



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**UN ESTUDIO DE COMPETENCIAS
TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA**

**D.^a Natalia González Morgia
2017**



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**UN ESTUDIO DE COMPETENCIAS
TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DE
MURCIA**

Doctoranda:

D.ª Natalia González Morga

Directoras:

**Dra. Pilar Martínez Clares
Dra. Fuensanta Hernández Pina**

Aclaración: Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombre y mujeres es el lenguaje, se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

A ti, allá donde estés
A mis padres Lucio y M^a José

AGRADECIMIENTOS

Sin sueños, la vida no tiene brillo. Sin metas, los sueños no tienen fundamento. Sin prioridades, los sueños no se hacen realidad. Sueña, traza metas, establece prioridades y corre riesgo para realizarlos

Esta frase de Augusto Cury ha sido mi guía durante los años de realización de este trabajo. Me ha ayudado a superar las dificultades y a mantenerme activa hacia mi meta. A pesar del camino pedregoso, largo y a momentos, duro, me ha permitido mantener la ilusión por aprender y crear durante todo este tiempo.

Son muchas y muy queridas las personas que de una forma u otra han hecho posible que este trabajo llegue a su fin. A todas ellas quiero agradecerle su presencia o no, en esta etapa de mi vida.

En primer lugar, agradezco a mis directoras de tesis, la Dra. Pilar Martínez Clares y la Dra. Fuensanta Hernández Pina el enriquecimiento personal y profesional que ha supuesto para mí esta experiencia. A Pilar, su compañía en la construcción de mi proyecto profesional y de vida cuya travesía no hubiera sido la misma sin sus grandes consejos, cercanía y profesionalidad, pero sobre todo quiero agradecerle su amistad, paciencia y cariño en todo momento. Desde tercer año de carrera no ha dejado de enseñarme el desarrollo de una ciencia pausada y sincera. A no conformarme con menos y mostrar lo mejor de mí. A darle sentido a la utopía. Por todo, siempre será mi *maestra*. A Fuensanta, por permitir el comienzo de mi carrera investigadora y guiarla desde su máxima profesionalidad. Gracias eternas a las dos, por todo y más.

Agradecerle a todos los compañeros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia su acogida durante estos cuatro años, especialmente a Mirian, Javier y Cristina su constante apoyo, disposición y sentido del humor que han hecho que todo resulte más fácil. Compartir con ellos la elaboración de este trabajo ha sido mi mayor regalo y espero que podamos seguir trabajando juntos durante muchos años.

Mencionar también a todo el profesorado y alumnado que ha participado en esta investigación, sin cuya colaboración no hubiera sido posible este trabajo y al Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte la concesión de la beca predoctoral que ha permitido la realización de esta investigación. Sin olvidar el agradecimiento a la Universidad de Granada y la Universidad de A Coruña, especialmente al Dr. Honorio Salmerón, Dra. Sonia Rodríguez y el Dr. Miguel Muñoz por el interés mostrado en esta tesis doctoral y darme la oportunidad de conocer otras realidades universitarias. También a Eva Espiñeira, Nuria Rebollo y Luisa Losada por cuidarme y dedicarme parte de su tiempo con la mejor de sus sonrisas.

Gracias a toda mi familia, a Pepe, Luci, a mis Carmenes, Raúl, Virginia, Felipe y Toñi por preocuparse por mi en todo momento, a mis abuelos por cuidarme y darme fuerzas desde el recuerdo. A Charo, Luis, Bienve y Antonio por intentar comprender este trabajo desde el cariño y a ti, Manolo, por ser mi consejero e impulsor de muchas de mis decisiones. Especialmente quiero agradecerles a mis padres su esencial afecto y la entrega de los valores que hoy definen mi vida, sin ellos nada de esto hubiera sido posible y su sentido no sería el mismo. No puedo cerrar este párrafo sin hacer mención a Luis y Jose Antonio que nacieron y crecieron durante los años de elaboración de este trabajo. A través de su pureza me han enseñado a ver el mundo de otra forma.

A mis amigos María, Jorge, Laura, Fabián, Josefina, David, Carol y Antonio por comprender el tiempo que esta tesis me quitó de estar con ellos, a pesar de todo gracias por continuar a mi lado. A Carmen por animarme y estar tan cerca desde la distancia y a Salva por escucharme todo este tiempo, los dos han sabido entenderme en cada momento por seguir caminos parecidos.

*F*inalmente, no puedo dejar de agradecerte a ti, Fran, tu compañía en todos los momentos buenos y no tan buenos. Has sabido darle equilibrio a mi vida. Gracias por creer siempre en mí y mostrarme tu apoyo y cariño incondicionalmente.

Gracias a la vida por darme tanto.

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	15
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	19

CAPÍTULO 1: LA UNIVERSIDAD EN EL CAMBIO DE ÉPOCA

INTRODUCCIÓN	25
1.1. Coordinadas sociales de la Educación Superior	26
1.1.1. De la sociedad del conocimiento a la formación a lo largo de la vida	26
1.1.2. De la globalización a la internacionalización de la Educación Superior.....	28
1.1.3. De la democratización de las universidades a la masificación estudiantil.....	31
1.2. Coordinadas económicas de la Educación Superior	34
1.2.1. De la economía del conocimiento al nuevo concepto de profesionalidad.....	35
1.2.2. Del ajuste entre el perfil formativo y profesional a la empleabilidad del graduado.....	39
1.2.3. De la crisis económica y financiera al interrogante de Bolonia	45
1.3. Coordinadas legislativas de la Educación Superior	47
1.3.1. La legislación universitaria española y las políticas educativas europeas: avance en paralelo	48
1.3.2. Normativa autonómica sobre Educación Superior.....	57
1.3.3. Normativa clave en la definición de las competencias transversales en la universidad	63
1.4. Coordinadas pedagógicas de la Educación Superior	66
1.4.1. Modelo de Formación Basado en Competencias	68
1.4.2. Conceptualización del término competencia	72
1.4.3. Tipología de competencias en el perfil formativo y profesional del graduado	86
RESUMEN	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

CAPITULO 2: LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

INTRODUCCIÓN	109
2.1. Conceptualización de las competencias transversales	110
2.1.1. Tipología de competencias transversales.....	111
2.1.2. Rasgos distintivos de las competencias transversales.....	114
2.1.3. Por qué y para qué desarrollar competencias transversales en las universidades: necesidad e importancia en los currículos universitarios	116
2.2. Identificar competencias transversales: criterios y procedimiento de selección	121
2.2.1. Criterios de selección de competencias transversales	122
2.2.2. Proceso de identificación de las competencias transversales	124
2.2.3. Definición de las competencias transversales seleccionadas.....	1312
2.3. Desarrollo de las competencias transversales: cómo desarrollarlas para lograr su dominio	145
2.3.1. Sistemas de incorporación de las competencias al currículo universitario	145
2.3.2. Procedimientos de desarrollo y dominio de las competencias transversales	149
2.3.3. Multiplicidad de métodos y estrategias activas para el desarrollo de las competencias transversales	155
2.3.4. La alternancia de contextos en la adquisición y dominio de competencias transversales	158
RESUMEN	169
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171

CAPÍTULO 3: JUSTIFICACIÓN, ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	183
3.1. Justificación	183
3.2. Antecedentes: investigaciones previas	186
3.3. Vacíos en las investigaciones	206

3.4. Punto de partida	208
RESUMEN	210
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	212

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	219
4.1. Preguntas de investigación, propósito general y objetivos.....	219
4.2. Diseño de la investigación	222
4.3. Contexto de la investigación.....	223
4.4. Población y participantes	225
4.5. Instrumento de recogida de información.....	229
4.5.1. Evidencias de validez de contenido del cuestionario	233
4.5.2. Evidencias de validez de la estructura interna del cuestionario	241
4.5.3. Fiabilidad o consistencia interna del cuestionario	251
4.6. Procedimiento de la investigación	252
4.7. Plan de análisis de datos cuantitativos y cualitativos.....	254
4.8. Aspectos éticos de la investigación.....	259
RESUMEN	261
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	262

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	268
5.1. OBJETIVO 1: Diseñar y validar un cuestionario de competencias transversales para los títulos de Grado de la Universidad de Murcia	269
5.2. OBJETIVO 2: Conocer y analizar el desarrollo de las competencias transversales y su relación con las metodologías de enseñanza y las materias curriculares.....	269
5.2.1. Desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias	269
5.2.2. Desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento.....	270

5.2.3. Desarrollo de competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes.....	273
5.2.4. Uso de las metodologías de enseñanza en los títulos de Grado de forma general y por rama de conocimiento	275
5.2.5. Relación entre el desarrollo de las competencias transversales y el uso de las metodologías de enseñanza.....	277
5.2.6. El desarrollo competencias transversales en las materias curriculares	280
5.2.7. El desarrollo de las competencias transversales en distintos ámbitos sociales e institucionales.....	282
5.3. OBJETIVO 3: Conocer y analizar el dominio de las competencias transversales en relación a su experiencia académica y profesional	285
5.3.1. Dominio del estudiante de Grado en competencias transversales	285
5.3.2. Dominio de las competencias en el estudiante de las distintas ramas de conocimiento	286
5.3.3. Dominio de las competencias transversales en función del sexo y la edad	288
5.3.4. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la experiencia curricular.....	291
5.3.5. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la alternancia de experiencias extracurriculares y profesionales	298
5.4. OBJETIVO 4: Determinar la relevancia que le atribuye el estudiante a las competencias transversales para su futuro desarrollo profesional	304
5.4.1. Relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del estudiante	304
5.4.2. Relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento del estudiante	306
5.4.3. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes.....	309
5.4.4. La relevancia de las competencias en función de la situación laboral del estudiante.....	311
5.4.5. La relevancia de las competencias transversales en la empleabilidad.....	312
5.5. OBJETIVO 5: Realizar un análisis de discrepancias entre el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales	314

5.5.1. Contraste entre desarrollo y dominio de las competencias transversales: calidad y eficacia de la enseñanza universitaria	314
5.5.2. Contraste entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales: satisfacción del estudiante con la formación recibida	317
5.5.3. Contraste entre dominio y relevancia de las competencias transversales: funcionalidad de la formación adquirida	321
5.5.4. Contraste del desarrollo, dominio y la relevancia de las competencias transversales: ajuste entre perfil formativo y profesional	323
5.6. OBJETIVO 6: Conocer las fortalezas y debilidades de la formación en competencias transversales de la Universidad de Murcia	330
5.6.1. Fortalezas o puntos fuertes de la formación basada en competencias transversales	336
5.6.2. Debilidades o puntos débiles de la formación basada en competencias transversales	338
5.6.3. Propuestas de mejora de la formación basada en competencias transversales	340
5.7. OBJETIVO 7: Establecer unas pautas o plan de acción en forma de buenas prácticas sobre cómo trabajar las competencias transversales	342
RESUMEN	343
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	345

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN	349
6.1. Discusión y conclusiones	349
6.2. Limitaciones y prospectiva de la investigación.....	375
6.3. Implicaciones educativas y de investigación	378
6.3.1. Plan de acción o buenas prácticas para la formación de competencias transversales en la Universidad de Murcia	380
RESUMEN	389
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	390

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	399
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	429
ANEXO 1. Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA).....	439
ANEXO 2. Guía para la validación por juicio de expertos del cuestionario CECTGRA	449

RESUMEN

El propósito de este estudio es conocer el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales (CT) en los títulos de Grado de la Universidad de Murcia tras la implantación y consolidación del EEES. El valor de estas competencias aumenta en un contexto sociolaboral versátil e inestable, distintos estudios señalan que un alto porcentaje de graduados no están bien formados en este tipo de competencias más genéricas, transferibles y polivalentes, razón suficiente y necesaria para plantear esta investigación y conocer en profundidad cómo la Universidad de Murcia está abordando el desafío de las CT en las aulas universitarias.

Se diseña una investigación no experimental, descriptiva y transversal en la que participan 1137 estudiantes de último año de Grado de la Universidad de Murcia de distintas titulaciones distribuidas en las cinco ramas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Artes y Humanidades y Enseñanzas Técnicas), y a través de un cuestionario *ad hoc*, denominado CECTGRA, se recoge la percepción de los mismos en esta temática. Este instrumento incluye cinco bloques de preguntas en relación al *desarrollo* o grado de enseñanza de las competencias transversales en las aulas universitarias, el *dominio* o adquisición que presenta el estudiante y la *relevancia* que le otorga para su desarrollo profesional. Sus propiedades psicométricas se analizan con diferentes procedimientos, se obtienen evidencias de validez de contenido a través del procedimiento de juicio de expertos y el método de agregados individuales; sobre la estructura interna, mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) apoyado en los modelos de ecuaciones estructurales y el programa AMOS, por último, se analiza la fiabilidad del cuestionario con el Alfa de Cronbach. En todos los casos se logran unos resultados aceptables de bondad de ajuste del modelo y una satisfactoria consistencia interna del cuestionario.

Para el análisis del resto de información se recurre a la estadística descriptiva e inferencial a través del programa SPSS v21 y el Atlas.ti. Entre los resultados más significativos destaca un desarrollo de las CT suficiente aunque mejorable en las aulas, así como una estrecha relación con el uso de las metodologías activas y las prácticas curriculares, siendo desde la percepción estudiantil las más adecuadas para su desarrollo. Respecto al dominio se sigue con esta tendencia pero con un grado ligeramente superior al desarrollo en todos los casos y una predisposición al alza en aquellos estudiantes que dedican más tiempo al estudio, alternan la carrera con el trabajo e incluso con experiencias internacionales o de investigación. Igualmente, se divisa una alta relevancia de estas competencias en el desarrollo profesional, especialmente para facilitar los procesos de inserción en el mercado laboral y adaptarse a nuevas situaciones profesionales.

Del contraste entre variables se aprecia una tendencia positiva hacia el equilibrio y ajuste competencial de la formación universitaria a los requerimientos profesionales de los futuros graduados, dado que las competencias más relevantes son también las más dominadas y estas a su vez las más desarrolladas en la Universidad de Murcia. El alumnado considera fortalecer la formación en CT como una de las propuestas de mejora para acercar el mercado laboral y los sistemas educativos y formativos. Esta respuesta se completa con la visión del estudiante sobre las fortalezas y debilidades de dicha formación durante la carrera junto con sus líneas de mejora a nivel institucional, de centro y aula.

La interpretación de estos resultados concluye señalando la esencial labor de los responsables académicos en el replanteamiento de los procesos vinculados a las CT de los títulos de Grado, estableciendo mejoras que favorezcan su fusión curricular y adquisición por parte del estudiante y que, como consecuencia, repercutan positivamente en la mejora del propio sistema universitario y productivo en su globalidad. El trabajo se cierra con una propuesta de acción abierta y flexible a su posible ampliación y remodelación para el desarrollo de CT, con el fin de introducir mejoras que trasciendan favorablemente en la evolución de los títulos y de la universidad.

Palabras clave: Competencias transversales, Educación Superior, títulos de Grado, estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the development, domain and relevance of transversal competencies (TC) in the undergraduate degree programs at the University of Murcia after the implementation and consolidation of the EHEA. The value of these competencies increase in a versatile and unstable social-labour context and different studies indicate that a high percentage of undergraduates are not trained in those types of basic, transferable and multipurpose competencies. This is reason enough to begin this research and to know in depth how the University of Murcia is working through the challenge of transversal competencies in university classrooms.

The research is of a non-experimental, descriptive and cross-sectional design involving 1,137 undergraduate students at the University of Murcia in different undergraduate degree programs which are distributed in the five areas of knowledge (social sciences, health sciences, experimental sciences, arts and humanities and technical teaching). The evaluation of these students was collected through an *ad hoc* questionnaire called CECTGRA. This instrument includes five blocks of questions in relation to the development or level of teaching transversal competencies in the university

classrooms, the domain or acquisition that the student presents and the relevance that it gives him for his professional development. The psychometric properties of the questionnaire are analysed with different procedures. Evidence of content validity is obtained through expert judgment procedure and the individual aggregates method. The evidence of its internal consistency are obtained using confirmatory factor analysis (CFA) based on structural equation models and the AMOS program. Finally, the reliability of the questionnaire with Cronbach alpha was analysed. In all cases, acceptable results of the model fit and internal satisfactory consistency of the questionnaire were achieved.

For the rest of the information of the analysis, descriptive and inferential statistics are used through the SPSS v21 program and Atlas.ti. Among the most significant results, there is a sufficient improvement of the transversal competencies in the classrooms. Additionally, there was a close relationship with the use of active methodologies and curricular practices which were selected as the most appropriate for development from the students' perspective. In regards to domain, this trend continues but with a slightly higher level than development in all cases and a predisposition to increase in those students who spend more time studying and alternating his classes with work or with international or research experiences. Likewise, there is a high relevance of these competencies in professional development, especially to facilitate the process of entering the job market and to adapt to new professional situations.

From the contrast between variables we can see a positive trend towards the adaptation and balance of competency in university education for the professional requirements of future graduates given that the most relevant competencies are also the most dominated and these, in turn, are the most developed at the University of Murcia. The students consider strengthening the training of transversal competencies as one of the proposals for improvement to bring the job market closer to the educational and training systems. This answer is complemented by the student's vision of the strengths and weaknesses of this training during his undergraduate degree along with its improvement at an institutional, faculty and classroom level.

The interpretation of these results concludes by pointing out the essential work of the academic leaders in the rethinking of the processes linked to the transversal competencies during one's undergraduate degree, establishing improvements that favour their curricular and acquisition fusion by the student and that, as a consequence, positively affects the improvement of the university system itself and productivity in its entirety. This research closes with a proposal of open and flexible action to possible extension and remodelling of the development of transversal competencies in order to introduce improvements that transcend favourably in the evolution of undergraduate degrees and the university.

Keywords: transversal competencies, higher education, undergraduate, students.



INTRODUCCIÓN GENERAL

Las universidades, testigos del tiempo y herederas de una larga tradición formativa se caracterizan por su capacidad de progreso y de adaptar su misión a la evolución de la sociedad para intentar responder a sus necesidades. A lo largo de su historia, como institución social, han considerado los cambios estructurales (políticos, económicos, sociales, curriculares, organizativos o funcionales) que le han precedido para así, estar constantemente al servicio de las generaciones presentes y futuras.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior que tuvo lugar en París en 1998 dio un nuevo impulso al debate sobre las políticas de Educación Superior, dicha Conferencia reunió a cuatro mil participantes de 182 países y se constituyó en un foro exhaustivo para la evaluación de políticas educativas. Los Ministros de educación participaron junto a otros actores sociales y se reconoció que los gobiernos ya no podían gestionar por sí solos la renovación más radical de la Educación Superior que se había intentado hasta la fecha.

En esta Conferencia, se aprobó la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* y el correspondiente Plan de Acción. El marco conceptual de la misma, se apoyaba en una serie de elementos nucleares: ampliar el acceso a la Educación Superior como motor básico del desarrollo (entendida como bien público y como derecho humano); fomentar reformas a nivel estructural e institucional para aumentar su calidad, pertinencia y efectividad; asegurar los recursos adecuados y la financiación, tanto pública como privada, para afrontar las demandas cada vez más variadas de los diferentes agentes implicados, concediendo a la universidad no solo una responsabilidad formativa sino también social.

En este crucial y decisivo momento se condensaron los planteamientos del modelo tradicional universitario y el discurso de la modernización de la Educación Superior se dinamizó, hasta llegar a convertirse en un tópico habitual entre foros, congresos, informes de la comunidad científica y de organismos europeos. Fue a través de estas iniciativas donde se mostraron las necesidades básicas de las universidades europeas y se propusieron planes de acción para poder afrontar al nacimiento del nuevo modelo social y productivo.

El resultado de este proceso se materializó en el Plan Bolonia (1999) constituyéndose en una gran oportunidad de impulsar la calidad universitaria. Dicho Plan terminó de implantarse en el curso 2010/2011 en la mayoría de las universidades españolas, bajo la denominación de Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), tras una década repleta de trabajo y esfuerzo por parte de toda la comunidad europea, con distintas y múltiples reuniones gubernamentales y la implicación tanto de organismos internacionales y expertos en todos los ámbitos intelectuales como de empleadores y otros agentes sociales.

Esta iniciativa ha tenido como uno de sus fines transformar las instituciones de Educación Superior desde sus planteamientos más esenciales, su misión puramente intelectual y formativa se transforma para potenciar el desarrollo integral del estudiante, atendiendo a su progreso académico, personal y profesional; igualmente se producen cambios en las políticas educativas, reestructurándose los planes de estudio y el proceso de enseñanza y aprendizaje, adquiriendo protagonismo el aprendizaje y el estudiante. Todos estos cambios estructurales han favorecido un cambio en las relaciones sociolaborales que establece la universidad.

Se plantean nuevos retos y desafíos en la formación universitaria, entre ellos destaca la formación en competencias con el propósito de sintonizar los programas curriculares con las necesidades emergentes del entorno socioprofesional. La competencia se convierte en el *slogan* del cambio, entendiendo que este término integra conocimientos, habilidades y destrezas, pero también actitudes y valores, conformando un proceso formativo integrador y polivalente. Los planes de estudio no solo deben componerse de competencias específicas, sino también de transversales que son complementarias y transferibles en la construcción de perfiles formativos-profesionales adaptados a las coordenadas sociales, económicas, políticas (legislativas) y pedagógicas de la Educación Superior presente y futura.

Este trabajo se detiene en las competencias transversales, por su caracterización: ser especialmente significativas, transferibles a diferentes contextos y generalizables a cualquier titulación. En un mundo donde los conocimientos quedan obsoletos en tiempo real se requiere de una formación más generalista que traspase fronteras institucionales; son estas competencias las que tienen especial sentido para ampliar las funciones de los graduados y dejar las mentes preparadas a la espera de lo incierto y en la mayoría de las veces, desconocido.

En la actualidad, y con especial intensidad durante las últimas décadas, se ha dado una sobre especialización y compartimentación del saber en la Educación Superior. Esta separación de saberes ha sido uno de los aspectos que ha dificultado la profundización en los aspectos fundamentales del ser humano y de la vida y su interrelación con el resto del conocimiento.

Desde hace casi dos décadas, Morin (1999), en *Los siete saberes fundamentales para la educación del futuro*, ya planteaba una Educación Superior que capacitara a las personas para descubrir y fortalecer su potencial humano desde la comprensión de sí mismo, de los otros seres y del mundo en el que habita, esto supone una nueva visión y una función más amplia para la Educación Superior.

El actual modelo social y económico es cambiante y cada vez más imprevisible, Bauman (2007) lo define como líquido, demanda competencias próximas al desarrollo social y personal que estimulen el aprendizaje permanente que permitan la aplicación de los conocimientos de forma innovadora y una actuación exitosa en situaciones versátiles.

Con la intención de conocer cómo la Universidad de Murcia está abordando el desafío de las competencias transversales que plantea la sociedad y la economía del conocimiento, nace este trabajo estructurado en seis grandes capítulos. Se ofrecerá una visión general de la universidad en el siglo XXI para detenerse en la Universidad de Murcia, contexto del presente estudio, para posteriormente presentar el desarrollo de la investigación realizada.

En el **primer capítulo** se definen las coordenadas sociales, económicas, políticas y educativas que delimitan la escena formativa de las instituciones de Educación Superior. Se justifica la inclusión del concepto de competencia en los planes de estudio, apoyándose en la sociedad del conocimiento, la globalización, la masificación de las aulas, la situación de crisis económica de los últimos tiempos y la llegada de la cuarta revolución industrial como algunos de los fenómenos que han repercutido en la nueva configuración de la profesionalidad y por tanto, en las universidades. El enfoque formativo ha cambiado bajo las premisas del EEES, dando lugar a un modelo más integrador y coherente que considera a la *modernidad líquida* del entorno sociolaboral.

Dentro de las renovaciones curriculares que tienen lugar tras la implantación de la Convergencia Europea se encuentra la incorporación de las competencias transversales a los planes de estudio, objeto de análisis del **segundo capítulo**. En este capítulo se intenta delimitar este concepto y se discuten las razones y motivos que justifican su presencia en las universidades. El desarrollo de estas competencias despierta cierta confusión, por lo que a lo largo del mismo se intenta esclarecer concretándose una clasificación de competencias transversales junto a posibles procedimientos y estrategias metodológicas más acordes para su desarrollo y dominio en los títulos de Grado.

La formación en competencias transversales es valorada desde diferentes perspectivas, corrientes, enfoques metodológicos, contextos y momentos, ante ello surge el **tercer capítulo** donde se realiza un análisis general de algunas de las investigaciones significativas realizadas a escala internacional, nacional y local (en la Universidad de Murcia), con el fin de detectar de donde partimos (antecedentes) y analizar las posibles lagunas o aspectos sin explorar que justifiquen la presente tesis doctoral y orientarla así hacia la obtención de conocimientos originales y dar a conocer nuestro punto de partida.

Estos tres primeros capítulos fundamentan el marco teórico de este trabajo y permiten la presentación de la investigación realizada expuesta en los capítulos sucesivos. El **capítulo cuarto** presenta todos los aspectos metodológicos que sustentan la investigación. El planteamiento de las preguntas, propósito general y objetivos de la investigación abren el capítulo, se continúa con la descripción del diseño metodológico, participantes e instrumento de recogida de información utilizado. Este último apartado integra a su vez la explicación del proceso de validación del cuestionario en dos fases complementarias; obtención de evidencias de validez del contenido a través de juicio de expertos y de la estructura interna del cuestionario mediante los modelos de ecuaciones estructurales. Se cierra con la descripción de cada una de las fases que componen el proceso de investigación, el diseño del plan de análisis de los datos y la definición de los aspectos éticos y científicos considerados.

Seguidamente, el **capítulo quinto** contiene los resultados de la investigación estructurados en relación a los objetivos de investigación planteados y alternando el análisis cuantitativo basado en estadística descriptiva e inferencial, con una valoración cualitativa de las preguntas abiertas del cuestionario con las que se pretende obtener una mayor consistencia de los mismos.

El **capítulo sexto** integra las conclusiones de la investigación contrastadas con las obtenidas en otros estudios e informes de investigación, constituyendo la discusión del estudio. También se relatan las limitaciones encontradas durante la realización del trabajo que a su vez pueden marcar futuras líneas de investigación o la prospectiva del mismo. Se concluye con una relación de implicaciones educativas y de investigación aplicables a distintos agentes educativos y sociales y finalmente, se presenta una propuesta de acción abierta y flexible para el desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias derivada de los planteamientos retomados de la bibliografía consultada y de los resultados obtenidos en la presente investigación, con la finalidad de servir de guía a los distintos agentes educativos en su práctica docente o de gestión.



CAPÍTULO

1

La universidad en el cambio de época

“Las organizaciones se encuentran obligadas a innovar, lo que implica mantener el control sobre las alternativas de cambio, sea a través de la planificación o mediante una capacidad de innovación que se desarrolla a través de decisiones oportunas. Si no hay capacidad de innovar, de reaccionar planificadamente a los cambios internos y externos, la organización perderá las oportunidades que se le ofrezcan y se encontrará sometida a un cambio inevitable y sin rumbo conocido”

Niklas Luhmann (1927-1998)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1.1. COORDENADAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.1.1. De la sociedad del conocimiento a la formación a lo largo de la vida
- 1.1.2. De la globalización a la internacionalización de la Educación Superior
- 1.1.3. De la democratización de las universidades a la masificación estudiantil

1.2. COORDENADAS ECONÓMICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.2.1. De la economía del conocimiento al nuevo concepto de profesionalidad
- 1.2.2. Del ajuste entre el perfil formativo y profesional a la empleabilidad del graduado
- 1.2.3. De la crisis económica y financiera al interrogante de Bolonia

1.3. COORDENADAS LEGISLATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.3.1. La legislación universitaria española y las políticas educativas europeas: avance en paralelo
- 1.3.2. Normativa autonómica sobre Educación Superior
- 1.3.3. Normativa clave en la definición de las competencias transversales en la universidad

1.4. COORDENADAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.4.1. Modelo de Formación Basado en Competencias
- 1.4.2. Conceptualización del término competencia
- 1.4.3. Tipología de competencias en el perfil formativo y profesional del graduado

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

La universidad actual viene precedida por un cambio de siglo que engloba una serie de circunstancias sociales y políticas sobre la Educación Superior, que a lo largo de este capítulo se van a tratar de esclarecer y describir con dos finalidades; por un lado, conocer las coordenadas sociales, económicas, legislativas y pedagógicas que envuelven a las universidades del nuevo milenio, y por otro justificar el objeto de estudio de esta investigación: las competencias transversales en la formación universitaria.

