espacio podrá ordenarlas gradualmente del 1 hasta el 12, según la relevancia que usted les proporcione en sus asignaturas; siendo 1 la de mayor importancia y 12 la de menor (utilice todos los números sin repetir ninguno).
- ❖ **Autoconocimiento:** Identificar nuestras potencialidades, recursos, motivaciones, limitaciones, servirá para construir un autoconcepto positivo, basado en la confianza en nuestras propias capacidades y para identificar áreas de conocimiento y mejora.
 - ❖ **Competencias digitales:** El uso de las herramientas digitales es clave para el proceso de búsqueda de empleo y para aumentar la empleabilidad. Es un hecho, el entorno digital y las redes sociales han llegado para quedarse.
 - ❖ **Iniciativa y autonomía:** Hemos de conseguir ser responsables de nuestros propios actos, sin necesidad de acudir a terceros. En definitiva, hemos de “hacer que las cosas sucedan”.

- ❖ **Motivación hacia el aprendizaje:** Lo que ayer era válido, hoy ya no lo es tanto. Por ello, es necesario desarrollar una motivación por el aprendizaje continuo, que empiece por saber analizar nuestros déficits desde una actitud positiva hacia el aprendizaje.

- ❖ **Habilidades sociales:** Nuestra empleabilidad aumenta considerablemente cuando desarrollamos correctamente las “social skills”. Estas habilidades son fundamentales para hacer networking, causar una impresión positiva...

- ❖ **Competencia para trabajar en equipo:** Hemos de ser capaces de trabajar colaborativamente, compartir recursos, conocimientos, experiencias y aquello que consideremos necesario para progresar.

- ❖ **Flexibilidad y adaptación al cambio:** Se basa en la capacidad de generar estrategias para adaptarnos a los cambios (ampliar horizontes, contemplar nuevas posibilidades...) No podemos esperar resultados diferentes si seguimos haciendo lo mismo de siempre.

- ❖ **Capacidad para organizar el contexto laboral:** Saber identificar los requerimientos del contexto laboral, la evolución sectorial, las competencias más demandadas, necesidades etc. es esencial para desarrollar un plan y una estrategia que derive en resultados positivos.

- ❖ **Planificación, organización y gestión del tiempo:** Mejoramos nuestra empleabilidad cuando adquirimos marcos y herramientas para establecer prioridades, planes de acción, optimización de medios y recursos etc.

- ❖ **Venta personal:** La venta personal es una competencia necesaria, bien sea para promocionarse a uno mismo, o para vender un producto, dado que implica enfrentarnos a un “consumidor” de

manera individual y directa. Con ello nos podremos asegurar una venta efectiva y un cliente satisfecho.

- ❖ **Atención al cliente:** Cuando nos enfrentemos al trabajo se requiere estar capacitado para detectar las expectativas del cliente, asumiendo compromiso en la identificación de cualquier problema y proporcionando las soluciones más idóneas para satisfacer sus necesidades.

- ❖ **Comunicación:** Es el arma más potente para lograr aquellos objetivos que nos proponemos. Para ello, es fundamental entrenar la capacidad para expresarnos con claridad y de forma convincente, con el fin de que la otra persona asuma nuestros argumentos como propios.

9. Desde su punto de vista, ¿qué cree que buscan los/las empleadores/as en los egresados?

10. Para dar fin al cuestionario, y siguiendo con la pregunta anterior, indique si estima que la universidad prepara a sus alumnos y alumnas para lo que los empleadores buscan en ellos.