Las transformaciones han transcurrido siempre de forma deliberada, progresiva y con cierta lentitud, hasta que en la última mitad del siglo XX este proceso se acelera a un ritmo casi vertiginoso con la llegada de una serie de acontecimientos sociales, entre los que cabe destacar la expansión de la Educación Superior a todos los sectores poblacionales, fenómeno que Kearney (2009) define como una educación universal más allá de una educación para las élites, así como la apertura transnacional del conocimiento como recurso esencial de ventaja competitiva en una economía y sociedad global, interconectada y en red. Estas transformaciones son de tal importancia que para algunos no justifica una época de cambios, sino más bien, el nacimiento de una nueva era (Román, 2005; Santana, 2013); en francés existe una palabra (*tournant*) que sirve para describir el momento actual de la universidad. Este término significa “reorientación o cambio de tendencia”, o dicho de otro modo, el final de una época y comienzo de otra (Michavila, 2011, p.18).

En este primer capítulo, se analiza una serie de factores que impulsan los cambios en el sistema universitario a consecuencia de las tendencias mundiales que afectan a toda la población y delimitan o establecen el contexto o escenario para la formación de hoy y del futuro.

Las universidades ven cómo se les exige que desempeñen cada vez más funciones, a menudo con menos recursos. Como consecuencia de ello, las misiones académicas pueden dispersarse y la calidad del trabajo deteriorarse. En esta época, la función de las universidades como instituciones dedicadas esencialmente a la enseñanza y la investigación puede verse debilitada por facilitar y potenciar su relevancia en el sistema productivo o mercado laboral. El objetivo es formar a las personas para que actúen en un mundo cada vez más complejo y cambiante, es decir, proporcionar competencias para un creciente número de nuevos empleos que requieren unos conocimientos sofisticados y una educación que infunda la capacidad de pensamiento crítico. La función básica de la universidad ha sido la enseñanza, si bien esta función es ahora más compleja y heterogénea, abarcando desde la educación general y fundamentalista para estudiantes de cursos de Grado hasta la especialización con los títulos de máster y el conocimiento avanzado de los programas de doctorado en las actuales escuelas internacionales de doctorado.

La situación actual de la Educación Superior, además de estar determinada por las políticas del proceso de Convergencia Europea, también está influenciada por otras dinámicas nacionales e internacionales, sociales, económicas y culturales que han removido los cimientos de su modelo tradicional. Entre estos aspectos sociales, económicos, políticos y pedagógicos, los más decisivos en la dirección que adquiere la universidad española, se resumen en la figura 1.1.

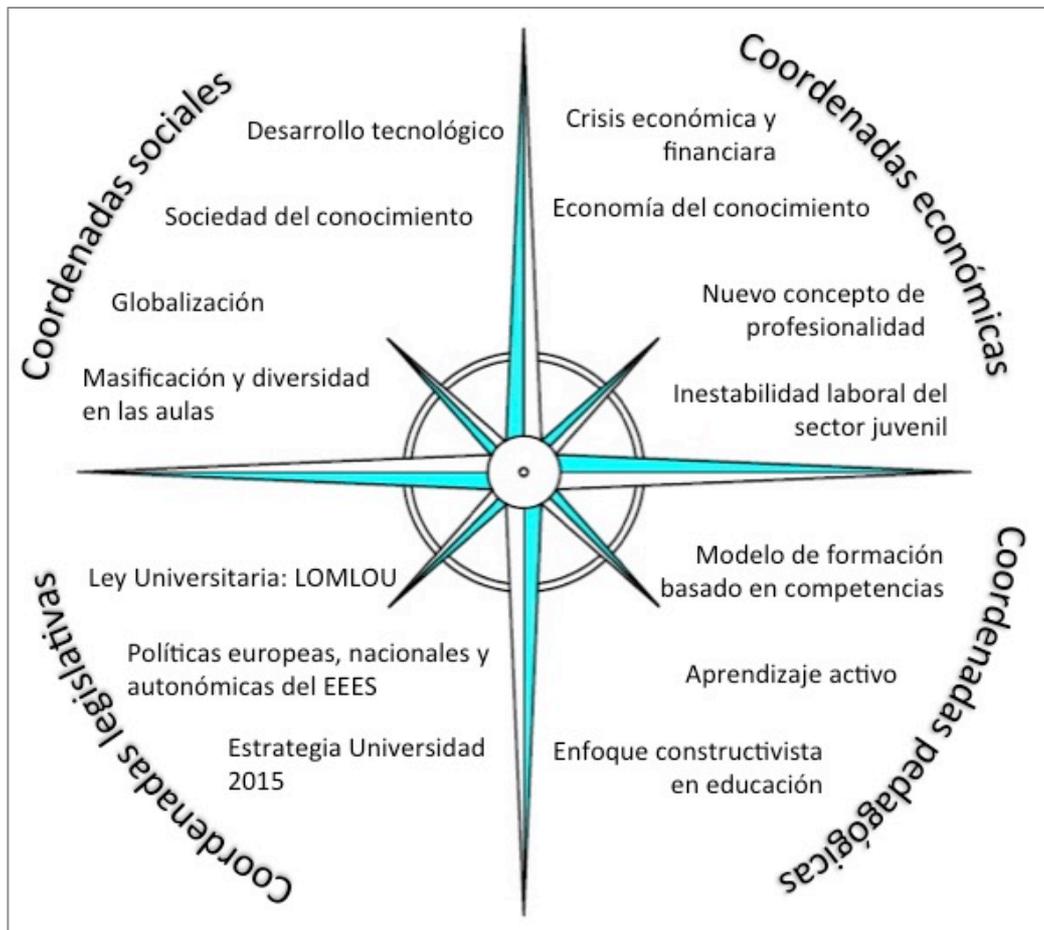


Figura 1.1. Coordenadas de la Educación Superior

1.1. COORDENADAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para entender la universidad de hoy, su organización, funcionamiento y cultura docente es necesario considerar la afirmación de Castell (2005) en relación a que “la información es el ingrediente clave de nuestra organización social y los flujos de mensajes e imágenes de unas redes a otras son el hilo básico que forma nuestra estructura social” (p.573). Esta idea sitúa al conocimiento y a la heterogeneidad de multitud de formas de sentir, pensar y actuar que lleva asociado una sociedad interconectada y en red, en los ejes vertebradores de las coordenadas sociales en las que se ubica la Educación Superior.

1.1.1. De la Sociedad del Conocimiento al aprendizaje a lo largo de la vida

La cantidad de conocimiento e información disponible en las sociedades occidentales crece considerablemente desde la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de forma que era un hecho inevitable que emergiera una sociedad donde el conocimiento se convierte en el elemento de mayor impacto para el desarrollo económico y social de un país. Las TIC han creado un escenario más complejo e interdependiente, con grandes oportunidades de difundir información, pero sobre todo de crear y desarrollar el conocimiento a un ritmo casi sin precedentes. La gestión y organización de este conocimiento que circunda nuestra cotidianidad es responsabilidad de toda la comunidad, aunque adquieren un papel esencial buena parte de los que se dedican a la enseñanza, sobre todo aquellos vinculados a la universidad como principal institución responsable del avance del *capital profesional* (Hargreaves y Fullan, 2014).

Estos autores entienden el “capital profesional” en un sentido amplio, compuesto no solo de “capital humano” (conocimiento y competencias de la profesión), sino también de “capital social” (interacciones y relaciones sociales) y de “capital decisorio” (capacidad para hacer juicios por una práctica reflexiva). El capital profesional tiene que ver con la responsabilidad colectiva, no con la autonomía individual; con una formación rigurosa e integral, un aprendizaje permanente y con retroalimentación formativa. En definitiva, con estar abierto a las necesidades y prioridades de la sociedad.

En este sentido, las universidades han sido desde hace décadas centros de cultura, de conocimiento e investigación. Instituciones independientes y autónomas cuya principal vocación ha sido la creación de conocimiento válido para los parámetros temporales y espaciales de cada época. No obstante, el nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento atribuye a la Educación Superior nuevas misiones más allá de la transmisión del saber (desarrollo del capital humano) o la investigación, y más acordes con las definidas históricamente por Ortega y Gasset (1997) hace varias décadas, las relativas a formación, investigación, innovación y dimensión social. Esta última, se fomenta en las conferencias de la UNESCO de 1998 y 2009, al conferir a la institución universitaria el deber de “contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad”.

Para hacer realidad estos propósitos de la UNESCO, ambas conferencias coinciden en la necesidad de desarrollar una formación de ciudadanos responsables y profesionales altamente cualificados, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana. Una petición reiterada en informes de organismos nacionales e internacionales que llegan a nuestros días y que impacta con la dificultad para identificar cuál es la cualificación necesaria en una sociedad donde los conocimientos son cada vez más efímeros. Actualmente, como señalan algunos expertos, la formación inicial requiere ser diseñada sabiendo que cuenta, desde el principio, con una

caducidad (Gros, 2008). Hasta hace poco, la educación era algo que tenía valor en la medida que ofrecía un conocimiento de valor duradero, es decir, un conocimiento sólido y perdurable en el tiempo (Bauman, 2007), pero en esta era de modernidad líquida tantas veces teorizada con brillantez por Bauman existe una dificultad intrínseca para conservar la memoria ante los mensajes de volatilidad y cambio. La sobresaturación y complejidad del conocimiento acumulado es difícilmente transmisible en forma de una educación inicial (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Esta es la razón por la que el papel de la educación, como elemento constructivo clave de la sociedad del conocimiento (Michavila y Calvo, 1998), insista ahora en proporcionar los recursos para alcanzar los conocimientos de forma continua, primando el aprendizaje sobre la enseñanza y comprendiéndolo a lo largo de la vida (Román, 2005). A las instituciones encargadas de la Educación Superior no les basta con el desarrollo científico o la mera transmisión de conocimiento (la instrucción), ahora deben desarrollar otras competencias que permitan a los graduados desenvolverse en su ámbito social, personal y profesional de forma autónoma. La universidad bajo estos parámetros sociales tiene que promover el aprender a aprender con independencia y autonomía a lo largo de la vida.

Así lo entiende el EEES al realizar una firme apuesta por el aprendizaje permanente y una estructura curricular basada en contenidos específicos y otros más generalistas o estratégicos para traspasar las fronteras institucionales y dejar las mentes preparadas a la espera de lo desconocido (Morin, 1999). El conocimiento que se genere en las universidades tendrá que ser un bien social y económico que tendrá que ser actualizado, a la vez que flexible para afrontar la complejidad de los acontecimientos que lleva asociada la trayectoria vital y profesional, desde una perspectiva inestable, líquida, como diría Bauman (2007), a la vez que global (Haug y Vilalta, 2011).

La sociedad del conocimiento se construye bajo la constante de la globalización, otro de los grandes fenómenos que afectan decisivamente a la actual formación universitaria, y que propicia una distribución del conocimiento horizontal en ámbitos que hasta ahora permanecían comunicados (Cobo y Moravec, 2011). De tal forma que todos somos coaprendices y coeducadores en una institución que pasa de tener un enfoque local a otro de aplicación colectiva, global e internacional, tal y como se describe en el siguiente apartado.

1.1.2. De la globalización a la internacionalización de la Educación Superior

La globalización ha sido uno de los acontecimientos que más incidencia ha tenido en la forma de sentir y actuar de la sociedad en general y de las universidades en particular. Este fenómeno se caracteriza por la apertura de fronteras entre países, la creación de una sociedad interconectada y la unificación del mercado de trabajo. En este escenario

global, el espacio y el tiempo se transforman hacia una acción social y productiva a distancia y en tiempo continuo que requiere de nuevos perfiles socioprofesionales.

El hecho de diluir fronteras amplía las relaciones personales y laborales a otras naciones, lo que implica conocer otras culturas, eliminar prejuicios y estereotipos para adaptarse a situaciones cada vez más globales y heterogéneas, a la vez que otros contenidos, medios, métodos e incluso nuevas formas de trabajo (Echeverría, 2008). En definitiva, otras tendencias de ser y producir que la persona tiene que saber manejar para aumentar sus oportunidades de inserción en la esfera social y productiva.

Estos nuevos requisitos afectan de manera directa al planteamiento de la formación que se imparte en las instituciones universitarias, responsables de desarrollar una enseñanza amplia en conocimientos y versátil en competencias que permita al graduado la apertura de su ámbito tanto relacional como de empleabilidad desde una perspectiva nacional hacia otra más internacional. La *Estrategia de Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020* (MECD, 2014), plantea que este entorno de apertura y exposición de la sociedad y economía a la escena internacional supone dos grandes retos a las universidades:

- Responder a una mayor demanda de personal cualificado, con capacidad para innovar y emprender, así como para desarrollar su trabajo a nivel global”. Analistas como Haug y Vilaltan (2011) afirman que
“no puede concebirse la obtención de las titulaciones universitarias sin un conocimiento o contacto suficiente con otras naciones, lenguas y culturas, con el fin de alcanzar un adecuado nivel de competencia técnica, intelectual y profesional que pueda atender a los efectos de un contexto que se desarrolla cada vez más dependiente de las relaciones, alianzas y sinergias internacionales” (p.11).
- Los estudiantes, profesores e investigadores no pueden permanecer al margen de los esfuerzos que universidades de todo el mundo están haciendo por atraer talento, pues de ello depende en gran medida sus oportunidades de participar en programas, proyectos y redes de cooperación internacional en educación, investigación e innovación.

Para esta Estrategia, el concepto de globalización se encuentra estrechamente relacionado con el de internacionalización y es que una cosa lleva a la otra, tal y como manifiesta Garcel-Avila (2003) en la definición de este constructo. Este autor entiende la internacionalización como “la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización” (p.18-19), al mismo tiempo que le atribuye un enfoque educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para convivir en un contexto multirrelacional e intercultural.

La internacionalización de la educación universitaria es un factor esencial para la mejora de la calidad y de la eficiencia de las universidades, favorece la aproximación a

su excelencia al ser un elemento inspirador de la educación y potencia el avance hacia una sociedad y economía del conocimiento bajo un modelo de desarrollo y crecimiento más sólido y estable. Actualmente, se subraya su importancia de cara a generar egresados con competencias óptimas para proyectar su desarrollo vital (personal, académico, profesional), siendo testigo de numerosos progresos y diversas iniciativas para potenciarla y facilitarla a través del currículo, entre ellas cabe destacar la movilidad como estrategia pedagógica (Rodríguez Izquierdo, 2015).

La valoración de la movilidad dentro del Proceso de Bolonia ha ido aumentando en paralelo a una sociedad cada vez más diversa y la consolidación de la crisis económica y financiera más grave de la historia, tanto en España como en Europa (Palma, 2012). Los beneficios académicos y culturales de la movilidad para ampliar los conocimientos y las destrezas de los estudiantes, junto con el incremento de las oportunidades laborales que supone para los graduados, la están convirtiendo en una alternativa para afrontar la fase de transición social y laboral realizada bajo los parámetros de recesión de estas primeras décadas del siglo XXI. La internacionalización va más allá de la mera movilidad de estudiantes promovida principalmente por el programa Erasmus y firma de acuerdos internacionales. Consiste en dar un salto cualitativo, basado en la creación de estructuras institucionales con carácter internacional, sin barreras idiomáticas o administrativas.

Entre las decisiones universitarias más innovadoras para el fomento de la internacionalización, cabe destacar también, por un lado, las realizadas sobre los propios currículos formativos como la creación de un entorno internacional en las propias instituciones de cada país para aquellas personas que, por un motivo u otro, no pueden disfrutar de períodos de estudio en el extranjero. Por otro lado, existen otros aspectos como una investigación internacionalizada, titulaciones elaboradas e impartidas conjuntamente con otras universidades extranjeras, desarrollo de campus transnacionales, creación de sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad, acreditación y verificación de títulos, una competición cada vez más exacerbada por los mejores alumnos, clasificaciones internacionales (ranking) de universidades, intercambio de experiencias, buenas prácticas, etc. (MECD, 2014), a lo que se añaden los currículos flexibles con competencias genéricas para adaptarse y desarrollarse a nivel global.

La internacionalización fue el motor de arranque de la construcción del Espacio Común Europeo de Educación Superior y actualmente es una de sus características principales. El EEES introduce este término en todos los comunicados ministeriales como una opción para aumentar las oportunidades de empleo de los graduados en un mercado laboral sin límites geográficos y en continua transformación, pero también como una estrategia pedagógica que refuerza la formación integral del estudiante. La globalización replantea la Educación Superior para conformar egresados con los

conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para proyectar su carrera profesional más allá de la dimensión local o nacional.

El fin último es avanzar hacia la sociedad y la economía del conocimiento a través del fortalecimiento de la dimensión global del estudiante y la consolidación de un modelo institucional que sea capaz de responder a los grandes retos del siglo XXI (MECD, 2014). Estas expectativas han generado nuevas necesidades formativas más genéricas y flexibles y no específicas y efímeras que ha aumentado la demanda de estudios universitarios para adquirirlas, hasta el punto de tener actualmente unas aulas repletas de alumnado.

1.1.3. De la democratización de las universidades a la masificación estudiantil

Uno de los cambios más profundos que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas ha sido el incremento del nivel educativo de la población procedente, en gran parte, del aumento de titulados universitarios. Desde la segunda mitad del siglo XX, el proceso de democratización de las universidades no ha dejado de crecer. El acceso a estas instituciones se ha ampliado a todas las clases sociales y a ambos sexos, de forma que hoy existe una educación de masas más allá de aquella tradicional destinada en exclusiva a las élites (Kearney, 2009). La aceptación generalizada de la institución como un activo que capitaliza social y profesionalmente a la sociedad, reduce desigualdades y favorece el bienestar, eleva su reconocimiento y demanda social con la finalidad de estar preparados para afrontar las necesidades de la sociedad del conocimiento y unas oportunidades laborales más justas e igualitarias y con mayor perspectiva internacional.

Bajo los principios constitucionales de una educación integral, inclusiva y equitativa, las universidades durante el Proceso de Bolonia impulsan distintas iniciativas dirigidas a incrementar el número de matrículas y desde entonces la cifra no ha dejado de crecer tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Como muestra la figura 1.2, las aulas se encuentran masificadas, con un alumnado procedente de diferentes grupos sociales poco representado hasta ahora en la Educación Superior, algunos de estos colectivos son mujeres, personas con discapacidad o inmigrantes.

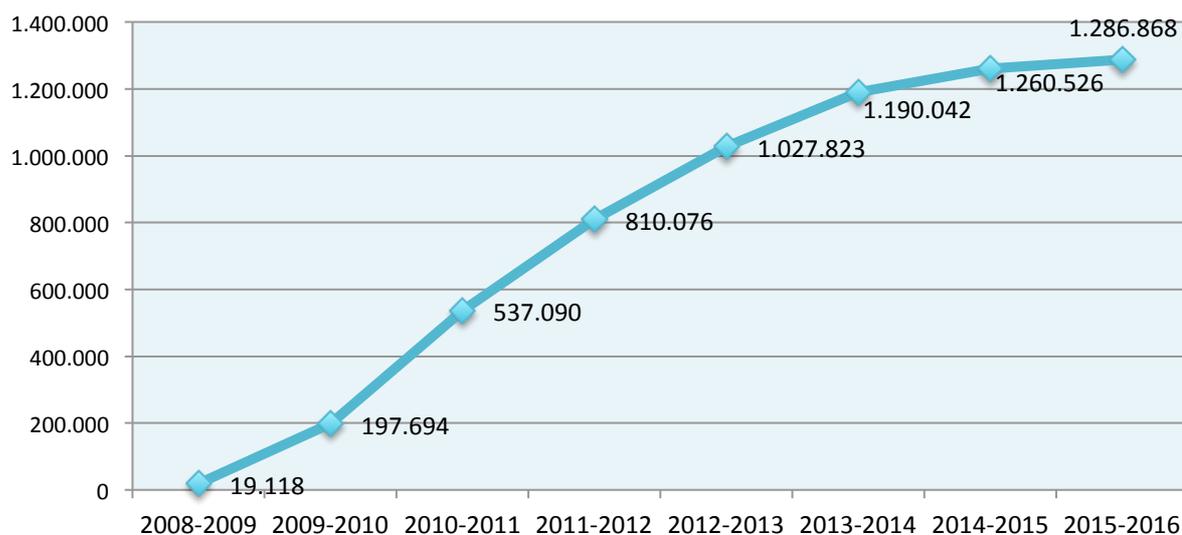


Figura 1.2. Evolución de número de alumnos en la Educación Superior española en el periodo 2008-2016

A pesar de este incremento progresivo que está experimentando la población universitaria, se perciben cambios de tendencia acusados. El punto de inflexión más significativo se encuentra en 2009-2010 y puede ser justificado con el deterioro del mercado de trabajo a raíz de la crisis económica. El coste de los estudios disminuyó y el número de matrículas se incrementó, justo a la inversa de lo ocurría años anteriores a la crisis. En este periodo parece razonable continuar o reanudar los estudios con el objetivo de prepararse mejor para el futuro. El segundo punto de inflexión se encuentra a partir de 2012-2013 influido por el aumento de los precios de las matrículas universitarias y el cada vez más complejo sistema de becas (Consejo Económico Social [CES], 2015).

La Estrategia Europa 2020 (Comisión europea, 2013) se propuso como objetivo que al menos el 40% de la población entre 30 y 34 años tenga estudios superiores para 2020. Nuestro país actualmente alcanza un porcentaje de titulados universitarios que oscila entre el 42%, sin embargo, no fue hasta 2007 con el Comunicado de Londres cuando la *dimensión social* de la Educación Superior cobra fuerza y sentido entre uno de sus objetivos, para dar lugar a “la equidad en el acceso y en la finalización de la Educación Superior de diversos grupos sociales (Eurydice, 2013, p.9).

España concede especial importancia a la dimensión social de la Educación Superior y en la Estrategia de Universidad 2015 se plantea distintas acciones, tales como: la eliminación de barreras socio-económicas y barreras de género que permitan el libre acceso a la educación universitaria; la política de becas; la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, o la definición de indicadores que permitan evaluar y hacer el seguimiento de los progresos en estos ámbitos. Estas iniciativas han comenzado a dar sus frutos y, actualmente, las universidades de España cuentan con un porcentaje más elevado de mujeres; un programa cada vez más amplio de ayudas y servicios de orientación educativa y atención social; además de

experimentar un incremento de alumnado universitario con discapacidad, con una media situada en 1.3% en España y en el 2.7% en la Universidad de Murcia, según datos de la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2016 elaborada por la Fundación Universia (2016).

Estas cifras denotan un cambio en la población universitaria que da lugar a una fuerza de trabajo altamente cualificada, sin embargo, este aumento de titulados universitarios tiene una doble lectura en la coyuntura económica del momento actual. Por un lado, contar con un elevado capital profesional es de gran utilidad en la recuperación económica y activación del desarrollo socioeconómico. La mano de obra cualificada adquiere un especial protagonismo en el mercado laboral, pues nuevos son los requerimientos necesarios para competir y hacer frente a las nuevas actividades profesionales, al mismo tiempo que cada vez más se reconoce la importancia social y empresarial de contar con profesionales cualificados para mejorar las perspectivas de crecimiento, desarrollo sostenible y cohesión social (Comisión europea, 2013). Por otro lado, trae consigo la problemática de absorber toda la demanda de empleo generada. Esta rápida expansión y generoso incremento de egresados en el mercado laboral ha desestabilizado la oferta y la demanda de puestos de trabajo tras haber crecido la segunda en mayor medida y actualmente las expectativas de empleo de los estudiantes universitarios son más inciertas que en épocas pasadas (Núñez y Livanas, 2010; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2015a).

Por este motivo, no es de extrañar que gran parte del inventario de medidas que han desarrollado los gobiernos y a los distintos organismos internacionales se hayan dirigido a aumentar el nivel de formación de la población, así como hacia el empleo juvenil. En este último aspecto, la OIT (2012a) identifica cinco ámbitos prioritarios de actuación:

- Creación de empleo y mejor acceso a la financiación.
- Formación para facilitar la transición de la escuela al trabajo y evitar el desajuste de las competencias.
- Promoción del empleo en los jóvenes desfavorecidos.
- Iniciativa empresarial y empleo independiente.
- Derechos laborales basados en las normas internacionales del trabajo que garanticen una igualdad de trato en los jóvenes y concesión de sus derechos en el trabajo.

Entre ellos, esta investigación destaca y se centra en el segundo punto. Concretamente en la importancia de generar una formación universitaria integral en el titulado basada en competencias que permitan al estudiante descubrir y potenciar su talento para adaptarse o ampliar sus oportunidades en la realidad sociolaboral. En la sociedad líquida se aprecia poco el valor personal a pesar de ser el responsable de proporcionar la ventaja competitiva. La universidad tiene que estar especialmente preparada para asumir la amplia demanda de formación, la diversidad de las aulas, así como para

solventar y gestionar esta situación en beneficio de un sistema productivo y social más eficiente y de mayor calidad.

1.2. COORDENADAS ECONÓMICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la actualidad, el mercado laboral se ha visto afectado por incalculables acontecimientos aludidos anteriormente como el avance de la sociedad del conocimiento, la globalización de la economía y el incremento del número de profesionales cualificados a un ritmo desmesurado, dando lugar a una realidad laboral compleja para las personas que buscan empleo o permanecen en activo.

La participación en el mercado de trabajo supone una actividad central en la vida de las personas por las grandes oportunidades que proporciona de acceder a recursos económicos, sociales y de desarrollo humano. Por lo que buena parte de la sociedad necesita trabajar no solo para satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia, sino para sentirse activos, útiles y autorrealizados. Como se ha señalado en numerosas ocasiones, tener un trabajo no significa meramente tener un salario; es tener un sitio en la sociedad.

Desde este enfoque cualitativo utilizado para visualizar el mercado laboral, Palací y Lisbona (2003) distinguen entre varias funciones positivas del trabajo: función económica, integradora, proporciona estatus y prestigio social, contribuye a conformar tu identidad personal y profesional, de estructuración en los ciclos diarios de las personas, actividad de obligatoriedad y servicio a la sociedad y enriquecimiento de normas, creencias, valores y expectativas sociales. En este listado de funciones, el trabajo se percibe con grandes oportunidades para la persona cuando consigue formar parte de la población activa, sin embargo, no se puede eludir la realidad opuesta, cuando las posibilidades de empleabilidad y de inserción laboral se reducen o las condiciones laborales no son las deseadas. En este último caso, el mercado de trabajo se convierte en un mundo hostil, al que se le puede atribuir una última función: generadora de grandes insatisfacciones personales y profesionales.

En este segundo apartado se describen los fenómenos económicos que más cambios han generado en el mercado de trabajo y, por ende, en las universidades responsables del capital profesional. Las características de la economía del conocimiento se abordan en primer lugar asociado al nuevo concepto de profesionalidad, referente clave para la elaboración y diseño de los títulos universitarios. En el siguiente epígrafe, se plantea como los rápidos avances económicos y las demandas del mercado han generado desequilibrios entre la oferta formativa y laboral, replanteándose la adecuación de la formación universitaria. Esta cuestión ha sido ampliamente debatida desde la perspectiva de la transición al mundo activo, con la mejora de la empleabilidad de los graduados, por lo que este epígrafe finaliza con la definición de este último concepto y su relación con otros que en la literatura se han utilizado indistintamente como

sinónimos. Para finalizar se alude a la situación económica y financiera y su repercusión en la implantación de las reformas promovidas por Bolonia. La crisis económica reduce la inversión en educación, obstaculizando la implantación y consolidación definitiva de las transformaciones que lleva asociado el EEES.

1.2.1. De la economía del conocimiento al nuevo concepto de profesionalidad

La progresiva incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la actividad económica ha propiciado la aparición de un nuevo sector económico denominado la industria de la información (Vilaseca y Torrent, 2001). Este sector emergente está construyendo un amplio entramado de relaciones sinérgicas con todas las ramas de actividad, que define un cambio estructural que lleva como principal elemento perceptible la incorporación del conocimiento en la estructura productora de las economías avanzadas.

El conocimiento, concebido como “un conjunto de saberes individuales de sus ciudadanos puestos al servicio del bien común” (Michavilla y Calvo, 1998, p.49), se considera eficaz por su capacidad de promover la innovación en una comunidad encaminada al desarrollo de una economía competitiva a nivel mundial, de forma que, estos autores afirman que el nivel de conocimiento adquirido por un país supone un valor añadido, por encima de su riqueza en materias primas, en industria, en comercio o en su capacidad de gestionar servicios. La economía española no es ajena a este amplio proceso de transformación que define la economía del conocimiento.

El elevado prestigio que ha alcanzado el conocimiento en las economías se debe a su alto potencial para transformar e innovar con las propias tecnologías. Las hace avanzar a un ritmo casi sin precedentes que apenas hoy, nos deja distinguir lo natural de lo artificial o virtual. La forma de vivir ha dado un salto cualitativo hacia el futuro y ahora todo lo que nos rodea está conectado: personas, máquinas, e incluso recientemente, también la industria. Algunos ejemplos de este avance tecnológico son: la robótica colaborativa, la realidad aumentada, los Big data, la impresión 3D, la visión artificial, el internet de las cosas o los sistemas ciber-físicos que inspiran el surgimiento de un nuevo orden empresarial conocido como la Cuarta Revolución Industrial. La economía del conocimiento deriva en este cambio drástico en la forma de producción, pudiendo entenderse ambos conceptos como equivalentes.

Actualmente, la humanidad está anticipando una cuarta revolución industrial desde la mitad del último siglo, en base a la tercera (la electrónica) y a partir de la popularización de internet y el avance de la digitalización en todos los escenarios vitales, estamos ante la revolución de la competencia digital. Esta nueva era industrial fue oficialmente presentada por consultoras alemanas en CeBit de Hannover en 2013 con el nombre de industria 4.0 y reconocida más tarde por el Foro Económico Mundial (WEF, las siglas en inglés) con importantes publicaciones que profundizan en su

significado, cambios y oportunidades que genera en el ecosistema empresarial. Así, su extensión se prevé desde el año 2015 hasta el 2020, y su principal característica será la fusión de las tecnologías que borrará y combinará las líneas divisorias entre lo físico, lo digital y lo biológico (Schwab, 2016). De forma, como dice este mismo autor, que no cambiará lo que hacemos, sino lo que somos.

En cualquiera de los hitos industriales el resultado fue el mismo: que la población y especialmente los trabajadores, tuvieran que adaptarse y reinventar para permanecer en ella. Más aun cuando los cambios suponen la coexistencia de personas talentosas con máquinas cada vez más inteligentes. Según el Foro Económico Mundial, 7.1 millones de empleos se destruirán y se crearán 2.1 millones de nuevas ocupaciones que requieren de nuevos profesionales. En su informe *The future of Jobs* (WEF, 2016), el organismo pronostica que para ese año más de un tercio del núcleo de competencias deseadas para la mayoría de las ocupaciones son competencias que aún no son consideradas cruciales para el trabajo. A esta conclusión se llega tras analizar las opiniones de 350 ejecutivos de empresas de los 15 países de mayor desarrollo económico.

En este Informe se detallan cuáles son estas competencias. Mientras las 10 esenciales para el trabajador del año 2015 son: la resolución de problemas, coordinación con otras personas, gestión de personas, pensamiento crítico, la negociación, el control de calidad, la orientación al servicio, el juicio y toma de decisiones, la escucha activa y la creatividad; en 2020, la creatividad y el pensamiento crítico ascienden en su prioridad por su imposibilidad de ser automatizadas y surgen dos nuevas competencias, como son la inteligencia emocional y la flexibilidad cognitiva. Es aquí donde las universidades mejor preparadas para adaptarse al ambiente profesional que está por llegar, tendrán que detenerse y potenciar en su alumnado si desean que estos sean influyentes en una dinámica laboral convulsa y tensa.

Esta información de gran interés para enfocar la formación inicial de los futuros profesionales, no pueden quedar al margen de las universidades. Estos nuevos requerimientos competenciales más generalistas, deben integrarse y planificarse de forma continua en los planes de estudio. La Cuarta Revolución Industrial trae consigo un nuevo episodio económico y laboral, que implica la reinvención del concepto de profesionalidad y un extenso debate sobre la adecuación formativa del nuevo profesional a la acción constructiva o transformadora de las realidades laborales. En la figura 1.3, se realiza una comparativa de las características que definen a la sociedad durante las diferentes fases industriales según la percepción de Cobo y Moravec (2011), extensibles al ámbito productivo.

PARADIGMA SOCIO-LABORAL				
Aspectos comparativos	1.0	2.0	3.0	4.0
▪ Relaciones básicas	▪ Simples	▪ Complejas	▪ Creativo-complejas	
▪ Orden	▪ Jerárquico	▪ Heterárquico	▪ Intencionado, autorganizado	
▪ Relaciones entre partes	▪ Mecánica	▪ Holográfica	▪ Sinergia	
▪ Visión del mundo	▪ Determinista	▪ Indeterminada	▪ Diseñada	
▪ Causalidad	▪ Lineal	▪ Mutua	▪ Anticuasal	
▪ Proceso de cambio	▪ Conjunto	▪ Morfogénico	▪ Destrucción creativa	
▪ Realidad	▪ Objetiva	▪ Perspectivista	▪ Contextual	
▪ Concepción del espacio	▪ Local	▪ Globalizador	▪ Globalizado	

Figura 1.3. Evolución de las características del ámbito laboral. Adaptado de Cobo y Moravec (2011)

Ante esta situación de permanente transición hacia nuevos puestos de trabajos u organizaciones laborales, nacen nuevos contenidos, medios, métodos y formas sociales de trabajo, en definitiva, un nuevo concepto de profesionalidad (Echeverría, 2008). A los profesionales de hoy se les exige una serie de competencias bien distintas a las de épocas pasadas fruto de los nuevos yacimientos de empleo, el uso generalizado de las TIC en las lógicas de producción y el aumento de la flexibilidad estructural y social en la vida laboral. Cada escenario y época histórica requiere un tipo de ciudadanos y profesionales con unos valores y preparación particular. Siguiendo este ejemplo, mientras una sociedad industrial requiere de especialistas para el desarrollo de puestos de trabajo concretos e inmutables, la sociedad y economía del conocimiento bajo los parámetros de la globalización requiere de graduados formados de manera técnica y polivalente, de forma que adquieran las competencias para el desempeño eficaz de las distintas ocupaciones por las que se prevé que pasarán a lo largo de su carrera profesional.

Si durante años se ha requerido de trabajadores ubicados en un lugar determinado para poder desempeñar un trabajo o unas funciones muy concretas, los empleos asociados a los trabajadores del conocimiento y la información se han vuelto más flexibles y cambiantes tanto en términos de ubicación como de las tareas a desempeñar. Las nuevas necesidades laborales trascienden la imaginación y cobran sentido el desarrollo de destrezas más personales y sociales que estimulen el aprendizaje permanente y permitan aplicar los conocimientos de forma innovadora. A este nuevo profesional, se le conoce con el nombre de Knowman o nómada del conocimiento, término acuñado por John Moravec para definir “a un trabajador

innovador, imaginativo, creativo, capaz de trabajar con prácticamente cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento” (Cobo y Moravec, 2011; p.56-57) y cuyas características principales son:

- No está limitado a una edad determinada.
- Creativo, innovador, colaborativo y motivado.
- Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos.
- Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas.
- Capaz de crear sentido socialmente construido.
- No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente.
- Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas, organizaciones, etc.
- Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas.
- Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales.
- Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes.
- Aprende a compartir (sin límites geográficos).
- Es adaptable a diferentes contextos y entornos.
- Consciente del valor de liberar el acceso a la información.
- Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información.
- Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas.
- Competente para crear redes de conocimiento horizontales.
- Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal).
- Experimenta constantemente TIC (colaborativas).
- No teme el fracaso.

El profesional de hoy, necesita además de *saber* y tener competencia para desempeñar un puesto de trabajo, incorporar pequeñas dosis de *sabor profesional* en el desempeño de su actividad (Echeverría, 2008), es decir, desarrollar aquellas competencias más transversales o genéricas que le permitan movilizar las adecuadas a las particulares de la organización donde se realiza la tarea. Estas competencias por tanto, no solo son técnicas o metodológicas, sino principalmente sociales y personales, que conforman la integridad del profesional para afrontar el puesto con la máxima autonomía y eficacia.

Este cambio acelerado y continuo explica que se valore más el modo en que se contextualiza la realidad y cómo se responde a ella desde un puesto de trabajo en

particular. De esta forma, el concepto de profesionalidad ha evolucionado enormemente hasta llegar a considerarse como la relación dialéctica entre el puesto de trabajo y la organización donde se ejerce, tal y como representa la figura 1.4.



Figura 1.4. Concepto de profesionalidad. Adaptado de Echeverría (2008)

Este nuevo concepto de profesionalidad no es suficiente con asumirlo y adaptarse a él, será pertinente que las universidades, se anticipen para dirigirlo y liderarlo y así favorecer el desarrollo de las competencias clave para el éxito de las organizaciones modernas. Una actuación en esta dirección favorece la adecuación de la formación universitaria o perfil formativo del graduado al ámbito laboral o perfil profesional. Este fenómeno no es nuevo de nuestros días, pues ya se encontraba presente en el informe Robbins de Gran Bretaña en 1963 (Comité de Higher Education, 1963), pero se retoma tras el elevado protagonismo que han alcanzado las dificultades para transitar al mercado laboral fruto de la inestabilidad económica y las altas tasas de desempleo, junto con los continuos avances tecnológicos y digitales.

1.2.2. Del ajuste entre perfiles formativos y profesionales a la empleabilidad del graduado

Se entiende por *perfil profesional*, el conjunto de competencias requeridas por el trabajador para el desempeño de las tareas que deberá desarrollar en su labor profesional. Según Yaniz (2004) a través del perfil profesional se define la identidad

profesional de las personas que con una titulación académica llevan a cabo una determinada labor. Por otro lado, el *perfil formativo* se define como el conjunto de competencias adquiridas por la persona tras recibir su formación académica. Del contraste de estas dos conceptos, nace el término de *desajuste competencial* (*Skill mismatch* en inglés), que a menudo es utilizado para describir dos formas de confrontación entre la oferta formativa (perfil formativo) y la demanda del mercado laboral (perfil profesional).

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014), reconoce este desajuste competencial cuando los empresarios tienen dificultades para cubrir las vacantes con personas capacitadas, enfrentándose con una escasez de mano de obra con las competencias adecuadas; pero también cuando los trabajadores aceptan puestos en los que no se aprovechan adecuadamente sus cualificaciones y titulaciones y que dan lugar al fenómeno de la sobrecualificación o la infracualificación. Otros autores prefieren diferenciar entre desajuste vertical, asociado a las distancias encontradas entre el nivel de estudios del graduado y el requerido en su puesto de trabajo; y el horizontal, donde el trabajador se adapta al nivel de estudios pero las competencias adquiridas no responden al campo de trabajo o profesión (Rodríguez Esteban, 2013).

Tanto en una concepción como en otra, el análisis del desajuste de competencias se realiza dentro de un marco educativo formal (las universidades), a pesar de ser conscientes de que esta vía formativa no es la única para la adquisición de ciertas competencias difíciles de cuantificar en el capital profesional (Robst, 2007; Fabra y Camisón, 2008).

Desajuste competencial vertical

Este desajuste refleja la falta de armonía entre el nivel de estudios de los empleados y el requerido para el trabajo que desempeñan, ocasionado, según distintos organismos internacionales (OIT, OCDE) por dos fenómenos socio-económicos: el incremento de titulados universitarios (aumenta la sobrecualificación y reduce la infracualificación), y la escasez de la oferta laboral junto con el aumento de la competitividad por los puestos de trabajo, con una disposición mayor de los profesionales a aceptar trabajos que no se corresponden con su nivel de estudios.

De esta forma, en muchos países donde los niveles de educación altos se acompañan de elevadas tasas de desempleo, existen más posibilidades de que se registre un aumento de este tipo de desajuste de las competencias, tal y como está ocurriendo entre los jóvenes europeos y españoles.

A pesar de que el empleo ha crecido notablemente en el sector servicios, la precariedad e inseguridad laboral de los trabajadores son otras características atribuibles al mercado de trabajo actual. Las altas tasas de desempleo hacen que la situación económica de nuestro país no esté viviendo su mejor momento y cada vez,

resulte más complicado encontrar un trabajo estable y acorde con las expectativas profesionales. Tanto es así que, el tradicional concepto de empleo estable y perdurable en el tiempo ha quedado en desuso. Las aspiraciones de la ciudadanía por conseguir un empleo que proporcione un salario digno, estabilidad, derechos profesionales y bienestar social, se ven mermadas cuándo son pocos los que ven sus anhelos alcanzados (OIT, 2015).

En España, la tasa de desempleo ha crecido significativamente desde el año 2007 y, mientras que para el total poblacional ha pasado del 8,2% en 2007 al 24% en 2014, en la población con estudios superiores el crecimiento ha sido menos drástico (del 5.3% en 2007 a 16.3 % en 2014). Esta tendencia se repite en Europa aunque con unos niveles muy por debajo de este país (Ver tabla 1.1 y 1.2).

Tabla 1.1
Desempleo por nivel de estudios y sexo en UE. Porcentajes (%).

	2014	2013	2012	2011	2010	2009
UE-28						
Preescolar, primaria y secundaria 1ª etapa (nivel 0-2)						
Mujeres	18.3	18.8	17.8	16.1	15.4	14.3
Hombres	18.7	19.5	18.4	16.3	15.8	14.4
Secundaria 2ª etapa (nivel 3-4)						
Mujeres	9.9	10.5	10.1	9.4	9.3	8.5
Hombres	9.0	9.6	9.2	8.6	8.7	8.2
Educación superior (nivel 5-8)						
Mujeres	6.7	7.0	6.6	6.0	5.7	5.2
Hombres	5.5	5.8	5.5	5.0	5.1	4.

Fuente: Encuesta de Población Activa (INE, 2015)

Tabla 1.2
Desempleo por nivel de estudios y sexo en España. Porcentajes (%).

	2014	2013	2012	2011	2010	2009
España						
Preescolar, primaria y secundaria 1ª etapa						
Mujeres	35.5	36.4	34.3	29.8	28.1	25.8
Hombres	32.6	34.5	33.2	28.2	26.5	23.7
Secundaria 2ª etapa						
Mujeres	26.6	27.6	25.5	23.0	20.8	17.9
Hombres	21.9	24.3	22.9	19.5	17.4	16.0
Educación superior						
Mujeres	16.3	17.6	16.3	13.6	12.2	10.5
Hombres	13.1	14.3	13.4	11.4	10.1	8

Fuente: Encuesta de Población Activa (INE, 2015)

Todas estas cifras constatan que no es fácil ser joven en el mercado laboral actual. La persistencia del paro juvenil podrían estar comprometiendo las perspectivas laborales a largo plazo de este grupo poblacional (OCDE, 2015), en tanto que estos primeros años de carrera laboral son cruciales para la proyección de ingresos y empleo durante

el ciclo vital, si bien, la situación y efectos de desempleo se suaviza con el incremento del nivel de estudios, siendo los universitarios quienes obtienen los mejores resultados. Sin embargo, estos datos tienen una lectura no tan positiva para los universitarios si se profundiza en ellos. En la UE, alrededor del 29% de los trabajadores altamente cualificados realizan trabajos que requieren normalmente titulaciones de nivel medio o bajo, lo que les convierte en trabajadores sobrecualificados (CEDEFOP, 2014). En concreto, en España, el 27% de los trabajadores jóvenes con estudios universitarios están empleados en ocupaciones que no requieren tanta formación. Se trata de un porcentaje mayor en este sector poblacional que el de los países de nuestro entorno, aunque se ha estabilizado o incluso reducido en esta última fase donde se comienzan a percibir brotes de recuperación económica.

Desajuste competencial horizontal

Paralelamente, los empleadores reiteran su queja sobre la dificultad que encuentran para cubrir los puestos de trabajo con candidatos que tengan las competencias adecuadas (García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008); Palmer, Montaño y Palou (2009); Freire, Teijeiro y Pais (2013); Humberg, Van der Valden, y Verhagen (2013); CEDEFOP, 2014), aludiendo a la excesiva carga de contenido teórico que proporcionan las instituciones educativas, con escasa aplicación real en la práctica. De igual forma, los estudiantes también comparten esta percepción, percibiendo una excesiva burocracia, programas académicos obsoletos y distanciados del desempeño del trabajo real (Alonso, Fernández y Nyssen 2009). Por su parte, Mourshed, Patel, Suder (2014) matizan que tener competencias adecuadas no significa tener títulos, puede ocurrir que el sistema formativo no haya previsto las competencias adecuadas a desarrollar en su alumnado.

El mercado de trabajo se encuentra desestabilizado como consecuencia de la llegada de las tecnologías a las economías, el reciente concepto de profesionalidad y de los nuevos perfiles asociados basados no tanto en conocimientos como en la capacidad de adaptarlos a las necesidades y requerimientos del entorno socio-laboral. Al mismo tiempo, existe una situación de perplejidad de la sociedad y el sistema educativo para atender este dinamismo (Teichler, 2015) debido a la dificultad que supone seguir el ritmo de los sistemas productivos cuando cambian a un ritmo casi vertiginoso. Bajo estos sucesos el desajuste formativo se encuentra en el punto de mira de distintos organismos internacionales sobre educación y empleo (UNESCO, 1998, 2009; CEDEFOP, 2014; OIT, 2015a; Banerji et al., 2010) con la finalidad de conseguir la armonía de los sistemas formativos con las coordenadas socio-laborales del momento.

Casi la totalidad de los informes de estos organismos coinciden en reflejar, entre sus objetivos prioritarios, la adecuación de la formación a las necesidades del mercado productivo para potenciar el progreso de las economías, en la línea del informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030 resultante del Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades (Consejo Europeo, 2010). Este

informe integra un capítulo titulado *Crecimiento mediante el conocimiento: capacitar a las personas* donde propone corregir desequilibrios entre la oferta y la demanda de conocimientos y preparar a las personas para las transiciones laborales. Para ello, apuesta por el aprovechamiento del talento humano y la excelencia en todas las etapas educativas con vistas a hacer realidad y aprovechar la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, la Cumbre de las Naciones Unidas celebrado en 2015 en la que se adopta la agenda de desarrollo posterior a este año, denominada “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” incluye entre sus metas aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (meta 4.4, p.14).

Por último, a nivel internacional, este debate entre formación y empleo también se encuentra, además de en la Estrategia Europa 2020 (Comisión europea, 2013), entre las recomendaciones del Marco de Cooperación Europea en el ámbito juvenil 2010-2018 (Consejo de la Unión Europea, 2009) cuya finalidad es la de mejorar la eficacia de la cooperación, las acciones adoptadas y proporcionar mayores ventajas a los jóvenes de la UE, a partir de ofrecer más oportunidades, y en condiciones de igualdad, para los jóvenes en la educación y en el mercado de trabajo, y por otro lado, animar a los jóvenes a participar activamente en la sociedad. A nivel nacional cabe destacar la Estrategia de Emprendimiento y Empleo joven 2013-2016 que da continuidad a este objetivo en España. Este tema se encuentra en el primer plano en la política económica y educativa de la UE y está conectado a la empleabilidad de los graduados.

La **empleabilidad** es un concepto amplio y complejo que no solo se relaciona con estimular para la entrada al mercado laboral, sino también con las posibilidades de desarrollo profesional o de la carrera dentro y fuera de las fronteras de las organizaciones (Rodríguez Espinar, Nebot, Arjona y Castiñeira, (2010); Rodríguez Esteban, 2013). La empleabilidad se considera importante para toda la población activa y una fuerte alternativa para la inestabilidad laboral. Ahora bien, la relación del graduado con el mercado laboral no solo se define desde este término, otros conceptos con significados muy próximos se han utilizado en este trabajo para referirse a esta incorporación al ámbito productivo, entre ellos, se encuentra la ocupabilidad y la inserción laboral, que se analizan brevemente a continuación.

En la relación que establece Rodríguez Esteban (2013) entre estos tres conceptos, se identifican sus principales diferencias, pero también una secuencia de lo general a lo específico donde la empleabilidad se presenta como un concepto que engloba al resto. Este autor, define la ocupabilidad como “la probabilidad que tiene el individuo de encontrar un trabajo en un momento y coyuntura determinada” (p.89) y va a depender de su empleabilidad y contratabilidad. Por su parte, la inserción laboral

alude al hecho puntual del logro de un trabajo, sin olvidar que este resultado es consecuencia de un proceso y acciones previas para finalizar en este punto.

Por último, se clarifica el concepto de empleabilidad de forma más detallada por su presencia e importante papel que juega en los documentos que han potenciado y dirigido la reforma de la Educación Superior (Eurydice, 2014). El término proviene de la palabra *employability*, construida a partir de *employ* (empleo) y *hablity* (habilidad), de forma que el significado prácticamente literal que se le otorga es: habilidad para obtener y conservar un empleo.

La literatura se ha aproximado al concepto de empleabilidad a través de distintos puntos de vista. Unos más próximos a las capacidades propias del individuo, (competencias que posee) y otros más amplios focalizados en las características del contexto y condiciones del mercado de trabajo. Desde un enfoque alternativo que complementa ambas perspectivas se definen el concepto de empleabilidad como la capacidad de proceder de forma autosuficiente en el mercado de trabajo para desarrollar el potencial personal a través de un empleo sostenible (Tamkin y Hillahe, 1999). Los autores consideran que la empleabilidad de un individuo depende de las competencias que posee, pero también del contexto y circunstancia en el que busca el empleo.

Por su parte, otros autores enfatizan en su definición la dirección o finalidad hacia la que apunta la empleabilidad. Hillage y Pollard (1998), resume el concepto de empleabilidad como la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo y obtener un nuevo si se requiriere. Yorke (2006) intenta añadir nuevos elementos a la definición establecida y se refiere a la empleabilidad de los graduados como ese conjunto de logros, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo, pero también de tener éxito en sus puestos de trabajo.

En síntesis, aunque ofrecer una definición unívoca puede resultar controvertido (Harvey, Locke y Morey, 2002), en líneas generales, este trabajo se posiciona en la definición elaborada por la OIT (2004) por su carácter globalizador. La empleabilidad es un término amplio y entendido desde diferentes enfoques (Eurydice, 2014), si bien, esta definición integra el máximo de sus elementos comunes. Este organismo define la empleabilidad como “las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo” (p.2), de cuya definición se obtienen algunas de las variables que serán analizadas en este trabajo.

La empleabilidad, por tanto, está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie

de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo (García Manjón y Pérez López, 2008). Para ello, se solicita el diseño de un plan formativo en continua retroalimentación con las coordenadas del entorno más inmediato que finalmente, dé lugar a una enseñanza y aprendizaje de competencias adecuadas a las demandas presentes y futuras del entorno laboral. De esta manera, queda patente la preocupación y necesidad de las instituciones universitarias como principales productores de capital profesional de acortar distancias entre formación y mercado laboral para aumentar la empleabilidad de los titulados y su satisfacción la formación recibida.

Algunas de las medidas que ya han sido adoptadas desde estas instituciones para satisfacer las expectativas de los estudiantes sobre el mercado laboral y favorecer la empleabilidad de los titulados son amplias y variadas. Eurydice (2014) alude principalmente a la incorporación de una formación práctica con predominio de las prácticas en los centros de trabajo en los programas de estudio, además de ofrecer una orientación profesional de calidad. A estas se pueden añadir otras incitativas como la creación de mayores vínculos con los empleadores o la investigación y la innovación o el enfoque internacional que se da en la actualidad a la formación universitaria (Allen y Van der Velden, 2007; Alonso et al., 2009).

Hasta hace un par de décadas la misión universitaria se resumía o estaba contenida, únicamente a la enseñanza, la investigación, la creación y la transmisión de conocimientos y, por consecuencia, a la participación en el desarrollo de la sociedad; En la actualidad estas funciones deben ampliarse en lo que se refiere a la formación continua, la participación en el avance de los conocimientos, el ejercicio de una función crítica en la sociedad para salir de su tradicional "torre de marfil" y la apertura hacia el mundo del siglo XXI con la puesta en marcha de proyectos de cooperación de enseñanza y de investigación.

Esta situación llega en un período en el que la enseñanza superior, particularmente el sector universitario, está en crisis en la mayoría de los países. Las universidades están motivadas para poner en marcha estrategias innovadoras, a fin de preservar su capacidad de adaptación y su dinamismo sin que por ello se comprometa la viabilidad financiera necesaria para administrar las dificultades financieras a largo plazo (Sizer y Cannon, 1997).

1.2.3. De la crisis económica y financiera al interrogante de Bolonia

Desde el año 2008, España está viviendo una de las mayores crisis económicas y financieras que se recuerdan hasta el momento. Este periodo está coincidiendo con la implantación y consolidación del proceso de Bolonia en nuestras universidades lo que ha dificultado el impacto y transcendencia de los cambios que lleva asociados.

Justo en el momento en el que procedía a realizar el paso definitivo de reorganización de los estudios, la universidad se ha visto envuelta en un tiempo turbulento, lleno de malos datos macroeconómicos, de augurios de un futuro incierto y de escasez de recursos. Michavila (2012) afirma que las circunstancias económicas lo han cambiado todo y las grandes expectativas impulsadas en el inicio del proceso para el horizonte 2010, se han visto mermadas y con muchos sueños desvanecidos, el blanco de antes ahora se ha convertido en negro, las esperanzas en dificultades y los deseos de avanzar en voluntades de resistir.

Actualmente gran parte de las universidades españolas comparten la estructura y la manera en la que ofertan sus titulaciones, al menos en la enseñanza de Grado, sin embargo, son muchas las medidas que quedan por forjarse en la práctica. Con realizar un cambio estructural y organizativo en las titulaciones no es suficiente, si la metodología y la cultura universitaria permanecen.

Un cambio transformacional como el que plantea el proceso de Bolonia se caracteriza por ser extenso y profundo al mismo tiempo que lleva implícito un cambio en la cultura institucional (Ecker y Kezar, 2003). Villa, Escotet y Goñi (2007) entendiendo este concepto como “el conjunto de normas y creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer y de actuar” (p.26). Por lo que estas innovaciones de tan gran envergadura, sin el impulso económico pertinente, han quedado a medio camino, y corren el riesgo de quedarse en un cambio epitelial, extenso pero poco profundo.

Ecker y Kezar (2003) distinguen entre cuatro tipos de cambios según la profundidad y la extensión con la que se realicen (figura 1.5).

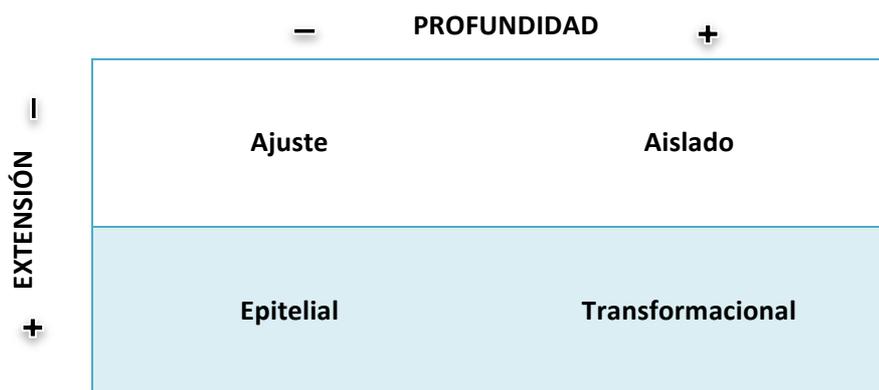


Figura 1.5. Tipos de cambio según Eckel y Kezar (2003)

A tenor del gráfico, el Plan Bolonia estaría en un cambio conceptual, de incorporación y reestructuración de nuevos términos para seguir haciendo lo mismo (cambio epitelial). Cuando se trataría de alcanzar un cambio transformacional o generalizado a todas las dimensiones de la institución, en los modos de actuar, de pensar y de sentir de toda la comunidad universitaria, es decir, de igual extensión pero de mayor profundidad.

Cualquier cambio o reforma transformacional implica llevar a cabo inversiones notables destinadas a tal fin. Las políticas nacionales y europeas crean las condiciones propicias pero no son suficientes para que la implantación sea un hecho consumado. En la tabla 1.3 se contempla cómo ha evolucionado el presupuesto destinado a las universidades españolas en los años críticos de Bolonia (2009-2014). En ella, se muestra que la inversión en Educación Superior se ha reducido más de 1500 millones de euros en los últimos años lo que supone un 13.3% menos de financiación que en 2009 para el conjunto de las universidades, aunque la tendencia in crescendo de la inversión tuvo un respiro en 2010 para el impulso de la implantación de la reforma, esta no fue suficiente para cubrirla.

Tabla 1.3

Evolución del presupuesto en euros destinado a las universidades públicas de España

Presupuestos destinados a las Universidad pública							
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Diferencia
Total	9.956.694.254	10.118.784.432	9.749.156.896	9.214.336.035	8.730.483.081	8.594.799.568	-1.361894686

Fuente: Datos recopilados de Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO)

En esta situación, muchas universidades optan por completar los fondos públicos con fondos privados, tal y como señaló en 2010 la European Universities Association. De esta forma, los contratos con el sector privado ya ocupan un lugar primario como fuente de ingresos alternativo a la financiación de las universidades. No obstante, este descenso en financiación pública de las universidades se produce en un momento en el que el gasto se incrementa para implantar el EEES, a la vez que el número de estudiantes crece por encima del 9% en estos años. Por lo que no es de extrañar, que desde las propias universidades se estime que la crisis económica generó un desfase presupuestario sustancial con consecuencias directas en la calidad de la formación universitaria (Michavilla, 2011).

Con una reforma a medio camino comienzan a salir a la luz incongruencias en el plano administrativo y organizativo pero sobre todo en el plano formativo, con un sistema basado en competencias o una enseñanza más personalizada y próxima a la práctica profesional del alumnado, pero quizá sin los recursos técnicos, metodológicos, formativos, ni las mentes de la comunidad universitaria preparadas para reaccionar ante la reforma.

1.3. COODERNADAS LEGISLATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El marco legislativo de la Educación Superior en España, se ha visto sometido a una revisión de gran envergadura en los últimos años en la medida que la Ley Orgánica de

Universidades 6/2001 de 21 de diciembre (LOU) y más recientemente la Ley Orgánica de Universidades 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la anterior (LOMLOU) han venido a derogar y a sustituir a la ley que durante casi dos décadas fue el marco normativo regulador de las Universidades españolas, la Ley de Reforma Universitaria 11/1983 (LRU). Los motivos de estos cambios legislativos se asocian a la necesidad de la universidad por desarrollarse en paralelo a los avances sociales y económicos, además de conformar un sistema común europeo de Educación Superior más competitivo y de mayor calidad. Bajo estas premisas europeas se elaboran unas leyes educativas a nivel nacional y local, cuya evolución se analiza en este apartado.

1.3.1. La legislación universitaria española y las políticas educativas europeas: avance en paralelo

Cada una de las leyes educativas españolas fraguadas hasta el momento se justifica con dos parámetros circunstanciales y de matiz histórico. Por un lado, las exigencias y expectativas que ha depositado la sociedad en la universidad con la consecuente necesidad de adaptar su concepto a la realidad socioeconómica y cultural imperante en cada momento y por otro, la evolución de la programación de las políticas educativas europeas.

En la siguiente tabla 1.4, se aprecian estas motivaciones principales que justifican las reformas universitarias a lo largo de la historia.

Tabla 1.4

Motivos sociales que justifican la implantación de las leyes educativas en el contexto universitario

LRU 1983	LOU 2001	LOMLOU 2007
- Afrontar el reto del desarrollo científico-técnico que demanda la sociedad industrial.	- Entrada en la sociedad del conocimiento, el fenómeno de la globalización y el desarrollo tecnológico.	- Nuevas propuestas y acuerdos en política de Educación Superior en Europa.
- El incremento de la demanda de estudios universitarios al exigir un lugar en las aulas para todos los estudiantes.	- Demanda de profesionales con elevado nivel cultural, científico y técnico que exige una formación permanente, no solo en el orden macroeconómico sino también como modo de autorrealización.	- Ajuste de la formación universitaria a las demandas de la sociedad y el sistema productivo como motor de desarrollo social y económico de un país.
- La previsible incorporación de las universidades españolas al área europea con una mayor movilidad de estudiantes que requerirá de un modelo institucional con capacidad de adaptación y flexibilidad de	- Integración de las universidades en el marco europeo de Educación Superior.	- Crear una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombre y

A lo largo de las distintas leyes educativas permanece el motivo común de cambio relacionado con la adecuación de las universidades a los acontecimientos y circunstancias del entorno, pero, además, un segundo complementario a este primero, que ralentiza el tiempo y cuestiona la pasividad con que las reformas se afianzan: el ajuste de la Educación Superior a las corrientes europeas. Mientras que la LRU justifica su origen, entre otros motivos, por “la previsible incorporación de España en el área universitaria europea”, dos décadas después la LOU nace con el objetivo de potenciar la integración de forma competitiva de las universidades españolas en el nuevo espacio común europeo que se estaba comenzado a configurar. En esta misma línea, la LOMLOU trata de corregir algunas deficiencias detectada en la anterior normativa, he incorpora aspectos para mejorar dicha integración.

La influencia de Europa en el rumbo que han seguido las coordenadas legislativas de las universidades en España es un hecho indiscutible, por lo que conviene conocer el desarrollo de las políticas europeas para entender y dar sentido al marco normativo nacional.

Durante el tramo legislativo de la LRU de 1983, se realizaron numerosos avances en materia de autonomía universitaria y distribución de competencias a las comunidades autónomas, coincidiendo sus últimos años de vigencia con el impulsó de cambios decisivos en el entorno europeo relativos a la puesta en marcha del proceso de Bolonia. Entre los distintos documentos que impulsaron la transformación universitaria cabe destacar la *Magna Charta Universitatum* en 1988, más tarde la *Declaración de la Sorbona* en 1998 y finalmente la *Declaración de Bolonia* en 1999. Estos tres documentos se consideran los antecedentes y motor de arranque de un largo proceso que duró una década.

En la tabla 1.5, se contemplan las propuestas más significativas de estos documentos clave en la orientación europea que tomó la universidad española.

Tabla 1.5

Principales propuestas de los documentos previos al EEES durante la LRU

<i>Magna Charta Universitatum de 1988</i>	<i>Declaración de la Sorbona de 1998</i>	<i>Declaración de Bolonia de 1999</i>
- La universidad como institución autónoma responsable de producir y transmitir la cultura a través de la investigación y la enseñanza.	- Hacia una Europa del conocimiento - Un sistema común de titulaciones en dos ciclos (universitario y postgrado) - Sistema de créditos que	Las propuestas adquieren rango de objetivos: - O1. La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.

<ul style="list-style-type: none"> - La conexión entre la actividad investigadora y docente a fin de que la enseñanza integre las necesidades sociales y el conocimiento científico. - La libertad de investigación, enseñanza y formación es el principio básico de la vida universitaria. - El enfoque transcultural e internacional de la universidad para el progreso y estimulación continuada del conocimiento. 	<p>flexibilice la formación y facilite las convalidaciones de los títulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la movilidad estudiantil. - Creación de estudios multidisciplinares. 	<ul style="list-style-type: none"> - O2. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos - O3. El establecimiento de un sistema de créditos – similares al sistema de ETCS – diseñados para propiciar la transferencia y acumulación de conocimientos. - O4. La promoción de la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración. - O5. Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad. - O6. Promoción de la dimensión europea en la enseñanza superior.
--	---	--

En la primera fase del proceso de construcción de la Convergencia Europea, el debate y las propuestas para promover un cambio universitario en sintonía con el entorno internacional vinieron de la mano de la Confederación de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a través de la elaboración del Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000). En la introducción de dicho informe se alertaba de “la tentación de no tocar nada, tan atractiva como suicida” y buena parte de sus aportaciones coincidían con las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO (1998). Este informe intentó proponer soluciones a los interrogantes y problemas que planteaba el nuevo sistema universitario con el objetivo de superar los obstáculos para su integración social, armonización de la formación con la coyuntura económica y apuesta por la calidad.

Dado el alcance del debate surgido tras este informe y los propios objetivos que se habían marcado en la Declaración de Bolonia se produjo la reacción de los gobiernos y fue entonces cuando se constató la necesidad de un cambio de legislación educativa para favorecer la integración de sus universidades españolas en el EEES.

La ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, aunque nace con esta motivación, no realizó modificaciones en la estructura de las enseñanzas universitarias ni estableció

los instrumentos para impulsar la integración real del sistema universitario al EEES, de ahí que autores como Palma (2012) considere la LOU, “como una oportunidad perdida en un momento clave de transformación de las universidades de toda Europa” ya que lejos de dar respuestas prácticas a las demandas que se habían formulado, la LOU sometió a las universidades a un proceso constituyente de reforma de sus Estatutos, de acuerdo con el nuevo marco legislativo.

Este vacío legal en algunas cuestiones clave para continuar con el proceso de la Convergencia Europea, dio un giro con la posterior aprobación de distintas políticas universitarias en forma de Reales Decretos, contemplados en la tabla 1.6.

Tabla 1.6

Reales Decretos para el desarrollo del EEES en el periodo 2003-2005

Reales Decretos clave para el desarrollo del EEES
Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades europeas del Suplemento Europeo al Título.
Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional.
Real Decreto 285/2004 de 20 de febrero, que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior, modificado por los Real Decreto 1830/2004 de 27 de agosto y 309/2005 de 18 de marzo y matizado por la Orden del MEC de 3 de noviembre.
Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

A pesar de las carencias de la LOU, las nuevas políticas en forma de Decreto dieron el impulso necesario al Plan Bolonia en las universidades españolas, al mismo tiempo que estas instituciones continuaron su marcha participando en numerosas actividades y proyectos europeos de tan gran envergadura como el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) o en la elaboración de los *libros Blancos* de ANECA (2005) para las nuevas titulaciones. Tanto estos Reales Decretos como los resultados obtenidos en ambos proyectos, sientan las bases de una formación universitaria renovada estructural y curricularmente que acompaña a todo el proceso de Bolonia.

Después de seis años de debates e incertidumbre política, el gobierno impulsó la necesaria reforma legislativa de la LOU, aprobando en 2007 la modificación de la misma con el nombre de LOMLOU. De esta forma, entre el extremo cronológico de la LOU (2001) y la LOMLOU (2007) se establece el soporte normativo de un proceso que se cerró años más tarde.

La LOMLOU define las enseñanzas universitarias en tres ciclos: grado, máster y doctorado; elimina el catálogo de títulos y articula un nuevo procedimiento para el diseño, verificación, evaluación y registro de los títulos oficiales basados en el ejercicio de la autonomía universitaria a la vez que aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Para ello, se refuerza el papel de ANECA, así como las agencias autonómicas de evaluación de la calidad universitaria.

Este marco legal estatal bajo la reforma del sistema universitario, se completa con un conjunto de reales decretos que han intentado matizar o bien, complementar puntos y lagunas existentes en esta ley orgánica con la intención de ponerlas en armonía con las decisiones europeas. El real decreto que dio el impulso definitivo a la reforma de la enseñanza universitaria fue el RD 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007). Con esta norma se inicia la transformación estructural de las titulaciones en grados de 240 créditos y másteres entre 60 y 120 créditos con el horizonte de implantarlos tres años más tarde.

El resto de iniciativas se concentraron en dos grandes líneas de actuación (Palma, 2012): completar el proceso de transformación de las enseñanzas de acuerdo a los planteamientos de Bolonia y promover la modernización e internacionalización de las universidades españolas de acuerdo con los planteamientos de la Estrategia Universidad 2015 (EU2015). La relación de los principales decretos estatales se resume en la tabla 1.7.

Tabla 1.7

Reales decretos para el desarrollo del EEES en el periodo 2006-2015

Reales Decretos clave para el desarrollo del EEES
Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de

Cualificaciones para la Educación Superior.

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

La Estrategia Universidad 2015 fue pensada inicialmente para completar el desarrollo normativo de la Ley Orgánica modificada de Universidades (LOMLOU) y funcionar como una hoja de ruta para los próximos años en los cambios estructurales y culturales que tenían que realizar las universidades españolas a medio y largo plazo. Tenía la intención de adecuar la Educación Superior a las nuevas necesidades y demandas de las sociedades modernas, al mismo tiempo que se completaba la adaptación de los títulos universitarios a la nueva estructura del EEES.

Dicha Estrategia se estructura en cuatro grandes ámbitos, cada uno de los cuales se divide en ejes estratégicos y estos a su vez se encuentran integrados por líneas de actuación, tal y como representa la figura 1.6.



Figura 1.6. Estructura de la Estrategia Universidad 2015

En definitiva, la EU2015 es un proceso de impulso del sistema universitario español para acometer los ejes estratégicos de mejora y modernización de la universidad propuestos por la Comisión Europea y tiene como punto de partida, además de la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación (EEI), el pleno desarrollo del EEES.

Hasta su consecución en el año 2010, los ministros responsables del ámbito universitario de los 47 países participantes en el EEES mantuvieron una serie de reuniones y conferencias bianuales de trabajo a partir de la Declaración de Bolonia 1999, en las que se fue forjando el concepto de universidad europea y estableciendo las nuevas directrices para el futuro. Cada una de estas conferencias de Ministros culminaba con un comunicado que recogía las acciones conseguidas y las conclusiones más relevantes que permiten interpretar la evolución y desarrollo de la institución. Los informes Trends publicados bianualmente desde 1999 hasta 2010, elaborados por la Asociación de la Universidad Europea (EUA) para estas reuniones de Ministros responsables de Educación Superior, se encargaron de evaluar los cambios producidos en los sistemas universitarios europeos desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia.

En la tabla 1.8 se esbozan los hitos principales de las conferencias ministeriales y se realiza un seguimiento de los temas más destacables. Entre ellos figuran los propios de los objetivos que establecía Bolonia: la creación de un sistema común de titulaciones, el sistema europeo de créditos, la movilidad, la cooperación en el ámbito de la calidad, así como otros que se van sumando: los marcos nacionales de cualificaciones, el aprendizaje permanente, la empleabilidad y la dimensión social de la Educación Superior.

Tabla 1.8

Principales hitos de los comunicados ministeriales durante el Proceso de Bolonia

Comunicado de Praga 2001	Comunicado de Berlín 2003	Comunicado de Bergen 2005	Comunicado de Londres 2007	Comunicado de Lovaina la Nueva 2009
Reconocimiento equiparable. Desarrollo de titulaciones reconocidas	Inclusión del nivel de doctorado en el tercer ciclo	Adopción del MEC y del EEES. Puesta en marcha de los Marcos Nacionales de Cualificación	Marcos Nacionales de Cualificaciones para 2010	Marcos de Cualificaciones para 2012
Sistema de créditos ECTS y suplemento al título	ECTS para la acumulación de créditos	-	Necesidad de un uso coherente de las herramientas y las prácticas de reconocimiento	Continuar con la implantación de las herramientas de Bolonia
Dimensión social de la movilidad	Portabilidad de préstamos y becas. Mejora de los datos de	Atención a los visados y permisos de trabajo	El reto de los visados y permisos del trabajo, del sistema de	Objetivo para el 2020: 20% de movilidad

	movilidad		pensiones y de los reconocimientos	estudiantil
Cooperación entre los profesionales de la garantía de calidad y del reconocimiento	Garantía de calidad a nivel institucional, nacional y europeo	Adopción de los estándares y directrices Europeos de garantía de calidad	Creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR)	La calidad como principio vertebrador del EEES
El Espacio Europeo de Educación Superior como un espacio atractivo (Europa del conocimiento)	Vínculos entre la Educación Superior y la investigación	Cooperación internacional basada en los valores y el desarrollo sostenible	Adopción de una estrategia para mejorar la dimensión global del Proceso de Bolonia	Fomento del dialogo sobre política global a través de Foros sobre política de Bolonia
Dimensión social de la Educación Superior	Igualdad de acceso	Refuerzo de la dimensión social	Compromiso de elaborar planes nacionales de acción con un seguimiento eficaz	Objetivos nacionales de la dimensión social medidos para 2020
Aprendizaje permanente	Coordinar las políticas nacionales sobre aprendizaje permanente. Reconocimiento del aprendizaje previo	Itinerarios formativos flexibles en la Educación Superior	El papel de la Educación Superior en el aprendizaje permanente.	El aprendizaje permanente como responsabilidad pública que exige acuerdos de colaboración sólidos.
			Acuerdos de colaboración para mejorar la empleabilidad .	Llamamiento para trabajar a favor de la empleabilidad

Nota: Adaptado de Eurydice (2013)

Finalmente esta década de comunicados llega a su fin con la Declaración de Viena-Budapest (2010) y el lanzamiento oficial del EEES. En este documento se reconocen los avances del proceso hacia la convergencia, así como la existencia de deficiencias en el desarrollo de todos los objetivos propuestos que marcan la línea de actuación para la nueva etapa del proceso. Este documento también adquiere la denominación de declaración, frente a los demás nombrados como comunicados, por su carácter más institucional, fundacional en el caso de la Declaración de Bolonia y conmemorativo en Budapest-Viena. Los comunicados se han caracterizado por contener información más detallada, concreta y operativa sobre las distintas medidas adoptados por el EEES, mientras que las declaraciones tienen un contenido político más global.

Después de su puesta en marcha, el proceso de Bolonia se mueve hacia una nueva fase centrada en la reducción de las diferencias de implementación de los países que conforman el EEES. Las siguientes reuniones ministeriales se celebraron dos años más tarde en Bucarest (Comunicado de Bucarest 2012) y en Armenia (Comunicado de

Yerevan 2015). Los avances en las temáticas abordadas en el proceso de Bolonia se describen en la tabla 1.9.

Tabla 1.9

Principales hitos de los comunicados ministeriales después de la implantación de Bolonia

TEMÁTICAS (ejes de Bolonia)	Comunicado de Bucarest 2012	Comunicado de Yerevan 2015
Estructura titulaciones	Los nuevos planes de trabajo para los países que no han establecido un marco nacional de cualificaciones	Reto de la inclusión de las cualificaciones no formales dentro de los marcos nacionales de Educación Superior autocertificados con respecto al Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.
Sistema de créditos	Asegurar que las herramientas de Bolonia se basan en los resultados del aprendizaje	Mejorar la presencia y uso de los resultados de aprendizaje en las evaluaciones.
Movilidad	Explorar maneras de lograr el reconocimiento automático de los títulos académicos	Mejorar la financiación de la movilidad estudiantil y flexibilizar los sistemas. Propone potenciar los servicios de información, controlar las experiencias y los procesos de reconociendo de títulos y evaluaciones más justas.
Garantía de calidad	Permitir a las agencias registradas en EQAR llevar a cabo sus actividades en todo el EEES	Promover la participación de los estudiantes en las evaluaciones de garantía de calidad.
Europa del conocimiento	Evaluar la aplicación de la estrategia de la dimensión global 2007 con el objetivo de proporcionar directrices para futuros desarrollos	...
Dimensión social	Reforzar las políticas para la ampliación del acceso y el aumento de la proporción de terminación de estudios	Desarrollo positivo pero con elaboración de estrategias para incentivar la representación de los grupos minoritarios.
Aprendizaje permanente	Mejorar del aprendizaje permanente a través de la cooperación con los empleadores	Potenciar las carreras a tiempo parcial, los MOOC y readaptación del concepto de aprendizaje permanente a los aprendices adultos o antiguos estudiantes.
Empleabilidad	Mejorar la empleabilidad y la mejora de la competencia emprendedora a través de la cooperación con los empleadores	Estimular la empleabilidad desde las predicciones del mercado laboral, participación de los empleadores, inclusión de más prácticas laborales, incentivar la

Al mismo tiempo que el proceso avanzó hacia la convergencia, y más tarde hacia su consolidación en las universidades españolas, estas leyes educativas y las políticas europeas de la Educación Superior han sido complementadas por otras normas reglamentarias a escala autonómica. Las administraciones de cada Comunidad Autónoma han visto incrementadas sus responsabilidades, la mayoría aprobando su propia ley de universidad.

1.3.2. Normativa autonómica de la Educación Superior

Desde la LOU (2001) se impulsa un marco jurídico para reforzar la autonomía de las universidades y al mismo tiempo, articular los distintos niveles competenciales de las administraciones públicas y de las propias universidades. De igual forma, a las Comunidades Autónomas se le atribuye la potestad de legislar en relación a las universidades que imparten enseñanza en sus respectivos territorios, con dos finalidades clave, por un lado, potenciar la calidad de la docencia y la investigación del sistema universitario y por otro, favorecer su plena integración en el EEES.

Ley 3/2005 de Universidades de la Región de Murcia

En el caso del contexto que ocupa esta investigación, disponemos de la *Ley 3/2005 de Universidades de la Región de Murcia*, cuyo objetivo se concreta en su artículo 1, de la forma que sigue: “La presente Ley tiene por objeto la ordenación y coordinación del sistema universitario de la Región de Murcia, con pleno respeto a la autonomía universitaria en el marco del sistema universitario nacional y del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”.

Con esta ley se pretende mejorar la adaptación de la Universidad de Murcia al marco europeo, especialmente para garantizar la plena homologación de las enseñanzas superiores. Para ello, en el título II incluye un capítulo con algunas medidas generales:

“a) Adaptar la estructura cíclica de las enseñanzas a las líneas generales del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. b) Implantar el sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos. c) Implantar el suplemento europeo a los títulos universitarios. d) Facilitar la movilidad de los estudiantes en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior mediante normas de acceso, permanencia y reconocimiento de créditos apropiadas, así como la movilidad de los profesores a través de ayudas y convenios específicos con las Universidades”.

Cabe destacar también dos de los principios que sustentan la actuación de las comunidades autónomas en materia de universidades y enseñanza superior, contemplados en el artículo 3. “El fomento de la cooperación interuniversitaria y de las medidas para la integración del Espacio Europeo Educación Superior” y “la búsqueda de la formación integral de la persona y su capacitación en los valores cívicos de igualdad, libertad, defensa de la paz, preservación y mejora del medio ambiente, la colaboración con la sociedad para la mejora de sus niveles de vida y el fomento del encuentro con la sociedad para reforzar sus vínculos”. Este último justifica la idea de partida de este trabajo de una formación universitaria integral construida entre todos y para todos, es decir, con unas implicaciones y beneficios directos en una sociedad caracterizada esencialmente por el dinamismo del conocimiento, los cambios tecnológicos y las consecuencias económicas de la globalización.

Estatutos de la Universidad de Murcia

Cada universidad tiene la potestad de elaborar sus propios Estatutos. Este documento tiene un carácter de reglamento autónomo y en ningún caso ejecutivo de la ley, desde donde cada universidad adapta la legislación estatal y autonómica de acuerdo con las particularidades de su entorno.

A través del Decreto 85/2004, de 27 de Agosto, se aprueban los actuales Estatutos de la Universidad de Murcia y se derogan a la vez los Estatutos de la Universidad de Murcia aprobados por Real Decreto 1282/1985 de 19 de junio y las normas que completan los referidos Estatutos aprobadas por Real Decreto 275/1986, de 10 de enero. Este documento, en líneas generales, no realiza ningún aporte nuevo a la integración de la Universidad de Murcia al EEES, sigue las medidas contempladas en las leyes nacionales y autonómicas. Tan solo resaltar el papel que atribuye al Consejo de Gobierno para aplicar todas las disposiciones anteriores, pues este órgano va a ser el encargado de elaborar los reglamentos y normativas clave para la implantación de la Universidad de Murcia en las reformas promovidas por la Convergencia Europea (Artº 33.2.31).

Tras realizar una revisión detallada de los puntos tratados en cada uno de los Consejos de Gobierno en los últimos años sobre el proceso de Bolonia, en la tabla 1.10 se sintetizan los acuerdos más significados.

Tabla 1.10

Relación de Consejos de Gobierno con los acuerdos más significativos para la implantación del EEES en la Universidad de Murcia desde el año 2002 al 2016

Año	Consejos de gobierno	Acuerdos para la integración de la Universidad de Murcia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
2005	Sesión de 18 de Marzo de 2005	Se aprueba el texto correspondiente a la información adicional del Suplemento Europeo al Título.
	Sesión de 6 de Mayo de 2005	Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia, para la realización de actividades de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior

2006	Sesión 20 de junio de 2006	Se aprueba el procedimiento por el que la Universidad de Murcia regula la homologación de títulos extranjeros de educación superior a los títulos y grados académicos de Postgrado.
	Sesión de 25 de noviembre de 2006	Se aprueba la creación de la Oficina de Convergencia Europea. Se aprueba la resolución de la convocatoria para el desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa en el contexto de la convergencia europea para el curso 2006/2007
	Sesión de 22 de diciembre de 2006	Convenio de Colaboración entre la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de la Consejería de Educación y Cultura y la Universidad de Murcia, para colaborar en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior en el Curso 2006/2007.
2007	Sesión de 26 de noviembre de 2007	Se aprueba la Normativa para la implantación de Títulos de Grado.
2008	Sesión de 5 de febrero de 2008	Se aprueba la propuesta de implantación de Títulos de Grado
	Sesión de 2 de abril de 2008	Se aprueban las alegaciones de la Universidad de Murcia al "Anteproyecto de Decreto por el que se establece para las universidades de la Región de Murcia el procedimiento de autorización de implantación de enseñanzas universitarias oficiales reguladas por Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, así como el de creación de centros en las mismas universidades".
	Sesión de 25 de abril de 2008	Competencias genéricas y transversales a los títulos de Grado de la Universidad de Murcia.
	Sesión de 23 de mayo de 2008	- Se aprueba el documento "Adaptación de las Bibliotecas del Campus de Espinardo al Espacio Europeo de Educación Superior". - Se aprueba el "Reglamento por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Máster y Doctorado de la Universidad de Murcia". - Normativa de reconocimiento académico en los títulos de Grado de la Universidad de Murcia
	Sesión de junio de 2008	Se aprueba la Normativa sobre Prácticas Externas de los Estudiantes de la Universidad de Murcia.
	Sesión de 31 de octubre	Se aprueban los planes de estudio de los Títulos oficiales de Grado, así como la adscripción de asignaturas que los integran y su envío para verificación de la ANECA.
2009	Sesión de 2 de abril de 2009	- Modificación de la Normativa de reconocimiento de créditos de libre configuración, aprobada en Consejo de Gobierno de 1 de diciembre de 2006 - Se aprueba la implantación de Títulos Oficiales de Grado: bellas artes, bioquímica, ciencia y tecnología de los alimentos, enfermería (Murcia), enfermería (Cartagena), estudios ingleses, farmacia, filología clásica, filosofía, física, geografía y ordenación del territorio, historia, historia del arte, ingeniería informática, ingeniería química, lengua y literatura españolas, lenguas y literaturas modernas, logopedia, matemáticas, óptica y optometría, psicología, química, relaciones laborales y recursos humanos-isen, traducción e interpretación, turismo
	Sesión de 30 de abril de 2009	Se aprueba la solicitud de implantación de títulos de Grado para el curso 2009/2010
	Sesión de 25 de mayo de 2009	- Se aprueban las Tablas de adaptación de títulos actuales a títulos de Grado. - Reglamento sobre reconocimiento y transferencia de créditos en las enseñanzas de Grado y Máster.
	Sesión de 29 de julio de 2009	- Normativa de reconocimiento de créditos en actividades universitarias.

		<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento sobre movilidad de estudiantes y alumnado visitante de la Universidad de Murcia - Norma sobre itinerarios de adaptación al Grado para estudiantes de la Universidad de Murcia que finalicen las actuales titulaciones.
2010	Sesión de 29 de abril de 2010	De la firma, por razones de urgencia motivada por el cierre del ejercicio presupuestario del Ministerio de Educación, del Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Murcia, para el impulso e implementación de Sistemas Tutoriales de Estudios de Grado.
	Sesión de 7 de mayo de 2010	Se aprobó el Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster en la Universidad de Murcia.
	Sesión de 22 de octubre de 2010	Modificación del Reglamento sobre Reconocimiento y Transferencia de Créditos en las Enseñanzas de Grado y Máster conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales de la Universidad de Murcia
	Sesión de 20 de diciembre de 2010	Se aprueba la transformación de la Oficina de Convergencia Europea en la Unidad de Innovación.
2011	Sesión de 4 de febrero de 2011	Normativa para la regulación de las pruebas de acceso a los estudios universitarios de Grado para mayores de 40 años mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional.
	Sesión de 18 de marzo de 2011	Norma de acceso al Grado desde las diplomaturas, ingenierías técnicas, licenciaturas e ingenierías correspondientes a la anterior ordenación.
	Sesión de 20 de mayo de 2011	Subsanación de errores en tabla de adaptación a Grado.
	Sesión de 17 de junio de 2011	Se aprueba la Normativa sobre Simultaneidad de Estudios Universitarios en la Universidad de Murcia
	Sesión de 6 de julio de 2011	Normativa para la realización de los requisitos formativos complementarios para la homologación de títulos extranjeros de educación superior.
	Sesión de 28 de Julio de 2011	Modificación del Reglamento sobre Reconocimiento y Transferencia de Créditos en las Enseñanzas de Grado y Máster conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales de la Universidad de Murcia
2012	Sesión de 6 de julio de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Modificación del Reglamento de reconocimiento y transferencia de créditos en las enseñanzas de Grado y Máster, conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales de la Universidad de Murcia. - Se aprueba el Sistema de Garantía de la Calidad de los Programas de Doctorado.
	Sesión de 27 de julio de 2012	Modificación del Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster en la Universidad de Murcia
	Sesión de 30 de Noviembre de 2012	Se aprueba la modificación de la Normativa de Trabajo Fin de Grado y Fin de Master.
2013	Sesión de 24 de mayo de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Se aprueba modificación de la Normativa de Prácticas Externas de los Estudiantes de la Universidad de Murcia. - Se aprueba modificación de la Norma de Acceso al Grado desde las Diplomaturas, Ingenierías Técnicas, Licenciaturas e Ingenierías. - Se aprueba el Reglamento por el que se regulan los Estudios Universitarios Oficiales de Máster
	Sesión de 14 de junio de 2013	Se aprueba el Reglamento de reconocimiento de créditos a los estudiantes de titulaciones de Grado por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación

		estudiantil, solidarias y de cooperación (CRAU) de la Universidad de Murcia.
	Sesión de 26 de julio de 2013	Se aprueba modificación del Reglamento por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado de la Universidad de Murcia
	Sesión de 28 de noviembre de 2013	Se aprueba la modificación del Reglamento de Reconocimiento de CRAU (Incorporación de una Disposición Adicional Cuarta).
2014	Sesión de 4 de julio de 2014	Se aprueba Itinerarios de adaptación al Grado.
2015	Sesión de 30 de abril de 2015	Se aprueba el Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster.
	Sesión de 3 de julio de 2015	Se aprueba la modificación del Reglamento de reconocimiento de créditos por realización de actividades universitarias (CRAU).

De todos los acuerdos y aprobaciones realizadas en los Consejos de Gobierno durante más de una década, han resultado documentos tan importantes para la adaptación de la Universidad de Murcia al EEES como los que aparecen en la relación siguiente.

- *Normativa de la Universidad de Murcia para la implantación de títulos de Grado* (Consejo de Gobierno de 26 de noviembre de 2007). El objetivo de esta Normativa es establecer los criterios, pautas, modelos y procedimientos a seguir para la elaboración y aprobación de las propuestas de Títulos Oficiales de la Universidad de Murcia, de acuerdo con las normas establecidas por el Estado, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y los Estatutos de la Universidad de Murcia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.
- *Reglamento sobre Reconocimiento y Transferencia de Créditos en las Enseñanzas de Grado y Máster conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales de la Universidad de Murcia* (Consejo de Gobierno de 25 de mayo de 2009 y modificado en sesiones de Consejo de Gobierno de 22 de octubre de 2010, 28 de julio de 2011 y 6 de julio de 2012). El objeto de esta norma es regular los procedimientos de reconocimiento y transferencia de créditos a aplicar en las Enseñanzas de Grado y Máster conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales de la Universidad de Murcia.
- *Norma de acceso al Grado desde las diplomaturas, ingenierías técnicas, licenciaturas e ingenierías correspondientes a la anterior ordenación* (Consejo de Gobierno de 18 de marzo de 2011 y modificada en Consejo de Gobierno de 24 de mayo de 2013). Esta norma tiene como objetivo garantizar que titulados de las anteriores ordenaciones puedan obtener el Título de Grado correspondiente en la Universidad de Murcia mediante el reconocimiento de créditos.
- *Normativa para la realización de los requisitos formativos complementarios para la homologación de títulos extranjeros de Educación Superior en la*

Universidad de Murcia (Consejo de Gobierno de 6 de julio de 2011). Esta norma concreta el procedimiento a seguir en la Universidad de Murcia para el desarrollo de los requisitos formativos complementarios que posibiliten la homologación de un título extranjero cuando se detecten carencias en la formación acreditada para la obtención del título extranjero, en relación con la exigida para la obtención del título español, con el que se pretende homologar.

- *Reglamento sobre movilidad de estudiantes y alumnado visitante de la Universidad de Murcia* (Consejo de Gobierno de 29 de julio de 2009). La presente normativa regula el procedimiento para el Reconocimiento de estudios cursados por estudiantes de enseñanzas oficiales de la Universidad de Murcia en otras instituciones de enseñanza superior a través de Programas de Movilidad, Convenios Interuniversitarios y Acuerdos de Intercambio, así como los supuestos de matrícula y tramitación de expedientes académicos para estudiantes que cursan estudios en la Universidad de Murcia mediante programas, convenios o acuerdos de movilidad y alumnos visitantes.
- *Reglamento de Prácticas Externas de la Universidad de Murcia* (Consejo de Gobierno de 24 de Junio 2008, modificado por la sesión de 24 de mayo y 14 de junio de 2013). El objeto de la presente normativa es el desarrollo de la regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes matriculados en titulaciones oficiales y propias de la Universidad de Murcia.
- *Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster* (Consejo de Gobierno de 30 de abril de 2015). Este reglamento tiene como objeto unificar criterios y procedimientos en torno a la elaboración y defensa de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajo de Fin de Máster (TFM), estableciendo una homogeneidad básica en la organización y evaluación que garantice la igualdad de derechos y deberes para el conjunto de estudiantes de la Universidad de Murcia.
- *Reglamento de reconocimiento de créditos por realización de actividades universitarias (CRAU)*. (Consejo de Gobierno de 14 de junio de 2013 y modificado en sesiones de 28 de Noviembre de 2013 y de 3 de julio de 2015). El presente Reglamento tiene como objeto regular el reconocimiento académico de créditos (CRAU) a los estudiantes de titulaciones de Grado por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

Toda esta normativa intenta situar la formación universitaria a la altura de los tiempos modernos. Entre ellas, este trabajo destaca la que ha tenido el más alta impacto en las universidades, esta es, la propulsora de la renovación de las titulaciones a partir de incorporar un sistema formativo basado en competencias. Concretamente, esta reconversión de los planes de estudio se ha realizado con la incorporación de

competencias específicas, pero también transversales o genéricas extrapolables a los distintos perfiles socioprofesionales de los graduados, siendo estas últimas las que aportan novedad a los currículos. Durante el marco legislativo descrito se han tratado de forma más o menos directa e intensa distintas iniciativas para su conformación en la realidad de las titulaciones y en el apartado siguiente se agrupan aquellas políticas más relevantes que han dado lugar a su inclusión e implementación definitiva.

1.3.3. Normativa clave en la definición de las competencias transversales en la universidad

Entre los tres tipos de políticas aludidas anteriormente: europea, estatal y autonómica, se aborda la adaptación y renovación de las titulaciones del sistema universitario, así como la definición de las competencias transversales exigibles para obtener los títulos universitarios. Estas competencias transversales o genéricas que los estudiantes deben adquirir para la obtención de cualquier título de Grado por la Universidad de Murcia, se han definido a partir de los siguientes documentos:

- *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (B.O.E., de 30 de octubre) (Modificado por Real Decreto 861/2010, de 2 de julio y el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero)*. Alude a la necesidad de definir las “competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios”. Según esta normativa se deben garantizar, como mínimo las siguientes competencias básicas:
 - a. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
 - b. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
 - c. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
 - d. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

e. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

- *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*. Con la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior se pretende, por un lado, informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, al mismo tiempo que a los empleadores sobre cuáles son las competencias que corresponden a quienes van a ser empleados. Por otro lado, servir como herramienta que facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

Además de las competencias básicas que contempla el anterior decreto, también se deben de garantizar aquellas otras que figuren en el MECES. El nivel de Grado se constituye en el nivel 2 del MECES y en él, se incluyen competencias que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional, estas son:

- a. Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.
- b. Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.
- c. Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.
- d. Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio.
- e. Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.
- f. Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio

aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

- *Comunicado de Lovaina 2009 y Comunicado de Yeberán 2015*. De todas las reuniones ministeriales desarrolladas en paralelo al Plan Bolonia, los comunicados de Lovaina y Yeberán son los que realizan una mención más significativa sobre al desarrollo de las competencias transversales en la universidad. En los dos comunicados, se contempla la necesidad de fomentar las competencias transversales en los estudiantes para el fomento de la empleabilidad de los graduados, con una especial mención en Yeberán 2015 a la competencia emprendedora.
- *Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003)*. Este proyecto reconoce la necesidad de formar a los graduados tanto en competencias específicas como generales. Afirma que es preciso el desarrollo de conocimientos y habilidades específicos de cada disciplina para la consecución de un título universitario al mismo tiempo que se adquiere una base de competencias genéricas o transversales, a través de destinarse tiempo y atención al desarrollo de las mismas. Estas últimas competencias “están volviéndose cada vez más importantes a la hora de preparar a los estudiantes para su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos” (p.8), tal y como afirman los autores de este proyecto.

Tuning distingue tres tipos de competencias generales o transversales tras realizar un estudio sobre la identificación de las más relevantes para cada carrera. En la selección de las competencias han participado graduados, académicos y empleadores y sus conclusiones han sido de gran utilidad y punto de referencia para el diseño y evaluación de los planes de estudio. Esta clasificación integra:

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
 - Competencias interpersonales: capacidades individuales de interacción y cooperación social.
 - Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos, para ello es necesario adquirir previamente las competencias anteriores: sistemáticas e interpersonales).
- *Libros Blancos de las nuevas titulaciones elaborados por ANECA (2005)*. Para la elaboración de estos documentos ANECA se basó en el proyecto Tuning, tomando como referencia su clasificación del modelo de competencias transversales.
 - *Normativa de la Universidad de Murcia para la implantación de Títulos de Grado (Consejo de Gobierno de 26 de noviembre de 2007)*. Esta normativa contempla el

deber de especificarse tanto las competencias generales como específicas en los títulos de Grado de la Universidad de Murcia, además de la necesidad de que estas sean evaluables, adquiridas durante los estudios y exigidas para otorgar el título.

- *Consejo de Gobierno de 25 de abril de 2008* fue el encargado de definir las competencias transversales que debían contemplar y desarrollar de una forma común todas las titulaciones de la Universidad de Murcia. Estas competencias transversales son siete y se especifican en los siguientes puntos.
 - a. Ser capaz de expresarse correctamente en Español en su ámbito disciplinar.
 - b. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.
 - c. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento de su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
 - d. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
 - e. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.
 - f. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
 - g. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

Sin duda, cada una de estas normativas e iniciativas comentadas a lo largo de este epígrafe, suponen aportes concretos y complementarios entre sí, tanto para delimitar la estructura y organización de la enseñanza universitaria en el EEES de forma general, como para orientar el diseño e implementación de los planes de estudio de cada universidad. Por este motivo, la renovación universitaria no puede considerarse únicamente institucional y política, sino que lleva implícito una transformación educativa. Todas estas medidas avalan una nueva forma de hacer universidad que comporta nuevas prácticas pedagógicas, cuyo estado actual se analiza a continuación.

1.4. COORDENADAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El enfoque pedagógico de las universidades cambia como consecuencia de los nuevos retos y desafíos que plantea el actual contexto social, económico y político. Sin duda, no es lo mismo formar a ciudadanos y profesionales para la sociedad industrial que para la sociedad del conocimiento, de igual forma que para sistemas económicos cerrados y estabilizados o globalizados y en permanente cambio. El proceso de Bolonia es un intento de poner en valor la calidad y funcionalidad de la universidad en un sistema común europeo transparente y transferible.

Desde la implantación del EEES, las instituciones universitarias han experimentado reformas sustanciales en el plano organizativo y curricular. La reestructuración del mapa de las titulaciones con una distribución en tres ciclos formativos: grado, máster y doctorado; nuevas asignaturas agrupadas en materias y una enseñanza más coordinada e integradora; una mejora de la comprensibilidad y comparabilidad de los estudios con la finalidad de que la movilidad y el intercambio se produzca sin dificultades; la apuesta por un cambio de cultura y renovación pedagógica en los contenidos, en los métodos de enseñanza y en los sistemas de evaluación.

El EEES ha supuesto una revisión del qué y cómo enseñar (Hernández Pina, 2005; Hernández Pina, Martínez Clares, Rubio y Rosario, 2005; Vázquez, 2011) fundamentada por la implantación del enfoque formativo basado en competencias o un sistema de créditos ECTS que contabiliza las horas de trabajo autónomo del alumnado. Dos medidas que activan el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje y atribuyen al profesorado el papel de mediador y facilitador en su proceso de enseñanza, precisando una formación inicial y continua a lo largo de su carrera docente.

Aunque son múltiples y muy variados los cambios experimentados en la universidad en los últimos años, la renovación curricular en general y la introducción de la formación basada en competencias en particular, se consideran unas de las medidas más significativas (Villardón-Gallego, 2015). Los argumentos promotores de este cambio estuvieron ligados al convencimiento de que la Educación Superior no establecía una adecuada vinculación con la sociedad y la realidad laboral, tal y como se analiza en el apartado 1.2.2 sobre el desajuste formativo que experimentan los titulados universitarios, como una de las particularidades que presenta el mercado de trabajo actual.

La formación basada en competencias tuvo como propósito poner la formación a la altura de los nuevos tiempos (López Ruiz, 2011,) a la vez que sintonizar los programas curriculares con las necesidades emergentes del entorno, a partir de una visión integral del proceso formativo que replantea el rol del profesor y del estudiante. Esa nueva propuesta educativa, supuso el paso de una concepción de educación centrada en la enseñanza y en la actuación del profesorado, a otra donde el estudiante y su aprendizaje son los protagonistas.

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos definitorios de un modelo de formación basado en competencias?, ¿qué retos plantea su implantación?, ¿cuáles son las dificultades más significativas? Con la respuesta a estas preguntas se pretende centrar las coordenadas pedagógicas del sistema universitario en la actualidad, al mismo tiempo que ubicar el punto de partida de esta investigación.

1.4.1 Modelo de formación basado en competencias

Para obtener una mayor comprensión de la actual formación universitaria, se definen los aspectos más característicos del modelo de formación basado en competencias a partir de una comparación reflexiva con el proceso de enseñanza y aprendizaje del enfoque tradicional. Esta comparativa se establece a partir de las aportaciones que realizan Martínez Clares, Rubio, Garvía y Martínez Juárez (2003) y Martínez Clares, Martínez Juárez y Muñoz (2008) y se representa en la tabla 1.11.

Tabla 1.11

Comparativa entre la formación tradicional y la formación basada en competencias

	FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Relación con el entorno	Desconectada de la realidad del entorno y más centrada en la oferta universitaria	Atenta a las necesidades cambiantes de la sociedad y sus profesionales
Enfoque formativo	Enfoque centrado en la enseñanza	Enfoque centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento
Función	Atención a la transferencia de información y la mera adquisición de conocimientos	Atención al desarrollo de habilidades y destrezas; al desarrollo de una formación integral y permanente.
Formación personalizada	Desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus capacidades y habilidades	Se parte de la necesidad de potenciar las competencias transversales y específicas de los colectivos a los que va dirigida
Currículo	Currículo atomizado y poco flexible	Currículo integrado y flexible
Metodología	Clase magistral como metodología única	Metodología diversa, activa y participativa
Posición alumnado	Alumno receptor pasivo de información	Alumno agente activo de su propio aprendizaje
Medios y recursos	Uso de texto escrito como prioridad	Centrada en otras formas alternativas de trabajo. Las TIC un lugar central

Este enfoque competencial requiere de un diseño curricular previamente planificado y estructurado de forma intencional, con una serie de características que Yániz (2006) y Villardón-Gallego (2015) reúnen en: Globalidad, actividad, alternancia, aplicación, significatividad, coherencia, iteración y transferencia.

La *globalidad* hace alusión a la capacidad para compensar una excesiva atomización o fragmentación de los aprendizajes. La formación basada en competencias demanda adquirir una visión de conjunto de los aprendizajes que es el resultado de algo más

que la suma de las adquisiciones parciales. Implica trabajar el aprendizaje desde la integridad a través de metodologías como estudios de casos o resolución de problemas. Estas permiten movilizar varios elementos a la vez para darle respuesta y por tanto, la adquisición de competencias y no de sus elementos parciales, analizados en el apartado 1.4.2 de conceptualización de competencia. Actuando desde la globalidad, se previene la tendencia que reconocía Morin (1998, p.22) en la formación universitaria: “la inteligencia que sólo sabe separar lo complejo del mundo en fragmentos disyuntivos, fracciona los problemas, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, daltónica, tuerta; acaba la mayoría de las veces por ser ciega”. Separar los objetos de estudio de su contexto y las asignaturas entre sí, dificulta captar lo complejo.

La *actividad* y la *alternancia* en un currículo por competencias alude a su capacidad para construir un sistema de aprendizaje en permanente actualización que sea capaz de generar conocimientos significativos a través de la relación con otros conocimientos nuevos o con los previos, así como, mediante la alternancia de estrategias metodológicas cognitivas, meta cognitivas y afectivas o bien, intercalando actividades o tareas específicas con otras más integradoras o globales.

Por otra parte, un plan de estudios basado en competencias implica integrar una formación práctica. Donde el alumnado puede conocer cómo usar el conocimiento y su *aplicación* en situaciones reales. Este aspecto es decisivo a la hora de adquirir competencias, pues estas mismas se adquieren en la acción (Bunk, 1994; Martínez Clares y Echeverría, 2009).

La *significatividad* está muy relacionada con el anterior aspecto. Con la elaboración de un currículo bajo el principio de significatividad, el aprendizaje se orienta a una comprensión profunda del contenido a partir de la conexión entre la teoría y la práctica.

También exige *coherencia* entre los distintos elementos que construyen la dimensión didáctica del proceso formativo. Las competencias tienen que estar en relación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las de evaluación. De igual forma, la adquisición de competencias necesita de la coherencia entre las partes del procedimiento didáctico, pero también de una continuidad y reiteración en el tiempo (*Iteración*). El aprendizaje no se logra de forma integral en un momento puntual. Como afirma Yániz (2015, p.19), “las acciones puntuales como talleres o actividades llevadas a cabo ocasionalmente en algunas asignaturas, difícilmente tendrán la efectividad, si no van insertas en un plan global y secuenciado de actuación”. El enfoque de aprendizaje basado en competencias busca la aplicación del saber, lo que requiere de lectura, análisis y reflexión individual y por tanto de un mayor tiempo para la enseñanza y el aprendizaje (Villaroel y Bruna, 2014).

Por último, un modelo de formación basada en competencias requiere la *transferencia* tal y como contempla el propio concepto de competencia, de forma que el estudiante aprenda a movilizar las necesarias para resolver según qué problema o circunstancia. El uso o aplicación de una competencia no es generalizable a todas las situaciones.

Así pues y en coherencia con lo expuesto, la formación basada en competencias plantea algunos retos principales:

- Estar en contacto permanente con las necesidades del entorno para no quedar anclada en el pasado, de forma que pueda seguir desarrollándose en paralelo al progreso social y al concepto de profesionalidad e incluso anticipándose a los hechos. Como afirman Villa, Escotet y Goñi (2007), las instituciones universitarias tienen que tener la capacidad de anticiparse a los acontecimientos, visualizar posibles escenarios y reflexionar sobre la viabilidad de sus propuestas de cambio.
- La transición de un sistema formativo centrado en la enseñanza dirigido por el profesorado hacia un modelo orientado al aprendizaje y donde el alumnado es el eje central y protagonista de todo el proceso.
- El desarrollo y adquisición de competencias tanto específicas como transversales, con el objetivo de promover una formación integral en el egresado como ciudadano y futuro profesional.
- Preparar para afrontar el aprendizaje a lo largo y ancho de su vida a través del desarrollo de competencias de adaptación y actualización al cambio permanente. En las actuales coordenadas socio-económicas resulta difícil “sentir la tierra bajo los pies” y el “sentimiento de inseguridad compromete el sano desarrollo del ser humano” (Villa et al., 2007, p.43).
- Promover la coordinación e integración de contenidos curriculares para evitar la atomización de conocimiento, y a su vez, la creación de esquemas mentales inconexos y poco eficaces entre los estudiantes (Zabalza, 2012).
- Las estrategias metodológicas deben avanzar desde las tradicionales basadas en la lección magistral coherentes con la actitud receptiva que mantenía el alumnado, hacia aquellas otras que promueven la formación práctica y la aplicación de los contenidos y posicionan al alumnado en un lugar protagonista en el proceso formativo y de aprendizaje activo. A través de estas metodologías, se anima al estudiante a diseñar sus propias rutas de aprendizaje y a comprometerse activamente en el proceso (Machemer y Crawford, 2007, Gargallo, Morera y García, 2015).
- Las TIC tendrán un lugar privilegiado tanto como soporte metodológico como gestor de una formación cada vez más mediatizada y desarrollada a través de la

esfera virtual por la disponibilidad de conocimiento y accesibilidad que proporciona.

Para Alarcón y Guirao (2013), un modelo educativo con estas aspiraciones, lleva implícito una concepción de educación vinculada a la teoría de las capacidades de Sen y Nussbaum en contra de la exclusividad de la teoría del capital humano de Becker, Solow y Schultz, pues la educación no se limita a aumentar conocimientos y a generar mano de obra cualificada para el desarrollo productivo, sino también a desarrollar habilidades, actitudes y valores para el bienestar de las personas.

Por otro lado, todo este planteamiento recuerda a una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Attard, Dilorio, Geven y Santa, 2010). El énfasis de este modelo en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, el papel de mediador del profesorado en este proceso, el uso de métodos activos e interactivos para el aprendizaje, además del enfoque experiencial que se atribuye a la formación, son claros ejemplos de lo expuesto. La FBC se ha convertido, como señala Mora (2011), en el nuevo paradigma del aprendizaje sustentado en las premisas del constructivismo, sin embargo, no es tan exclusivo y novedoso como parece en los últimos tiempos, las reformas formativas en las etapas educativas anteriores (Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional) han trabajado en esta línea, bajo el marco conceptual del constructivismo, fundamentalmente la Formación Profesional Dual.

La transferencia de un modelo educativo a otro no es tarea fácil, de ahí que diversos estudios hayan aportado tanto recomendaciones generales para la implantación de un modelo de formación basado en el aprendizaje como el que plantea el desarrollo y la adquisición de competencias en la Educación Superior (Villardón-Gallego, 2015, Brackin, 2012; Campbell, 2012; Mostrom y Blumberg, 2012; Nitza, 2013), como iniciativas concretas sobre el desarrollo de algunos de sus parámetros (Gargallo et al., 2015; De Miguel, 2006; Zabalza, 2012; Gargallo, 2008; Blanco, 2009).

Con este modelo de formación basado en competencias se trata de reordenar la formación universitaria a través de un proyecto que busca la calidad, funcionalidad y excelencia. Sin embargo, este cambio afecta a gran parte de la institución tanto en su vertiente cultural como organizativa, lo que requiere trabajo en equipo de los profesores y diseño curricular integrados, formación y motivación de la comunidad educativa, pero sobre todo de profesores comprometidos (Maclellan, 2008; Hageaves y Fullan, 2014). Las voluntades de todos los que participan en la comunidad universitaria es imprescindible, pero en especial de aquellos que armonizan el cambio y funcionan como nexo de ideas, experiencias y proyectos, favoreciendo la innovación.

Martín (2009) identifica algunas dificultades para incorporar a la cultura de los docentes esta visión actualizada de la formación universitaria basada en competencia, destacando:

- La propia dificultad de entender que la finalidad prioritaria de la enseñanza es ayudar a construir competencias.
- Comprender que la transferencia o generalización de lo aprendido no es inmediato, sino que requiere, por un lado, de aprendizajes asociados a diferentes contextos y contenidos y por otro, planificar actividades intencionales para favorecerla.
- Eludir la responsabilidad de la motivación y otras variables emocionales intervinientes en el aprendizaje y por lo tanto, no se contemplan estos elementos en la planificación de la enseñanza.
- La creencia de que el aprendizaje de la teoría precede y puede ser suficiente para la práctica, lo que conlleva a enseñar en este mismo orden y pocas veces interrelacionados.

Con esta relación de dificultades para implementar el modelo de formación basado en competencias, se exponen las líneas de actuación sobre las que hay que incidir para alcanzar su consolidación y eficacia en las aulas universitarias. Tras reflexionar sobre ellas, se aprecia que muchas nacen de la falta de comprensión y clarificación del propio concepto de competencia, no existiendo un concepto unánime y universalmente aceptado por la comunidad de Educación Superior.

En el siguiente apartado se realiza una descripción de este término, con la intención, no solo de solventar dificultades en la implementación de este modelo, sino con el ánimo de clarificar conceptualmente este constructo. Seguidamente será necesario definir de forma diferenciada los tipos de competencias incluidos en los perfiles formativos y profesionales de los graduados, para contextualizar el estudio empírico que se presenta en la segunda parte de este trabajo de investigación.

1.4.2. Concepto de competencia

El discurso de las competencias en la formación universitaria se ha convertido en el eslogan del cambio que favorece la reflexión sobre la calidad de la Educación, desde que apareciera el Informe Mundial sobre Educación Superior en el S.XXI, elaborado por la UNESCO (1998). Con la incorporación de este término, se pretende acortar distancias entre las organizaciones sociolaborales y los sistemas de enseñanza en un momento en el que el modelo productivo y social empieza a requerir polivalencia, flexibilidad y tareas rotativas de mayor complejidad. A día de hoy, el concepto de competencia ha traspasado fronteras y ha llegado a gran parte de las instituciones educativas europeas, de Estados Unidos, Canadá, Australia y prácticamente la totalidad de las naciones latinoamericanas, con una amplia dispersión de definiciones que dificultan su delimitación conceptual.

La propia historia, cultura, lengua y experiencia de cada contexto influyen en la interpretación que se realiza del concepto. Así, el término *competencia* se utiliza en

nuestro idioma de la misma forma que en francés y en Alemán, como indica Hevia (2009), mientras en el ámbito angloparlante de gran influencia en este campo científico, existen diferentes vocablos como *skills*, *capabilities*, *competence*, *qualification*, *atributes*, *learning outcom* o *competency* con significados parecidos pero con matices diferentes que hay que tener presentes para no utilizarlos como sinónimos. La confusión que provocan sus traducciones literarias, no son las únicas dificultades para su clarificación terminológica. Distintos campos de estudio han aportado su propia definición de competencia, dando lugar a una cuestión multidisciplinar que viene de lejos y para la cual no se ha alcanzado un consenso definitivo.

El modelo de formación basado en competencias asumido en este trabajo necesita, para su plena comprensión, de la superación de esta versatilidad conceptual que domina la escena literaria desde los años 70. Para ello, es preciso centrar, de manera más o menos clara, el significado de competencia de acuerdo con las definiciones y enfoques presentes y a partir de esta revisión proponer una definición que, más que aportar aspectos nuevos que podrían contribuir a potenciar esta confusión, sintetice los aspectos más relevantes del concepto.

Perspectiva histórica

El sociólogo Talcott Parsons en 1949 no utilizó el término competencia en sus investigaciones, si bien, realizó una distinción importante para su delimitación conceptual entre dos variables: el *logro obtenido* y las *habilidades atribuidas* en un trabajador. Con ello afirmó que era más preciso valorar a las personas no por las cualidades personales más o menos arbitrarias, sino por los resultados concretos que esta obtuviera. Sus aportaciones fueron de tan gran calado que sirvieron de punto de partida de una corriente de pensamiento cuyo interés se centró en conocer los factores que afectaban al rendimiento laboral. Años más tarde, fue cuando el lingüista Noam Chomsky en 1965 utiliza el término competencia por primera vez como una capacidad de adquirir una lengua, distinguiendo a su vez entre capacidad y desempeño o actuación. Esta última fue considerada como la efectividad de utilizar el lenguaje en una situación concreta. El debate entre capacidad y desempeño práctico queda ya planteado desde los orígenes e irá tomando fuerza con el paso del tiempo.

Desde la Psicología, Maclellan en 1973 introduce la clave para entender el concepto de competencia tal y como lo hace actualmente gran parte de la comunidad científica. Sus investigaciones tuvieron tal impacto en el desarrollo de las organizaciones e incluso a nivel macrosocial que el Departamento de Defensa Norteamericano delegó en su equipo el proyecto para resolver los problemas de selección de personal público al que se enfrentaba la administración. De esta investigación se obtuvo una importante conclusión. Los expedientes académicos llenos de calificaciones

satisfactorias o los test de actitudes y de inteligencia no son buenos predictores del éxito en el trabajo, de ahí que analizara de forma exhaustiva las características que diferencian a un profesional exitoso de aquellos que no lo son.

Según este autor, los comportamientos o indicadores superiores en el puesto de trabajo eran la sensibilidad interpersonal para comprender y relacionarse con otras personas, las expectativas positivas acerca de otros y la rapidez para adaptarse y desenvolverse en las jerarquías de poder que establecen las instituciones. A estos nuevos indicadores les llamó *competencias* y con ellos pretendía obtener un diagnóstico más acertado sobre el grado de éxito profesional.

De la reflexión de Maclellan (1973) arranca un legado de definiciones en las que todas ellas sitúan a las competencias como una forma de evaluar aquello que realmente causa rendimiento y éxito en el trabajo. Pero, el reflejo de la literatura norteamericana, no llegó a Europa hasta 1986. En este año se creó el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Council of Vocational Qualification-VCVQ) que adquirió más tarde el nombre de Departamento de Cualificaciones y Currículo, encargado de desarrollar un modelo de formación basado en competencias, así como de establecer el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. A partir de este programa se certificaba la competencia de un trabajador para el desempeño de su trabajo de acuerdo con unos estándares establecidos.

Aunque el término competencia nace en el escenario laboral ligado a la selección de personal y al desempeño productivo, pronto se extiende al ámbito educativo. En la última década del S. XX se empiezan a generar modelos pedagógicos que toma como referencia a las competencias para elaborar programaciones y currículos. Concretamente, en España nació vinculado a la Formación Profesional a partir de la implantación de la LOGSE (1990) y el RD 676/1993, en el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. Con ambas normativas se trataba de “dotar al alumnado de la formación necesaria para adquirir las competencias profesionales de cada título”. Posteriormente la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional reconoce el desarrollo de las competencias y las define como “el conjunto de conocimiento y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art.7).

Dentro de la esfera educativa, también se llevó a cabo en 1990 la Conferencia Mundial de Jomtien donde se abordó la necesidad de aumentar los conocimientos, actitudes y valores de los individuos para la consecución de una vida plena. En esta línea, Delors (1996), publica el Informe *La educación encierra un tesoro* en el cual apostaba por enseñar y aprender en todos los niveles educativos, no solo conocimientos sino otras habilidades, actitudes y valores que resumió en los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir). Con ello pretendía conseguir una educación integral, útil y de mayor calidad.

Estas ideas no tardaron en trasladarse a las distintas comisiones e informes europeos de Educación Superior dando lugar al actual enfoque formativo basado en competencias en el ámbito universitario. Además, en España, el hecho de implantarse antes el concepto de competencia en la Formación profesional estaba privilegiando a esta, en detrimento de las universidades, por lo que había que actuar para equiparar el enfoque formativo de ambos escenarios educativos. Durante los primeros años del siglo XXI, el término ya se manejaba en prácticamente la totalidad de los documentos clave para la elaboración y diseño de los nuevos títulos universitarios. Pero no alcanzó su reconocimiento oficial en las instituciones españolas hasta la aprobación del RD 55/2005 por el que se establecen las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, durante el proceso de construcción del EEES.

Hasta aquí se puede concluir desde una perspectiva histórica que el concepto de competencia no es un constructo nuevo, tiene una larga tradición que se remonta a los años 40, sin embargo, sí resulta más novedoso su uso institucionalizado. De igual forma, su trayectoria es amplia lo que demuestra la intencionalidad que ha acompañado a hacer las cosas con eficacia y calidad en cada una de las etapas del avance de una sociedad cambiante y volátil.

Delimitación conceptual de competencia desde la integración disciplinar

La noción de competencia tiene un “*atractivo singular*” en el área de los recursos humanos, pero también en la educación con la finalidad de resolver la desconexión existente entre la formación impartida en las instituciones y las exigencias del mercado productivo. Esta cuestión no ha dejado de estar activa y efervescente entre los informes europeos y nacionales, por lo que la necesidad de definirlo, a pesar de las dificultades que ello conlleva por la falta de unanimidad existente al respecto, se justifica con la necesidad de utilizarlo (Le Boterf, 2001; Echeverría, 2008, p.74).

En este apartado se pretende romper con las barreras disciplinares de su trato hasta alcanzar un término único enriquecido por diferentes perspectivas. Para ello, se va a intentar redirigir la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad del concepto o lo que es lo mismo, la variabilidad hacia la unificación terminológica a través del proceso de integración disciplinar que propuso Piaget en 1979 en *La epistemología de las relaciones multidisciplinarias* y retomado años más tarde por diferentes autores como Posada (2003, p.20-21).

La integración de los enfoques se va a realizar a través de un proceso ascendente, cuyos límites se moverán desde el mero acercamiento de información (*multidisciplinariedad*), pasando por la búsqueda de puntos de encuentro y la borrosidad de su intersección (*interdisciplinariedad*) hasta la pérdida de los mismos (*transdisciplinariedad*). De tal forma que el concepto de competencia que finalmente se delimite con este trabajo contará con elementos de enfoques múltiples hasta su

nueva creación o transformación. Este proceso se describe gráficamente en la figura 1.7.

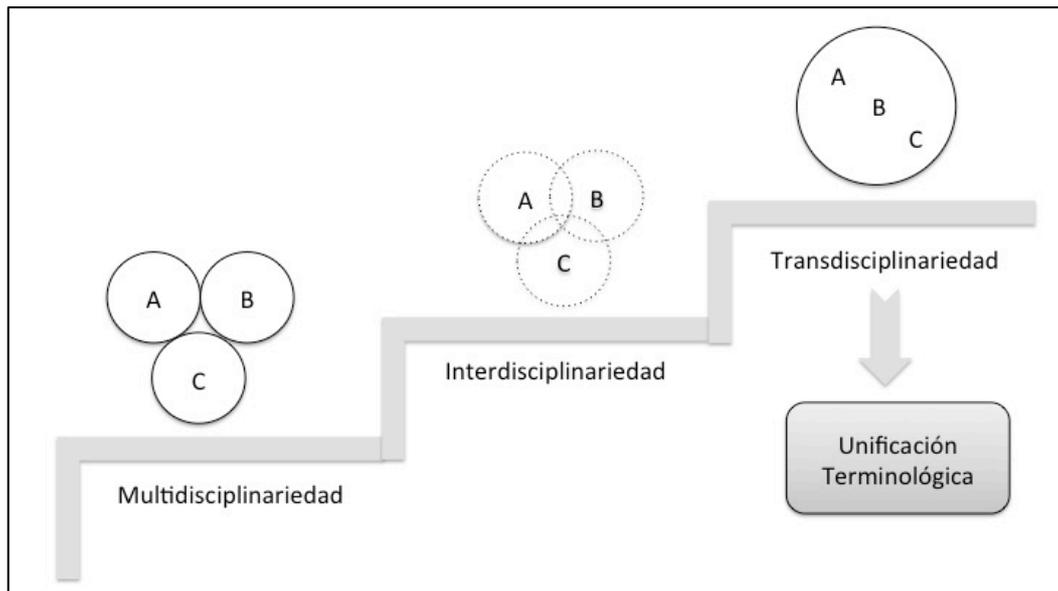


Figura 1.7. Proceso para la elaboración del concepto de competencia

Multidisciplinariedad y enfoques múltiples

La *multidisciplinariedad* es el nivel inferior de integración, que ocurre cuando alrededor de un interrogante, caso o situación, se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. A partir de la revisión por el universo semántico que rodea a este término se ha elaborado un listado de las referencias más significativas ordenadas cronológicamente en la tabla 1.12. En ella se aprecia multitud de acepciones e interpretaciones tan numerosas como válidas y acertadas procedentes de distintas disciplinas.

Tabla 1.12

Definiciones de competencia: Multidisciplinariedad

Definiciones de competencia		
Disciplina	Autor y Año	Definición
Psicología social	Boyatzis (1982)	Las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o una determinada tarea.
Psicología	Kane (1992)	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
Sociología	Spencer y Spencer	Características subyacentes de un individuo que están directamente relacionadas con un

	(1993)	rendimiento efectivo o superior en el trabajo.
Educación	Bunk (1994)	Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo
Economía	Lévy-Leboyer (1997)	Un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es necesario.
Educación	Stephenson y Yorke (1998)	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
Psicología	Weinert (2004)	Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
Educación	Navío (2005)	Conjunto de elementos combinados que se integran atendiendo a una serie de atributos personales, tomando como referencias las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (p.217)
Educación	Roe (2002)	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes.
Educación	González y Wagenaar (2003)	Representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores (p. 32).
Sociología	Perrenoud (2004)	Actuación integral que permite resolver problemas del contexto con idoneidad movilizando los recursos cognitivos y actitudinales
Economía	Collins, Hannon y Smith (2007)	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
Educación	Bisquerra Alzina Y Pérez Escoda (2007)	Capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de

		calidad y eficacia (p.63).
Educación	García San Pedro (2009)	Actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas (p.14).
Educación	Echeverría (2008)	Combinación dinámica de atributos relativos al conocimiento y su aplicación, a actitudes y responsabilidades, de tal manera que una persona es competente, cuando demuestra que “sabe”, “sabe hacer”, “sabe estar” y “sabe ser” con cierto nivel de calidad y de manera flexible y autónoma (p.76).
Educación	Tobón et al (2010)	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer
Psicología	Alonso-Martín (2010)	Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas solicitadas en un determinado contexto. (p.121).
Educación	López Ruiz, (2011)	Sistema de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren de modo progresivo en diversos contextos y que se aplica en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos mediante el desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para lograr el pleno desarrollo personal integral, lo que repercute tanto en la mejora de la calidad de la Educación Superior como en el deseable prosperidad económica, social y ambiental.
Educación	Villa y Poblete (2011)	Integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla (p.148)
Educación	López Gómez (2016)	Actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes con sus atributos (...) teniendo en cuenta su evolución en el contexto (...) en el que se desarrollan acciones, conductas o elecciones y en el que participan, interactúan y aprenden a lo largo de la vida (p. 316).

Con este listado no queda duda de la dimensión universal que ha tomado el concepto y de su dificultad para acotarlo. Como afirma Van der Klink, Boon, y Schlusmans, (2007, p.77), “el significado de competencia puede considerarse desde distintas perspectivas y cada una conduce a matices algo distintos”, de manera que en estas definiciones se pueden constatar formas determinadas de percibir las competencias que se agrupan en torno a varios enfoques o aproximaciones teóricas.

Mulder, Weigel y Collings (2008) establece tres enfoques que agrupan esta multidisciplinariedad interpretativa que existe en torno a la competencia.

- *Enfoque conductista*: En general, cuando se menciona la palabra conductista se viene a la mente la evaluación de la conducta. Nada más lejos de la realidad, desde este enfoque se entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas cuya forma de comprobar la competencia es a través de la demostración en contextos reales. Las conductas que presentan los trabajadores exitosos es lo que marca la diferencia entre aquellos que no lo son. En este enfoque se sitúa la concepción de Maclellan, Levy-Leboyer o Le Boterf, entre otros.
- *Enfoque cognitivo*: desde este enfoque define a una competencia como el conjunto de recursos mentales que las personas utilizan para realizar las tareas. Para los defensores de esta perspectiva, la competencia es una actividad mental interna que está relacionada con un grupo de requisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar exitosamente en un área determinada. Desde este enfoque se utiliza simultáneamente el término competencia como habilidades intelectuales o inteligencia.
- *Enfoque genérico*: a diferencia del enfoque conductista que solo se centra en las conductas de los trabajadores, y el cognitivo que alude aspectos intelectuales de la persona, este enfoque entienden la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que diferencien a los profesionales exitosos de aquellos con menor suerte. Las competencias son características generales que puede ser transferidas a diferentes situaciones (flexibles a los cambios, con capacidad de adaptarse a tareas y contextos laborales) para conseguir desempeños eficaces pero ignoran el contexto en el que se desarrollan.

Por su parte, Gonzi y Athanasou (1996) presenta tres enfoques competenciales (conductista, genérico e integrador) de los cuales, dos de ellos ya han sido tratados. Por lo que, se suma a estas posturas teóricas la procedente del enfoque integrador.

- *Enfoque integrador*: los atributos genéricos aludidos en el anterior enfoque se vinculan al contexto en el que se aplican. Así, la competencia se considera como la combinación de una serie de atributos para la actuación en situaciones particulares. Aunque este último enfoque no soluciona, la polisemia del

constructo, es el más extendido entre las definiciones actuales por sus alusiones al contexto y a una actividad más central de la persona en la ejecución de su competencia. De hecho, esta opción sería la más idónea para definir el término competencia según la concepción que se le atribuye en la Educación Superior.

A estos enfoques considerados de gran relevancia para justificar al tratamiento teórico del concepto de competencia, se unen los enfoques obtenidos del escenario en el que se ubique o se desarrolle. No es lo mismo el concepto de competencia atribuido en el sistema educativo que el recibido en el contexto profesional o laboral, cuya comparación de los aspectos más destacables de cada uno de ellos, se detalla en la tabla 1.13

Tabla 1.13

Comparación entre el enfoque educativo y laboral del concepto de competencia

Enfoque educativo	Enfoque laboral
- Inspirado en la Teoría de las capacidades	- Inspirado en la Teoría del capital humano
- Finalidad: Formar a personas capaces de desenvolverse en sociedad (ciudadanos)	- Finalidad: Formar a personas competentes en el mercado productivo (profesionales)
- Utilidad: evaluación de resultados académicos	- Utilidad: predictores del rendimiento laboral
- Favorecen la integración al mundo social	- Favorecen la integración al mundo laboral
- Proyección: enfocadas a la cohesión social	- Proyección: Enfocadas al desarrollo y progreso económico

Más allá de las distintas propuestas, se aprecia una tendencia a la parcelación incluso en los enfoques más integradores que puede hacer perder de vista lo genuino del concepto. Por lo que estas aproximaciones teóricas plantean el reto de cómo vincular los enfoques múltiples entre sí para construir una definición acorde con la concepción integral e integradora que se le atribuye a la competencia en la Educación Superior. Sería entonces en la búsqueda de puntos de entendimiento entre la polarización de ideas y definiciones donde se construya dicha definición.

Interdisciplinariedad y conectores como puntos de encuentro

La interdisciplinariedad es el segundo nivel de integración disciplinar, a través de la cual la cooperación entre enfoques o disciplinas conlleva una interacción real, una reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo que logra la transformación de los conceptos. Implica encontrar puntos de entendimiento, también, la elaboración de marcos conceptuales más generales en los cuales las

diferentes acepciones en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.

Entre la literatura consultada existen aspectos coincidentes que aportan luz a la hora de definir la competencia. Tras el análisis de su contenido se coincide con Navío (2005) en dos aspectos que se reiteran en prácticamente la totalidad de ellas. Por un lado, las alusiones a los componentes de la competencia (conjunto de conocimientos, atributos personales, habilidades, capacidades, aptitudes, valores, rasgos de personalidad, etc.) y por otro, la utilidad de la misma (la más común suele ser la adaptación al contexto socio-profesional, pero esta manifestación se muestra de maneras muy distintas a través de un desempeño eficaz, efectivo y con éxito, la resolución de problemas en contextos determinados). De ahí, que también se pueda distinguir un tercer núcleo conceptual referido al contexto dónde se aplica o se desarrolla (contextos de incertidumbre, de trabajo, en condiciones nuevas y cambiantes, en determinadas tareas etc.)

En esta misma línea, López Gómez (2016) realiza un análisis de contenido de las conceptualizaciones de competencia, obteniendo cuatro ámbitos conceptuales contruidos desde las cuestiones: qué es, para qué, dónde y cómo tienen que llevarse a cabo. Tras la interpretación del grupo de definiciones de este trabajo, se le puede añadir un quinto ámbito, bajo el interrogante de cómo adquirirlas (a lo largo de la vida, en la experiencia, etc.).

Autores como Tejada (1999); Le Boterf (2001); Echeverría (2008); Martínez y Carmona (2009); Cano (2008); López Ruiz (2011) también se han aventurado en la compleja tarea de clarificar este término a partir de encontrar características y rasgos comunes ente las definiciones. A modo de síntesis, todos ellos coinciden en considerar a las competencias como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; definibles en la acción; dependen del contexto y su adquisición se realiza través de la experiencia.

Del análisis realizado y contrastado con la percepción de otros autores, se concluye que la mayoría de las definiciones reconocen distintos subcomponentes competenciales entre los que cabe destacar por un lado, los conocimientos y las habilidades referidos a la dimensión más técnica o teórica de la persona y por otra, las actitudes y valores relacionados con su dimensión más personal y social. Todos ellos otorgan un significado de unidad con sentido en función del conjunto. Como afirma Larrain y González (2005, p.5), “se pueden fragmentar sus componentes, pero estos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no solo algunas de sus partes”. Para entender el concepto de competencia hay que hacerlo desde un enfoque integrador, global y sistémico.

Por otro lado, las competencias no se adquieren en un momento dado para toda la vida, sino que están sometidas a un proceso de actualización y reconstrucción

permanente dando lugar a la adquisición progresiva o secuencial de sus elementos a lo largo de la trayectoria vital. Perrenoud (2004) identifica dos vías principales: la educación formal o no formal, pero sobre todo a través de experiencias personales o profesionales. Así, el nivel de logro de una competencia crecerá en paralelo con la madurez y la apertura relacional en general y en particular, al mundo experiencial. De ahí que otras de las características fundamentales que se pueden atribuir al concepto de competencia sean su dinamismo y elasticidad.

Asimismo, la mayoría de los autores desde las distintas percepciones disciplinares, consideran que la adquisición de las competencias pasa por un papel activo de la persona desde una doble perspectiva. Requiere de iniciativa e intencionalidad en la persona de elevar su saber técnico y socio-afectivo, pero fundamentalmente su saber actuar. La acción o la praxis son el caldo de cultivo de las competencias y es en situaciones reales donde las personas, además de desarrollarlas, demuestran su dominio, una característica que López Ruíz (2011) denomina la *autenticidad* del concepto. Las competencias no se adquieren en abstracto, sino a partir de situaciones, personas, espacios y tiempos concretos que forman parte de la cotidianidad de la persona (García-Retana, 2011).

Para ser considerado competente hay que tener las destrezas necesarias para transferir los conocimientos a situaciones prácticas y poder resolver problemas eficazmente. Tal y como afirma Echeverría (2008), permiten diferenciar entre “lo que hay que hacer en una situación determinada y el enfrentarse a ella en circunstancias reales” (p. 76). Por este motivo, este mismo autor y Bunk (2001) son partidarios de denominarlas *Competencias de Acción Profesional*.

La competencia, por tanto, se manifiesta en la práctica y se activa en situaciones que demandan la movilización de unos u otros recursos para resolver con éxito los problemas emergentes. Cada situación demanda movilizar unos u otros recursos por lo que el término competencia no se puede concebir al margen del contexto. Cuanto mayor sea el bagaje de competencias que integre una persona más fácil le resultará encontrar la respuesta más eficaz a la tarea y de esta forma, contribuir al bienestar social y productividad de las organizaciones. La *proyección socio-laboral*, tal y como señala López Ruiz (2011), podría ser entonces otra característica de competencias debido a su vinculación con el entorno, considerándose así las competencias como demostraciones adecuadas en condiciones y circunstancias particulares enfocadas a resultados vitales satisfactorios. En esta misma línea, la OCDE (2012) considera que las competencias transforman vidas e impulsan economías, pero sin el dominio de las adecuadas, “las personas permanecen al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico y los países no pueden competir en las economías actuales” (p. 1).

De este actuar eficazmente bajo ciertas condiciones, se añade al concepto de competencia una última característica: el hecho de ser *multifuncional* dado su

posibilidad de transferencia. Este rasgo está muy vinculado al anterior y alude al uso de las competencias en distintas situaciones o contextos al margen de patrones conductuales preestablecidos. Una misma competencia puede ser utilizada en respuesta a distintas situaciones, por lo que la dificultad que entraña el ser competente no radica exclusivamente en saber aplicar rutinariamente ciertos recursos cognitivos o capacidades personales, sino en movilizarlos y gestionarlos en los escenarios y momentos oportunos.

Tanto en el mercado productivo como en nuestro día a día, aparecen de forma continua situaciones nuevas que requieren de combinaciones diferentes de competencias si se pretende dar respuestas pertinentes. De esta manera, una competencia posee expresiones diferentes en contextos y circunstancias desiguales.

A modo de síntesis en la figura 1.8, se representan los aspectos fundamentales que caracterizan o definen a las competencias, organizados en dos círculos concéntricos en relación al nivel de concreción que se persiga del término. El círculo interior corresponde a los aspectos *base* y el resto se pueden ir sumando a fin de perfilar su comprensión.

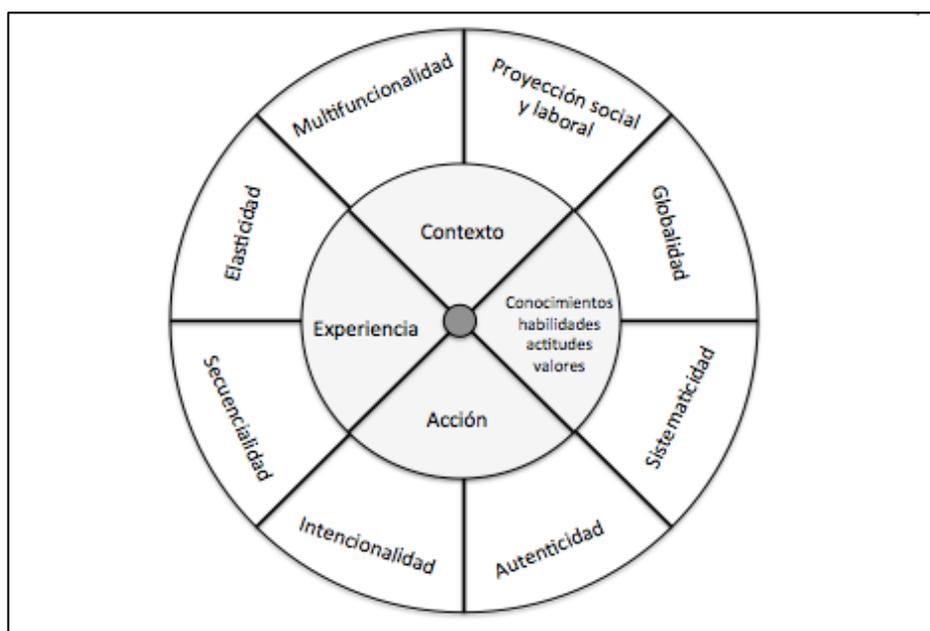


Figura 1.8. Conectores entre las definiciones de competencia

Transdisciplinariedad y unidad conceptual

En la consulta de las múltiples definiciones y enfoques en torno al concepto de *competencia* han ido apareciendo otros afines e incluso que forman parte de su propia definición, que no deben prestarse a confusión en el camino hacia su conceptualización (García San Pedro, 2009), como es el caso de *cualificación profesional* y *capacidad*.

Se entiende por *Cualificación profesional*, el conjunto de competencias con significado para una ocupación y apoyadas en una certificación acreditativa. Las competencias, a diferencia de las cualificaciones, se centran en el desempeño de tareas concretas y en su flexibilización y adaptación a los cambios. La competencia, sería por tanto, la *esencia* de la cualificación y sirve como afirma Navío (2005, p.231) “para demostrarla y ponerla en práctica”. Según expresa Echeverría, se aprehenden y demuestran “en gerundio” (2008, p.77) por lo que una cosa es estar cualificado y otra bien distinta, ser competente.

Por otro lado, la *capacidad* debe entenderse como un atributo o disposición de la persona hacia algo, el concepto en plural también se puede definir como el conjunto de elementos cognitivos, afectivos y psicomotrices que denotan la dedicación a una tarea (Tejada, 2012). La competencia, sin embargo alude a la realización de una actividad con un nivel de eficacia requerido en un determinado contexto para la que se requiere una serie de atributos o capacidades. Las capacidades serían el primer elemento que interviene en el nivel de competencia que tendrá que demostrar en la praxis un individuo a fin de transformarlas en competencias. De esta afirmación realizada por Stevenson citado en Navío (2005) en la década de los 90, hoy se entiende que estar capacitado no significa ser competente. Para adquirir la competencia se requiere movilizar estas capacidades en la acción por lo que necesitará de la experiencia para su conformación definitiva.

Confundir el concepto de capacidad con el de competencia es, en cierta forma explicable a que gracias a los elementos que integra la capacidad se construyen las competencias, pero además ambas comparten su dinamismo y el hecho de estar en permanente evolución. Las competencias se identifican desde las capacidades en un proceso donde se desarrollan paralelamente y de manera complementaria. Los elementos que conforman las capacidades son los que conforman la competencia tras el contacto con las experiencias formativas o profesionales. A su vez, en los escenarios formativos o laborales se perfeccionan y generan nuevas capacidades dando lugar a la mejora e incremento del bagaje competencial de la persona. Este proceso de retroalimentación constante entre estos dos constructos define al proceso de configuración de la competencia a partir del proceso de capacitación en forma de espiral centrífuga y ascendente, tal y como señala Ferrández (1997) y Tejada (1999, 2012).

En la figura 1.9 se representa la relación entre capacidad y competencia. De su interpretación cabe concluir que cuanto mayor es el dominio de las competencias mayor es el poder de las capacidades y al contrario. Además, se añade un tercer componente, la cualificación. Para Navío (2005), esta es el producto de la evolución y el desarrollo de las capacidades y la competencia.

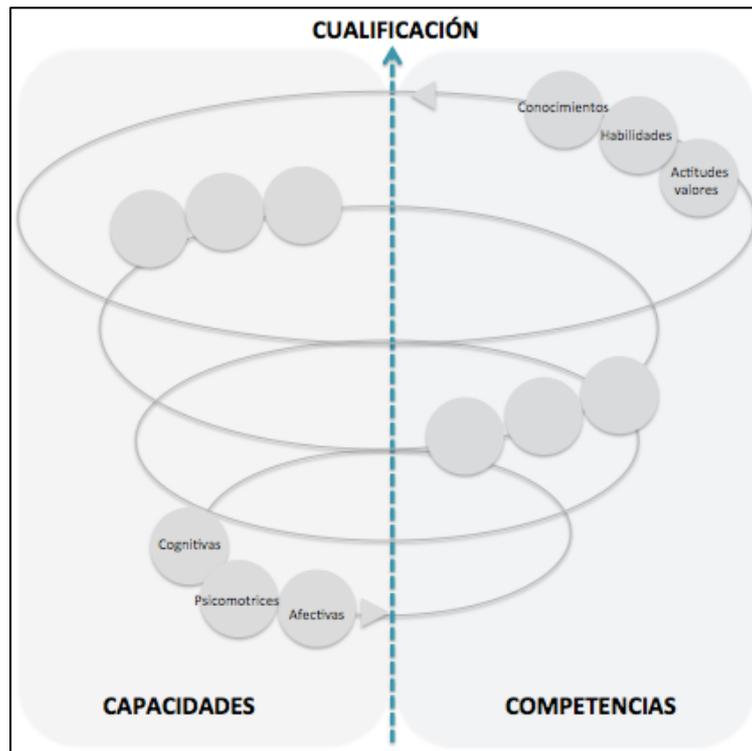


Figura 1.9. Relación capacidad, competencia y cualificación en el proceso de configuración de la competencia

Además de estos conceptos más próximos al contexto profesional, existen otros que deben clarificarse y diferenciarse para conseguir finalmente una definición operativa de competencias en la Educación Superior. Las competencias no basta con nombrarlas, hay que definir las y operativizarlas tal y como expresa De Miguel (2005). Aunque la literatura sobre las competencias es exhaustiva, es necesario comprobar si se habla o entiende lo mismo cuando se hace referencia a ellas. Sobre todo para determinar cómo adquirirlas, desarrollarlas y más aún comprobar que se valora lo mismo en el sistema universitario.

De esta forma, no se puede confundir competencia con *objetivos*, *resultados de aprendizaje* o *unidad de competencia*. El término *objetivos* y *resultados de aprendizaje* se utiliza en el ámbito educativo para referirse, en el caso de los *objetivos* a las intencionalidades de la acción educativa, marcados desde el punto de vista del docente e indicativos de la dirección del contenido, módulo o unidad temática. Por otro lado, los *resultados de aprendizaje* son el conjunto de competencias, incluyendo conocimientos, comprensión, habilidades, que cabe esperar que un estudiante domine, entienda y demuestre al finalizar un proceso de aprendizaje o módulo (González y Wagenaar, 2003). A diferencia de los objetivos son redactados desde el punto de vista de los estudiantes.

Las *unidades de competencias (UC)*, proceden de un enfoque formativo profesional y son parte del análisis funcional que se realiza en el trabajo a través del cual, se identifican los elementos competenciales necesarios para el desempeño competente

de una determinada función. Las UC serían por tanto, los agregados mínimos de competencias susceptibles de reconocimiento y acreditación parcial (Echeverría, 2008, p.108).

Pero de igual forma que los resultados de aprendizaje son en el plano educativo los indicadores que marcan el camino de la adquisición de las competencias, el R.D. 1128/2003 regulador del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales entiende a las unidades de competencia como las “realizaciones profesionales, entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza”. Por ejemplo, para considerar a una persona competente en organización y planificación del trabajo, tendrá que ser previamente competente en gestión del tiempo, priorización de necesidades, proactividad y ordenar y estructurar ideas con claridad, es decir, son como subcompetencias que lleva asociada una competencia más global.

Por consiguiente, una vez localizadas las similitudes entre las aceptaciones, así como las diferencias conceptuales entre términos afines, la siguiente y última fase del proceso de integración disciplinar corresponde con *la transdisciplinariedad*. En esta etapa se llega a la construcción de sistemas teóricos totales, sin fronteras sólidas entre disciplinas y enfoques, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación semántica. En definitiva, a una aproximación integradora del concepto de competencia en torno a la que va a girar esta investigación.

Este trabajo considera las competencias como *un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores interrelacionados y transferibles que se adquieren de forma progresiva a través de la experiencia formativa y profesional a lo largo de la vida, y se demuestran en la acción*.

1.4.3. Tipología competencial en el perfil formativo y profesional del graduado

El hecho de estar en presencia de un concepto caracterizado por la pluralidad semántica y por un espacio multidisciplinar de estudio y uso, provoca que el horizonte de significado y aplicación del término competencia se amplíe y por tanto, que exista una variedad de clasificaciones y tipologías sobre el mismo.

Siguiendo un orden cronológico una de las primeras clasificaciones que se realizaron fue promovida por Alex (1991) quien propone dos tipos de competencias: la competencia técnica y la competencia social. En la primera categoría se incluyen los conocimientos y capacidades y, por tanto, es medible, evaluable. En la competencia social, por el contrario, se incluyen las actitudes y comportamientos, por lo que no es mensurable directamente sino estimable mediante distintos indicadores.

Igualmente, en el Modelo de Le Boterf (1993) se consideran las competencias como el conjunto de saberes y aptitudes necesarios para el desempeño de un puesto de trabajo. Ello implica nuevamente la distinción entre competencia técnica y

competencia social. Por su parte Bunk (1994, p.10-11) establece un modelo estructurado en cuatro categorías:

- Competencia técnica: se atribuye a la persona que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- Competencia metodológica: aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Competencia social: aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Competencia participativa: propio de personas que saben participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar, decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

En esta misma línea, más tarde Echeverría (2002) establece otro modelo de competencias muy similar al de Bunk, mantiene prácticamente la totalidad de las dimensiones de su modelo, intercambiando tan solo la categoría de competencia social por la de competencia personal, comprendiendo la capacidad de tener una imagen realista de sí mismo, de actuar de acuerdo con sus propias convicciones, de asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones. Asimismo, ambos autores señalan que estas cuatro competencias parciales son indivisibles y se integran de forma interactiva dando lugar a lo que denominan *competencias de acción profesional*.

Otra tipología de competencias que cabe mencionar por su carácter sistemático, es la propuesta por Delamare Le Deist y Winterton (2005), quienes clasifican las competencias bajo cuatro grandes criterios, resumidos en la tabla 1.14.

Tabla 1.14

Tipología de competencias según Delamare Le Deist y Winterton (2005, p.39)

	Occupational	Personal
Conceptual	Cognitive competence	Meta competence
Operational	Functional competence	Social competence

Dentro del terreno educativo, existen clasificaciones más generalistas como la de Quiroz (2007), diferenciando el ámbito psicomotriz (Saber hacer o know-how), el afectivo (saber ser o know-who) y el cognoscitivo (saber o know), o la establecida por

Vossio (2002, p.69) quien diferencia entre tres tipos de competencias como parte del perfil formativo del graduado:

- *Competencias específicas*: corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño en una actividad profesional específica.
- *Competencias genéricas*: son comunes a un conjunto de sectores, pero dentro de una misma ocupación.
- *Competencias esenciales*: también llamadas habilidades, pueden referirse a resoluciones de problemas, comunicación y actitudes personales o competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de la lengua materna.

Otras de las clasificación más extendidas entre la práctica universitaria es la defendida por autores como Tejada (1999), González y Wagenaar (2003), Levy Leboyer (1997) que integra la visión más reduccionista de las competencias, agrupándolas en dos únicas dimensiones: *específicas y generales o transversales*.

Estas denominaciones no son las únicas existentes entre la literatura. Se pueden encontrar el término “competencia” acompañado por otros adjetivos como: claves o key Skill, comunes o common skill, suaves y duras (soft and hard skill), nucleares (propias de la universidad que otorgan la impronta y sello a la identidad institucional según García San Pedro, 2009), laborales (work skill), profesionales, de empleabilidad, entre otros.

No obstante, la clasificación más comúnmente utilizada en Educación Superior, corresponde a la promovida por la Unión Europea tras el Consejo de Lisboa (2000). Esta propuesta distingue entre tres tipologías: *básicas, transversales y específicas*. A partir del cual, se establece un modelo sencillo que evita la complicación que supone el exceso de subcategorías, sin beneficio alguno, sino todo lo contrario.

Las primeras de ellas (*competencias básicas*), son aquellas indispensables para el aprendizaje y el desenvolvimiento en el entorno social dentro de cualquiera de sus ámbitos. Muchas de las cuales son adquiridas desde los niveles más básicos del sistema educativo y un ejemplo de ellas, sería el uso adecuado del lenguaje oral y escrito, habilidades para la lecto-escritura, razonamiento matemático o conocimientos básicos de cultura general.

Las segundas, las *competencias generales* son el conjunto de capacidades transferibles a distintos contextos sociolaborales y adaptables a situaciones bajo condiciones de distinta demanda, de ahí que también se denominen, *transversales*. Estas competencias además de ser atributos compartidos por otros graduados, se relacionan con las actitudes y los comportamientos clave que debe tener adquirido cualquier profesional como planificar, trabajar en equipo, comunicar, mantener equilibrio

emocional o la motivación por el trabajo. Por tanto, las competencias generales, tienen un carácter más perdurable en el tiempo y serán el marco sobre el que se sustente el desarrollo de las competencias específicas.

Por último, las *competencias específicas* hacen referencia a aquellas propias de un ámbito disciplinar concreto. Estas competencias no tienen la misma estabilidad en el tiempo que las generales debido a su especificidad y a la evolución constante de las demandas socio-laborales. La forma de adquirirlas se realiza fundamentalmente a través de programas formativos y son las responsables de conferir al profesional una base de conocimientos e informaciones concretas para el desempeño de su actividad profesional. Se consideran propias de cada perfil profesional y construyen el perfil más técnico y especializado.

Este trabajo se centra en el estudio de las competencias transversales por diversos motivos. Además de ser la categoría más novedosa entre la literatura y estar llenas de controversia e incertidumbre en la enseñanza universitaria, también tiene un carácter profesional cada vez más demandado fuera de la universidad para solventar las diferencias entre la formación y el modelo socioproductivo actual, analizado al comienzo de este capítulo.

En el siguiente capítulo se intenta sentar las bases teóricas de las competencias transversales, además de dar respuesta a las cuestiones o problemas clave que envuelven a este concepto en la Educación Superior y en torno a las que va a girar esta investigación.

RESUMEN

A lo largo de este capítulo se definen las coordenadas sociales, económicas, políticas y educativas que delimitan el nuevo escenario de Educación Superior en el siglo XXI. Es en este contexto donde se desarrolla el nuevo mapa formativo europeo, basado de forma fundamental, en el desarrollo competencial.

La profunda revisión y transformación de los sistemas educativos en el ámbito universitario que comporta este desarrollo de competencias, se sustenta en el fomento de la transparencia de los perfiles formativos (académicos) y profesionales y en un mayor énfasis en los resultados. De todo ello surge la necesidad de centrarse en el estudiante y en la gestión del conocimiento al tiempo que se define la necesidad de desarrollar competencias que incluyan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores, cuyo resultado sea alcanzar una adecuada transición a la vida activa y una mayor empleabilidad.

Para ello, se define la sociedad del conocimiento en relación con sus implicaciones en el diseño de una formación universitaria con proyección de futuro, generalista y con cierta continuidad en el tiempo. El rápido avance del conocimiento hace que el aprendizaje a lo largo de la vida cobre especial sentido en la formación inicial de los profesionales. Otro de los fenómenos sociales tratados en este capítulo de gran importancia en la actualidad, es la globalización. La amplitud de las relaciones y una sociedad interconectada y en red ha promovido una educación internacionalizada, cuya necesidad y características se abordan en estas líneas. Finalmente, se describe la situación masificada de las aulas universitarias consecuencia de la democratización de las universidades, la puesta en valor del conocimiento y las ventajas en el empleo que generan los estudios superiores, a fin de conseguir una actualización permanente y no quedar desvinculada de la trayectoria sociolaboral.

Seguidamente se describen los fenómenos económicos que más cambios han generado en el mercado de trabajo. Las características de la economía del conocimiento se abordan en un primer momento asociadas al nuevo concepto de profesionalidad, referente clave para la elaboración y diseño de los títulos universitarios. Más tarde se plantea cómo los rápidos avances económicos y las demandas del mercado han generado desequilibrios entre la oferta formativa y laboral, replanteándose la adecuación de la formación universitaria. Esta cuestión ha sido ampliamente debatida desde la perspectiva de la transición al mundo activo, con la mejora de la empleabilidad de los graduados, por lo que este epígrafe finaliza con la definición de este último concepto y su relación con otros que en la literatura se han utilizado indistintamente como sinónimos. Para finalizar se alude a la situación económica y financiera y a su repercusión en la implantación de las reformas promovidas por Bolonia. La crisis económica reduce la inversión en educación, obstaculizando la implantación y consolidación definitiva de las

transformaciones que lleva asociado el EEES.

Del Plan Bolonia surgen una amplia y diversa normativa a diferentes niveles (europeas, nacionales y autonómicas) que se han desarrollado en paralelo para dar soporte a la estructura y organización de la enseñanza universitaria, así como al diseño e implementación de los nuevos planes de estudio. Todas estas medidas avalan una nueva forma de hacer universidad que comporta nuevas prácticas pedagógicas. Sin duda, no es lo mismo formar a ciudadanos y profesionales para la sociedad industrial que para la sociedad del conocimiento, de igual forma que para sistemas económicos cerrados y estabilizados o globalizados y en permanente cambio.

Entre las iniciativas más destacables que se han promovido para conseguir este propósito destaca, la formación basada en competencias. Por ello, este capítulo finaliza, por un lado, con la descripción de los rasgos definitorios del actual modelo formativo, sus retos y dificultades planteadas en la práctica docente; y por otro, con la clarificación conceptual del término competencia y su tipología existente, entre las que cabe destacar las competencias transversales, objeto de estudio de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Alarcón, G., y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Alonso, L., Fernández, C., y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid, España: ANECA.
- Alonso-Martín, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., y Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucarest, Rumanía: Partos Timisoara. Recuperado de <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20An%20Insight%20Into%20Theory%20And%20Practice.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Banerji, A., Cunningham, W., Fiszbein, A., King, E., Patrinos, H., Robalino, D., y Tan, J. (2010). *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/538131468154167664/Stepping-up-skills-for-more-jobs-and-higher-productivity>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Brackin, M. (2012). Two-year college faculty and administrator thoughts about the transition to a learning-centered college. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(3), 179-190. doi: 10.1080/10668920802708561
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14.

- Campbell, C. (2012). Learning-centered grading practices. *Leadership*, 41(5), 30-33.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 11. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Castells. M. (2005). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa*. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: UBe.
- Collins, L., Hannon, P. D., y Smith, A. (2007). Enacting entrepreneurial intent: The gaps between student needs and higher education capability. *Education y Training*, 46(9), 454-463. doi: 10.1108/00400910410569579
- Comisión Europea (2013). *Europa 2020: La estrategia europea de crecimiento*. Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Europa-2020-la-estrategia-europea-de-crecimientoA.pdf>
- Committee of Higher Education (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963 (The Robbins Report)*. Londres, Reino Unido: HMSO.
- Comunicado de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf
- Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf
- Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
- Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2007_London/70/4/2007_London_Communique_Spanish_588704.pdf
- Comunicado de Lovaina la Nueva (2009). The European Higher Education Area in the new decade. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

- Comunicado de Bucarest (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- Comunicado de Yerevan (2015). *Yerevan communiqué*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Consejo Económico y Social [CES] (2015). *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid, España: Autor.
- Consejo Europeo (2010). *Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de gobierno sesión de 6 de Mayo de 2005. <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2005/6mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 20 de junio de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/20junio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 25 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/25noviembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 22 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/22diciembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 26 de noviembre de 2007. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2007/26noviembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 5 de febrero de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/5febrero/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 2 de abril de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/2abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 25 de abril de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/25abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 23 de mayo de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/23mayo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de junio de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/18julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 31 de octubre. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/31octubre/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 2 de abril de 2009 <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/2abril/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 30 de abril de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/30abril/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 25 de mayo de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/25mayo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 29 de julio de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/29julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 29 de abril de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/29abril/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 7 de mayo de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/7mayo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 22 de octubre de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/22octubre/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 20 de diciembre de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/20diciembre/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 4 de febrero de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/4febrero/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 18 de marzo de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/18marzo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 20 de mayo de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/20mayo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 17 de junio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/17junio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 6 de julio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/6julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 28 de Julio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/28julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 6 de julio de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/6julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 27 de julio de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/27julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 30 de Noviembre de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/30noviembre/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 24 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/24mayo/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 14 de junio de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/14junio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 26 de julio de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/26julio/acueRdos>

Consejo de gobierno sesión de 28 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/28noviembre/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 4 de julio de 2014. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2014/4julio/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 30 de abril de 2015. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2015/30abril/acuerdos>

Consejo de gobierno sesión de 3 de julio de 2015. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejogobierno/contenido/sesiones/2015/3julio/acuerdos>

- Crosier, D., Purser, L., y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/EUA_Trends_V_for_web.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Viena-Budapest (2010). *Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Decreto 85/2004, de 27 de agosto, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 6 de septiembre de 2004, 207.
- Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (2005a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: UOC.
- Eckel, P. D., y Kezar, A. (2003). *Taking the reins: Institutional transformation in Higher Education*. Phoenix, Arizona: American Council on Education-Praeger Publishers.
- Estrategia Universidad 2015 (2011). *Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid, España: MECD.
- Eurydice (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Madrid, España: MECD.
- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fabra, M. E., y Camisón, C. (2008). Ajuste entre el capital humano del trabajador y su puesto de trabajo como determinante de la satisfacción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 129-142.

- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Fundación Universia (2016). Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2016. Recuperado de <http://www.uhu.es/sacu/discapacidad/doc/09Mar16-SACU-DISCAPACIDAD-OTRASUNIVERSIDADES-GuiaDeApoyoALasNecesidadesEducativasEeEstudiantesConDiscapacidad.pdf>
- Gacel-Avila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, España: Universidad de Guadalajara.
- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4
- García Manjón, J., y Perez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/2444Manjon%20\(2\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/2444Manjon%20(2).pdf)
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-015. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gonczy, A., y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. México: Limusa.
- Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/121049/166924>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Harvey, L., Locke, W., y Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work*. Londres,

- Reino Unido: Universities UK. Recuperado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>
- Haug, G., y Kirstein, J. (1999). *Trends in learning structures in Higher Education (I)*. Bruselas, Bélgica: EUA Publication. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Haug, G., y Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in Higher Education (II)*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Haug, G., y Vilalta, J. M. (2011). *La internacionalización de las universidades, una estrategia necesaria*. Madrid, España: Studia XXI.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 8. Recuperado de <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-iii---numero-8---septiembre-2005/investigaciones-en-curso/ensenar-y-aprender-en-la-universidad--una-adaptacion-necesaria-de-las-titulaciones-al-espacio-europeo-de-educacion-superior>
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P, Rubio, M., y Rosario, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, España: La Muralla.
- Hevia, I. (2009). *El practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/53577/UOV0085TIHA.pdf?sequence=1>
- Hillage, J., y Pollard, E. (1998): *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Londres, Reino Unido: Department for Employment and Education.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2015). *Actividad, ocupación y paro*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976595
- Kane M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Education and the Health Professions*, 15, 163-182.
- Kearney, M. L. (2009). Higher Education. Research and Innovation: Charting the course of the changing dynamics of the Knowledge Society. En V. L. Meek, U. Teichler, M. L. Kearney (Eds.), *Higher Education, research and innovation: Changing dynamics* (pp.7–23). Kassel, Alemania: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Larraín, A. M., y González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. *Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias*, 44, 1-18.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.

- Levy-Leboyec, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983, 209.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990, 238.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001, 307.
- Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 11 de mayo de 2005, 109.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001. Boletín Oficial del Estado de 13 de abril de 2007, 89.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 20 de junio de 2002, 147.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Recuperado de http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf
- National Committee of Inquiry into Higher Education [NCIHE] (1997). *Higher Education in the Learning Society: Summary Report (The Dearing Report)*. Londres, Reino Unido: HMSO.
- Núñez, I., y Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487. doi: 10.1007/s10734-009-9260-7
- Machemer, P. L., y Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30.
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case-study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411-421. doi: 10.1080/13562510802169681
- Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid, España: Morata.

- Martínez, F. M., y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": Valor social e implicaciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063007.pdf>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Muñoz, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm.
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C., y Martínez Juárez, M. (2003, noviembre). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo: "Necesidades de formación y desarrollo curricular por competencias." Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre de 2003.
- Martínez Clares, P., y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Grupo de trabajo de internacionalización de universidades*. Madrid, España: Autor.
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 9(3), 15-27.
- Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid, España: Tecnos.
- Michavila, F., y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid, España: Síntesis.
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Lóndon, UK: Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y University of London
- Mourshed, M., Patel, J., y Suder, K. (2014). *Education to employment: Getting Europe's youth into work*. Washington D.C., Estados Unidos: McKinsey & Company.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Llanodosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid, España: Alianza.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.
- Mostrom, A., y Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, 37(5), 397-405. doi: 10.1007/s10755-012-9216-1
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-23.

- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 377, 213-234.
- Nitza, D. (2013). Learning centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Research*, 9(4), 329-338. doi: 10.19030/jier.v9i4.8084
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD Publishing. Recuperado de http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpccontent/ddrf/mduw/~edisp/wcmstest4_050446.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). *OECD Skills Strategy Informe de Diagnóstico*. España: Autor. Recuperado de http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_Diagnostic_Report_Espanol.pdf
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2004). *R. 195 I.2. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recuperado de http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312533,es
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2012). *Global Employment Trends 2012*. Ginebra, Suiza: Autor
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015a). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad. Y otros ensayos sobre la educación y pedagogía*. Madrid, España: Alianza.
- Palací, F. J., y Lisbona, A. (2003). El nuevo mercado laboral. En F. Palaci y J. A. Moriano (Ed.), *El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional* (pp.25-46). Madrid, España: UNED.
- Palma, M. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España. Análisis de los debates parlamentarios* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/112126>
- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid, España: Graó.
- Posada, R. (2003). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 1-33.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad de la educación superior. *Reencuentro*, 50, 93-99.

- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 22 de mayo de 1993, 122.
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado de 17 de septiembre de 2003, 223.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007, 260.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010, 318.
- Reichert, S. G., y Tauch, C. (2003). *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Reichert, S. G., y Tauch, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Resolución del Consejo, de 27 de noviembre de 2009, relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2009:311:TOC>
- Roe, R. A. (2002). Competences: A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397-407. doi:10.1016/j.econedurev.2006.08.003
- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Román, M. (2005). *Sociedad del Conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid, España: EOS.
- Santana, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra, Suiza: World Economic Forum.
- Sizer, J., y Cannon, S. (1997). Changement d'orientation stratégique dans l'enseignement supérieur: Le rôle du conseil de financement. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(3), 111-127.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work models for superior performance*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Stephenson, J., y Yorke, M. (1998). *Capability and quality in Higher Education*. Londres, Reino Unido: Kogan Page.
- Sursock, A., y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>
- Tamkin, P., y Hillahe, J. (1999). *Employability and employers: The missing piece on the jigsaw*. Brighton, Inglaterra: Institute for Employment Studies.
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 1465-3435. doi: 10.1111/ejed.12146
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Recuperado de <http://95.85.35.20/images/Documentos/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de Educación Superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- Van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: Presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91.
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 9(3), 29-38. doi.org/10.4995/redu.2011.6147
- Vilaseca, J., y Torrent. J. (2003). La economía del conocimiento en España: Una comparación internacional de su desarrollo. *Economía Regional*, 78, 34-46.
- Villa, A., Escotet, M. A., y Goñi, J. J. (2007). *Modelo de innovación de la Educación Superior*. País Vasco, España: ICE.

- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Bolentín Cinterfor*, 152, 51-73.
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yaniz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-24). Madrid, España: Narcea.
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What it is, what it is not*. York, Reino Unido: The Higher Education Academy. Recuperado de [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE\(Is,IsNot\).pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE(Is,IsNot).pdf)
- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: Una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.94-127). México: Fondo de Cultura.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 17 – 48. doi.10.4995/redu.2012.6013



CAPÍTULO

2

Las competencias transversales en la universidad del siglo XXI

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”

Paulo Freire (1921-1997)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- 2.1.1. Tipología de competencias transversales
- 2.1.2. Rasgos distintivos de las competencias transversales
- 2.1.3. Por qué y para qué desarrollar competencias transversales en las universidades: necesidad e importancia en los currículos universitarios

2.2. IDENTIFICAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

- 2.2.1. Criterios de selección de competencias transversales
- 2.2.2. Proceso de Identificación de las competencias transversales
- 2.2.3. Definición de las competencias transversales seleccionadas

2.3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: CÓMO DESARROLLARLAS PARA LOGRAR SU DOMINIO

- 2.3.1. Sistemas de incorporación de las competencias al currículo universitario
- 2.3.2. Procedimientos de desarrollo y dominio de las competencias transversales
- 2.3.3. Multiplicidad de métodos y estrategias activas para el desarrollo de las competencias transversales
- 2.3.4. La alternancia de contextos en la adquisición y dominio de competencias transversales

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia en la Educación Superior como se ha visto en el capítulo anterior no está exento de críticas a pesar de las razones que justifican y motivan su presencia en la esfera educativa. Su sentido proviene de las grandes y continuas transformaciones sociales y productivas, las cuales hacen emerger nuevas exigencias en el desarrollo personal y profesional de la ciudadanía.

La formación basada en competencias es compleja. Su incorporación al contexto de la Educación Superior ha motivado un conjunto de argumentos a favor de la misma al igual que muchas voces se han manifestado en contra. El concepto de competencia y su formación, ha replanteado la conceptualización sobre el perfil formativo, la organización, el diseño curricular, las metodologías, la evaluación y la propia administración del currículo. Los más críticos con este tipo de formación argumentan como señala García y Gavari (2009, p.122), que su atención se focaliza en la creación de un diseño formativo basado más “en la inserción laboral que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo” es decir, la vinculación de este modelo formativo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos (Martínez y Carmona, 2009).

No obstante, la universidad no puede olvidar, como afirma Ibañez-Martín (2009), que:

“adquirir competencias, significa, básicamente, orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de aplicar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida (...) siendo conscientes de que las competencias adquiridas durante la enseñanza, son solo una parte de lo que irá necesitando” (p.19).

El valor de las competencias reside en las posibilidades de adaptación, de remodelación y, en definitiva, de construcción de una formación integral con sentido en un escenario mundial y globalizado (López Gómez, 2016), con especial relevancia de aquellas con mayor capacidad de transferencia, continuidad en el tiempo y con una mayor vinculación a la dimensión más personal y social del graduado, como es el caso de las competencias transversales, objeto del presente estudio.

A lo largo de este capítulo se definen las tipologías y rasgos distintivos de estas competencias, a la vez que se aglutinan los aspectos más significativos que justifican su importancia y necesidad en los currículos universitarios. Seguidamente se realiza un análisis sobre cuáles son las más significativas en el contexto universitario y se consensúa su significado. El desarrollo de las competencias ha sido una de los aspectos que más incertidumbre ha generado entre la comunidad universitaria, existiendo entre la literatura importantes avances en relación a sistemas formativos, procedimientos a seguir, la existencia de unas metodologías más adecuadas que otras o la importancia de alternar contextos formativos y profesionales para lograr un desarrollo eficaz a la

vez que un dominio por parte del estudiante al mismo nivel. Todo estos aspectos se tratan a lo largo de este capítulo para comprender y dar sentido a la inclusión de las competencias transversales en los títulos de Grado y por tanto, a la presente investigación.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Las competencias transversales corresponden a una tipología de competencias que desde la década de los 90 ha sido estudiada en diferentes países y bajo distintas terminologías. En Australia se utiliza el término de *key skills*; en Nueva Zelanda *essential skills*; en Inglaterra usan la expresión *core skill*; en Canadá, *employability skills*; en los Estados Unidos, *workplace know-how* (Rodríguez Izquierdo, 2015). Cada uno de estos términos se pueden considerar sinónimos, si bien desvelan pequeños matices de una misma definición. Todas ellas, responden a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son clave para la vida, centrales y esenciales en la formación integral y potenciadores de la empleabilidad en tanto que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar otro nuevo. Si bien, los términos más extendido entre las universidades ha sido el de competencias transversales y genéricas, utilizados indistintamente entre las instituciones.

El uso generalizado de esta terminología a nivel europeo, se debe fundamentalmente a la publicación del informe del proyecto Tuning y a escala nacional, a la elaboración por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación (ANECA) de los Libros Blancos de los títulos de Grado. En estos documentos, las competencias transversales forman parte del perfil académico de los egresados conformando su saber ser y estar en las situaciones socio-laborales. A diferencia de las competencias específicas relacionadas con campos de estudios particulares, las competencias transversales tienen un amplio rango de funciones y aplicaciones que desbordan las barreras disciplinarias de gran valor para un modelo social y productivo en permanente cambio. Por lo tanto, las competencias transversales y específicas, más que ser excluyentes entre sí, son complementarias para la construcción de un perfil formativo-profesional flexible y adaptado a las coordenadas presentes y futuras.

En definitiva, se pueden definir las competencias transversales como una serie de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) transferibles a un amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida, compartidos y generalizables en cualquier titulación (González y Wagenaar, 2003). Este trabajo asume como punto de partida la concepción y clasificación de competencia transversal propuesta por estos autores en el proyecto Tuning, entendiendo que son un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, destrezas y valores) de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones diferentes, por lo que son ampliamente generalizables y

transferibles, dando como resultado una ejecución o acción eficaz.

2.1.1. Tipología de competencias transversales

Dentro de las competencias transversales existen varias formas de clasificarlas. El proyecto Tuning fue el primero en sistematizar el conjunto de competencias en tres dimensiones, considerándose a día de hoy la agrupación más aceptada por distintos informes técnicos y educativos. Sus tres tipologías o áreas competenciales son:

- **Competencias instrumentales:** se identifican con capacidades y habilidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario. Son competencias que tienen una función instrumental y entre ellas se puede señalar:
 - Cognitivas para entender y utilizar las ideas y pensamientos relacionados con las cuestiones que se abordan.
 - Metodologías para manipular el medio: organización de tiempo y estrategias de aprendizaje, toma de decisiones y resolución de problemas, utilización de espacios.
 - Tecnológicas relacionadas con el uso de medios técnicos, ordenadores, destrezas en la gestión de la información.
 - Lingüísticas como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua.
- **Competencias interpersonales:** se refieren a destrezas individuales relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como, a destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción y cooperación.
- **Competencias sistémicas:** son las habilidades y destrezas que conciernen a los sistemas en su totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permite al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Las competencias sistémicas requieren la adquisición previa de las instrumentales e interpersonales.

Otros estudios han ofrecido distintas clasificaciones entre las que cabe destacar la realizada por González Maura y González Tirados (2008) en el contexto iberoamericano, las dimensiones que establecen son: competencias relativas al aprendizaje, competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, competencias sobre la autonomía y el desarrollo personal, y competencias relativas a los valores. Por otro lado, Bennett, Dunne y Carre (1999, p. 77) establecen un modelo con cuatro tipos de competencias genéricas:

- Gestión de uno mismo: gestión eficaz del tiempo, capacidad de adaptación o aprendizaje, etc.
- Gestión de otros: capacidad de negociar o delegar, trabajo en equipo, etc.
- Gestión de la información: uso adecuado de fuentes de información, presentación de información (oral, escrita, etc.).
- Gestión de la tarea: identificar características importantes, conceptualización, identificación de prioridades, etc.

Otra propuesta para clasificar las competencias transversales se le atribuye a Aubert y Gilbert (2003):

- Intelectuales: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas.
- Interpersonales: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros.
- Empresariales: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.
- Madurativas: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) constituyó el modelo DESECO en su informe titulado *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (Rychen y Salganick, 2003) constituido por 8 tipos de competencias clave: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, conocimientos matemáticos básicos, competencias básicas de ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas y por último, competencias de emprendimiento y expresión cultural. El proyecto trató de delimitar las competencias imprescindibles para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI en los niveles de enseñanza obligatoria.

En España, Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009), a partir de un estudio sobre la formación en competencias que reciben los titulados universitarios, establecieron su propia categorización basada en la estructura factorial del proyecto Tuning al no poder refrendar esta. El análisis permite identificar dentro de las competencias transversales dos factores: uno genérico, donde adquieren un peso específico las competencias de tipo cognitivo como el razonamiento cotidiano, el pensamiento crítico, o la capacidad reflexiva; y otro factor informacional, donde saturan dos competencias claves en la sociedad del conocimiento, como el manejo de las herramientas informáticas y los idiomas.

Por su parte, Solanes, Núñez y Rodríguez (2008), tras la validación de un instrumento diseñado para la evaluación de la adquisición de competencias transversales de los

estudiantes universitarios, distingue seis dimensiones competenciales que su vez agruparon en las tres categorías que estableció Tuning. La estructura resultante queda representada en la tabla 2.1.

Tabla 2.1

Clasificación de competencias transversales según Solanes et al. (2008)

Competencias instrumentales	Desempeño del trabajo	Competencias relacionadas con la valoración de los propios resultados y del desempeño. Asimismo integra la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad de organizar y planificar.
	Habilidades de gestión	Competencias relativas a la planificación y previsión de tareas, aprovechando los recursos disponibles, organizando equipos de trabajo y coordinando los diversos factores incluidos en la planificación, para lograr los objetivos propuestos.
Competencias interpersonales	Relaciones interpersonales y de trabajo en equipo	Competencias decisivas para trabajar en equipo, actuando con empatía, tacto y escucha activa.
Competencias sistémicas	Liderazgo	Competencias relacionadas con la capacidad de establecer metas, persuadir a otros para conseguir las mismas, evitar provocar hostilidades, capacidad para negociar y resolver problemas de manera efectiva.
	Motivación por el trabajo	Competencias que logran motivar a las personas en un contexto organizacional para que actúe conforme a los intereses de la organización teniendo en cuenta que el trabajador también satisfaga sus necesidades e intereses.
	Capacidad de aprendizaje	Competencias que permiten llevar a cabo un proceso activo y constructivo de su aprendizaje.

De cara al diseño de los títulos de Grado, la UNED elabora un mapa de competencias transversales, común para toda la universidad y agrupadas en cuatro áreas competenciales: gestión autónoma y autorregulación del trabajo; Gestión de los procesos de comunicación e información; Trabajo en equipo desarrollando distintos tipos de funciones; y el área de compromiso ético, especialmente relacionado con la

deontología profesional y la aplicación de los valores democráticos vinculados a los derechos fundamentales y de igualdad.

Finalmente, otra clasificación relevante, es la propuesta por Clemente y Escribá (2013), tras analizar la percepción de los estudiantes sobre las competencias adquiridas en la universidad, y por Marzo, Pedraja y Rivera (2006), que, siguiendo el trabajo realizado por García-Montalvo y Mora (2000), agrupan las competencias genéricas en cuatro categorías:

- Competencias especializadas: habilidad de comunicación escrita y oral, informática, idiomas, etc.
- Competencias sociales: trabajar en equipo, iniciativa, etc.
- Competencias metodológicas: habilidad para el aprendizaje, creatividad o trabajar de forma independiente.
- Competencias participativas: capacidad de liderazgo o negociación, perseverancia, etc.

Existe una amplia variedad de formas de clasificar las competencias transversales que podría deberse, entre otros factores, a la diversidad de componentes que integran y analizan los diferentes estudios citados. El listado de competencias utilizado en cada caso pocas veces es coincidente.

A pesar de ser la propuesta del proyecto Tuning la más aceptada entre la literatura (Villarroel y Bruna, 2014), parece no existir un consenso unánime sobre cuáles son las competencias transversales que deben desarrollarse en las universidades españolas lo que puede dar lugar a este contraste de clasificaciones. Con la intención de clarificar toda esta cuestión, en los siguientes apartados se indaga sobre los rasgos distintivos de este tipo de competencias, así como, en la necesidad o importancia de incluirlas en los títulos universitarios.

2.1.2. Rasgos distintivos de las competencias transversales

Al consultar listados de competencias transversales, se aprecia que en todos ellos subyacen una serie de rasgos comunes que Rychen y Salganik (2003) resumen en cuatro elementos que pueden actuar de indicadores para diferenciar las competencias transversales de aquellas que no lo son, los relativos a:

- *Transversalidad*: son transferibles y su relevancia trasciende la dimensión académica y profesional, incluyen también las relaciones sociales para desarrollar el sentido de bienestar personal. Integran el modo de sentir, pensar y actuar de las personas en cualquier ámbito de su vida.

- *Complejidad mental*: Favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como por ejemplo el pensamiento crítico y analítico e impulsan el crecimiento en actitudes y valores hacia la consecución de la autonomía mental.
- *Multifuncionalidad*: elemento que hace referencia al logro de resolver múltiples problemas en variados contextos, necesario desde un punto de vista extenso en un amplio rango de demandas cotidianas y profesionales.
- *Multidimensionalidad*: Integran una dimensión perceptiva, normativa, conceptual y cooperativa, entre otras. Para ello, permite reconocer y analizar patrones, establecer analogías entre situaciones experienciales y otras nuevas (afrontamiento con complejidad), percibir situaciones discriminando entre características relevantes de las irrelevantes (dimensión perceptiva); seleccionar significados apropiados para enriquecer los fines dados a partir de varias posibilidades ofrecidas, tomando decisiones y aplicándolas (dimensión normativa); desarrollar una orientación social confiando, escuchando y comprendiendo a otras personas y posiciones (dimensión cooperativa) y por último, adquirir una sensibilidad de lo que sucede en la vida propia y de los demás desde una visión realista y deseable de la posición de uno mismo en el mundo.

Por su parte, la OIT (2015b, p.2-3), a pesar de las diferencias terminológicas encontradas entre la literatura, afirma que todas las competencias transversales comparten una serie de aspectos:

- Pueden ser aprendidas y evaluadas
- Son esenciales para preparar para el empleo (transición a la vida activa)
- Son básicas para desarrollar varios tipos de trabajo y en distintas organizaciones de trabajo con distintos niveles y no específicas de una ocupación.
- Capacitan a las personas para que participen efectivamente en una amplia gama de entornos sociales, incluidos los escenarios laborales y la vida adulta en general
- Suponen la aplicación de *conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes* (cursiva del autor).

Las competencias transversales también se caracterizan por ser perdurables en el tiempo, al ir asociadas a contenidos genéricos que difícilmente pueden quedar obsoletos por el rápido avance de las tecnologías y del conocimiento. Su desarrollo en la formación universitaria, genera una “capacitación estructural” en contra de la “capacitación coyuntural” que genera el desarrollo exclusivo de las competencias específicas, como afirma García Manjón y Pérez López (2008, p.10).

Estos autores utilizan estos términos para referirse a los dos tipos de formación que pueden recibir los estudiantes. La coyuntural o a corto plazo implica la concentración de los esfuerzos educativos en el desarrollo de competencias útiles en el mercado de trabajo en un momento dado (basada en competencias específicas), mientras que la capacitación estructural implica, además de habilitar para el ejercicio de las tareas y funciones de un determinado ámbito profesional en el momento de integrarse al mercado laboral, facilitar la adaptación, adecuación y transición hacia las nuevas competencias requeridas en el futuro y que se deriven de la evolución del mercado, así como la movilidad hacia ámbitos profesionales distintos a los estudios cursados a través de mecanismos de transición y adaptación (basada en competencias específicas más transversales).

Estas competencias conforman el conjunto de atributos personales, sociales y actitudinales que enriquecen el comportamiento socioprofesional y mejoran la valoración del egresado en el mercado laboral, hasta el punto de convertirse en elementos de diferenciación en el proceso de selección puesto que añaden valor cualitativo al candidato, bien en su puesto de trabajo, o bien, en la permanencia o en la promoción en una ocupación (Corominas, 2001). La sociedad en general y en particular los empleadores demandan profesionales “polivalentes” (capaces de realizar tareas de otras profesiones) y “multivalentes” (capaces de realizar distintas tareas dentro de una profesión) (Oliveros, 2006, p.108), es decir, flexibles y capaces de usar sus habilidades en beneficio de las organizaciones, siendo las competencias transversales las encargadas de conferir a la persona un alto rango de saber ser y saber estar que realza su eficacia. De esta reflexión, se entiende que una formación universitaria que pasa por alto las competencias transversales es incompleta e insuficiente para obtener resultados positivos en el futuro desarrollo personal y profesional del estudiante.

2.1.3. Por qué y para qué desarrollar competencias transversales en las universidades: necesidad e importancia en los currículos universitarios

Las coordenadas socioeconómicas de la Educación Superior, marcadas por el exceso de información, la caducidad del conocimiento, la fragmentación de fronteras y las múltiples interconexiones entre países, nos sitúan en una realidad compleja e inestable especialmente para el sector más joven. Cada uno de estos aspectos suponen un punto de inflexión en el diseño curricular de la formación de los egresados con la pretensión de afrontar la constante que subyace a todos ellos: impulsar, como nunca antes, el desarrollo de una cultura de aprendizaje que permita estar capacitado para afrontar la presión de los cambios sucesivos que estos fenómenos ocasionan en todos los ámbitos vitales.

La capacidad de adaptación y control de la transformación no es una situación para la que se nace preparado, requiere de una buena predisposición al aprendizaje a lo largo de la vida. Concretamente, es preciso el entrenamiento y su consecuente dedicación a conformar una serie de habilidades, destrezas, actitudes y valores que aporten flexibilidad a nuestra forma de entender la realidad y eficacia a la hora de abordarla. Tener un bagaje amplio de competencias transversales proporciona esta flexibilidad dadas sus características, lo que justifica la inversión de tiempo y esfuerzo desde las instituciones universitarias a su desarrollo. Así, se está ante una formación que reúna los aspectos clave para la realidad actual que según Villa y Poblete (2011) son: flexibilidad, movilidad y transferibilidad, o lo que es lo mismo, una formación transversal para el cambio.

En esta complejidad social, no es suficiente que los ciudadanos tengan una formación especializada en diferentes ocupaciones, sino que es necesario que la dimensión más humana, social y personal este presente para evitar abordar los problemas de forma fragmentada y desde una única perspectiva técnica o cognitiva. Las actuaciones eficaces se alcanzan cuando se consigue movilizar las diferentes dimensiones y recursos de la persona en una misma dirección, de sumar esfuerzos, rasgos y capacidades. Es en este aspecto, donde radica la importancia de una formación integradora e integral en las universidades, fomentando y potenciando paralelamente competencias técnicas, es decir, los conocimientos y las habilidades más propios del perfil profesional correspondiente de cada título para dotar a los jóvenes que en el futuro liderarán empresas, organizaciones o grupos de trabajo y competencias más sociales, personales y emocionales. Así, el ámbito laboral en particular y la sociedad en general como señala Miró (2010) estará llena de personas éticas, responsables, críticas, que sepan cooperar y comunicarse, con capacidad de adaptarse y resolver con eficacia problemas y situaciones nuevas.

De esta reflexión se deriva la segunda razón que justifica la importancia y necesidad de desarrollar competencias transversales en estas instituciones. Yaniz (2006) y Cano (2008) manifiestan que la inclusión de estas competencias en la enseñanza universitaria, es la responsable de lograr la formación integral que se presupone alcanzarán sus egresados, y por tanto de evitar la simplificación de posibilidades formativas de la universidad al no restringirse únicamente a las competencias más específicas del campo de estudio.

Otra de las principales razones que demuestran la importancia de la inclusión de este tipo de competencias en la Educación Superior proviene de la necesidad de conectar las instituciones con el mundo laboral. Las empresas que contratan a los egresados demandan cada vez más una formación basada en competencias genéricas o transversales debido a la multifuncionalidad que desarrollan, siendo estas características un valor al alza para aumentar la productividad de las empresas. La OIT

(2015b, p.4) advierte de la importancia de estas competencias en un mundo cambiante y la justifica haciendo alusión a:

- La globalización y el aumento de la competencia que están impulsando la necesidad de los trabajadores de compartir información, trabajar en equipo, tomar decisiones apropiadas y mostrar a la empresa iniciativa, con el objetivo final de mejorar la productividad.
- La globalización y la movilidad internacional destacan la necesidad de los empleadores a respetar la diversidad social, cultural y religiosa.
- La mayor complejidad de las cuestiones económicas, sociales y técnicas, lo que lleva a la necesidad de pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas.
- El ritmo del cambio se está intensificando, impulsando la necesidad de los trabajadores a ser capaces de adaptarse y aprender permanente.
- El cambio hacia economías basadas en el conocimiento ha dado lugar a requisitos de gestión de la información y habilidades de comunicación.

La evidencia constata que las competencias transversales aumentan la empleabilidad de los individuos en todos los sectores industriales. Son un componente principal en las cualificaciones profesionales y contribuyen a crear un entorno innovador, mejorar la productividad y la competitividad y a minimizar el desempleo a través de la creación de una fuerza de trabajo adaptable y mejor cualificada.

Así lo entiende la Unión Europea desde los informes de “Education and Training 2010 y “Education and Training 2020” que además de anunciar las directrices para el Horizonte 2020, establecen las estrategias de acción educativa para la década actual. En ellos, se reitera la relevancia de estas competencias y la responsabilidad de las instituciones formativas en contribuir a su desarrollo. Las competencias transversales son vistas como un factor decisivo para el ajuste competencial, aumentar la empleabilidad de los egresados y por ende, el desarrollo socioeconómico de un país.

Estas competencias tiene una función de catalizador educativo que controla y reduce el desajuste competencial percibido en informes internacionales (Pavlin, 2011, CEDEFOP, 2014, 2015) y nacionales (Consejo social económico de España, 2015), además de reducir el riesgo de que la formación inicial de los egresados quede desfasada y obsoleta con mayor rapidez. Su durabilidad, multidimensionalidad, multifuncionalidad y transferibilidad, además de ser sus rasgos distintivos, se consideran elementos que fortalecen los currículos de los universitarios de cara a su próxima inserción socioprofesional.

Por su parte, Miró (2010), también alude a la repercusión que tienen en la adquisición y dominio de las competencias específicas y por tanto, su relación con el rendimiento académico de forma generalizada. En este sentido, afirma que existen evidencias de que las competencias transversales contribuyen al aprendizaje de las competencias

específicas, de tal forma que en más de una ocasión la adquisición de competencias transversales es imprescindible para poder afrontar las específicas del perfil (Tejada, 2012; Aránguiz y Rivera, 2012). Aunque a veces se cuestione la necesidad de desarrollar competencias como comunicación oral o trabajo en equipo en la Educación Superior, dominarlas va a permitir que se avance más y mejor en las asignaturas de cada Título de Grado, de la misma forma que va a favorecer el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Corominas, 2001). Según estos autores con la dedicación de unas horas a enseñar estas competencias se activa la adquisición de las específicas y por tanto, se consigue un aprendizaje de mayor calidad de la totalidad de las competencias establecidas en cada asignatura y un mejor rendimiento académico.

Entre los estudios más destacables que constatan esta relación, se encuentra el de McDowell, Werner, Bullock, y Fernald (2006) en la Universidad de California en Santa Cruz. Estos autores compararon el uso de la programación por pares con la programación en solitario en dos ediciones de una asignatura introductoria de programación, obteniendo unos resultados académicos y de proyección profesional superior en los estudiantes que trabajaban en parejas frente a los que programaban de forma individual. El estudio de Lasserre (2009) en la Universidad de British Columbia, menos completo que el anterior, forma a sus egresados en trabajo en equipo y muestra resultados comparables. Por último, a escala nacional, destaca la investigación de López Rodríguez, Palací López y Palací López (2016), que detectaron un mayor el rendimiento académico en los estudiantes que trabajan en equipo frente a aquellos que lo hacía de forma tradicional en una asignatura de contenido estadístico del grado GADE-Derecho de la Universidad de Valencia, con fuerte problemática para el alumnado y con un bajo rendimiento generalizado.

Miró (2010) afirma que el logro de las competencias transversales requiere de una formación previa. Para que el alumnado trabaje en equipo, no basta con agruparlos, “esto es poco efectivo en el mejor de los casos y a menudo, contraproducente” (p.3). Las competencias transversales no son distintas de las demás en este aspecto. Al igual que no se espera que los estudiantes aprenden a realizar programaciones dándoles la orden de programar, tampoco se puede esperar que aprendan a trabajar en equipo dándoles la orden de que se agrupen. Todas estas competencias requieren de tiempo y esfuerzo docente para enseñarlas, dominarlas y evaluarlas.

Tras conocer las potencialidades de las competencias transversales, su incorporación a los currículos universitarios parece incuestionable. Sin embargo, lo cierto es que los nuevos planes de estudio se han ido generando con algunas deficiencias a este respecto, carencias que Pérez, García y Sierra (2013, p.177) concretan en los siguientes puntos:

- Existe una tendencia clara a generalizar el desarrollo de más de tres competencias por asignatura cuando una asignatura difícilmente podrá desarrollar con suficiente profundidad más de dos.
- Se ha omitido en las memorias de los títulos y en las guías docentes de las asignaturas cómo se van a desarrollar y evaluar dichas competencias.
- No se ha tenido en cuenta la propia transversalidad de dichas competencias en espacio (asignaturas del mismo curso) y tiempos (en distintos cursos). En este sentido se percibe una falta de coordinación por parte de los docentes que van a trabajar la misma competencia en una misma titulación.
- Las instituciones no parecen preocuparse de cómo incardinar el proceso de desarrollo y evaluación de competencias a la práctica académica.
- Nadie se pronuncia sobre las consecuencias de que un estudiante sea brillante en las materias específicas de sus estudios, pero no lo sea tanto en algunas competencias como liderazgo o creatividad; en esta situación y en el supuesto de que esas dos competencias forman parte del entramado competencial de la universidad ¿este estudiante puede alcanzar el Grado?

La novedad y el desconocimiento del tema e incluso la presión del poco tiempo para introducirlas en los planes de estudio pueden ser las responsables de esta realidad. La suma de estos factores genera un cierto desconcierto en el tratamiento de las competencias transversales que cada universidad ha intentado subsanar desde sus propias propuestas e iniciativas. El valor de las competencias transversales ha quedado reflejado en este apartado por lo que la comunidad universitaria tiene que prestar la misma atención, tiempo y dedicación al desarrollo de todas las competencias del Título, a fin de conseguir que los estudiantes se beneficien, especialmente de las posibilidades académicas, personales y profesionales que lleva implícito el dominio de las mismas.

De esta manera, su incorporación en los currículos universitarios supone un reto educativo de gran impacto en la creación de los entornos de enseñanza-aprendizaje propicios para su dominio y desarrollo. El diseño de la formación universitaria basada en competencias transversales implica tomar decisiones previas en torno a cuatro tipos de operaciones didácticas (Zabalza, 2007).

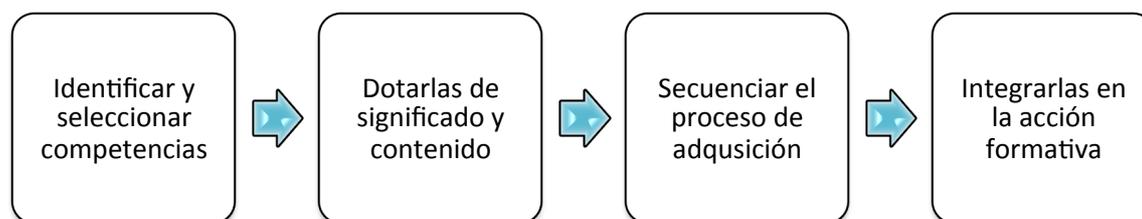


Figura 2.1. Operaciones para el diseño de la formación universitaria en competencias

Estas cuatro tareas son las que marcan la ruta de este trabajo y se van a intentar esclarecer a lo largo de los siguientes apartados de este capítulo.

2.2. IDENTIFICAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES: CRITERIOS Y PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

Una vez superada la puesta en marcha del Plan Bolonia y en plena fase de acreditación de los títulos de Grado, la universidad ha tenido que revalidar la adecuación y calidad de la formación genérica impartida, por lo que previamente habrá tenido que reflexionar sobre qué competencias transversales desarrollar. Sin embargo, tanto en el análisis sobre el estado de la formación en competencias transversales en las universidades españolas que realizan Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez (2010) tras la entrada en vigor de las nuevas titulaciones, como el llevado a cabo, años más tarde, por Levi-Orta y Ramos-Méndez (2013), se aprecia una realidad universitaria con deficiencias en esta dirección. Algunas de ellas ya se adelantaban en el apartado anterior.

Entre los resultados más relevantes que obtuvieron Sánchez-Elvira et al. (2010), destaca que tan solo el 19.7% de las universidades españolas tiene definido un mapa de competencias donde se delimita la formación transversal a desarrollar, común a todos los títulos de grado que imparta dicha institución. En este sentido, las universidades que adoptan su propia relación de competencias transversales, suelen aprobar dicho listado a través de consejo de gobierno como es el caso de la Universidad de Murcia, Universidad de Deusto, la UNED, entre otras. Así, como afirma Villa y Poblete (2011), todos los perfiles formativos de las distintas carreras tendrán que incorporarlas y serán el sello distintivo de los egresados de estas universidades, al margen del título de Grado que realizan.

A nivel de grado, las referencias a las competencias transversales aumentan y el porcentaje alcanza el 60.55% de las universidades. Sin embargo, esta cifra vuelve a reducirse cuando se valora su incorporación a nivel de asignatura. Tan solo el 40.9% proporciona guías docentes con la inclusión de estas competencias. Por lo que estos autores perciben que el 24.5% de las universidades no hace mención a las competencias transversales en ninguno de sus tres niveles.

Dos años más tarde, Levi-Orta y Ramos-Méndez (2013) en su estudio sobre la valoración de *Los componentes de las competencias en los nuevos títulos de Grado de algunas Universidades Españolas* constata que no todas las universidades, ni los títulos de Grado tienen bien delimitadas las competencias transversales, ni contemplan su desarrollo en documentación referida a tal propósito. En concreto, en cuatro de las 31 universidades y 27 grados analizados (Universidad de Elche, Jaén, Rovira i Virgili y Pompeu Fabra), no se logra encontrar documentación ni a nivel institucional, ni de titulación. La cifra se ha ido reduciendo con el paso de los años y la presencia de las

competencias transversales ha ido elevándose en las instituciones, no obstante, Herrero, González y Marín (2015) todavía constatan que no existe un reparto equitativo de competencias (específicas y transversales) a lo largo de las materias y de los cursos, lo que muestra la necesidad de una revisión diagnóstica de las guías docentes de las asignaturas y un equilibrio de las mismas.

Las causas de esta lentitud temporal y desequilibrios a la hora de incluirlas en las guías docentes son diversas, pero quizá uno de los principales problemas que ha tenido que afrontar haya sido la identificación de las competencias más adecuadas, dada la amplitud de clasificaciones y listados tanto en el marco normativo y educativo como en el escenario profesional, como ya se analizó anteriormente. Lo cierto es que bajo cada realidad universitaria subyace una disparidad de competencias que lleva a cuestionarse el procedimiento y los criterios seguidos para su selección.

2.2.1. Criterios de selección de competencias transversales

Mientras en materia de competencias específicas existe un mayor consenso entre las universidades sobre qué competencias son las imprescindibles en cada título de Grado, el tema se complica y el consenso resulta más complejo a la hora de delimitar las transversales, a pesar de las importantes iniciativas realizadas en este sentido.

El proyecto Tuning nace con el propósito de armonizar la formación universitaria a escala europea con un listado de competencias genéricas a dominar por el futuro profesional procedentes de la aprobación de agentes educativos, empleadores y los propios estudiantes. La OCDE, a través de su proyecto DESECO dirigido a etapas educativas obligatorias, ajusta cuáles son las competencias básicas a las que debe prestar atención la educación para crear ciudadanos responsables. También cabe destacar el proyecto Alfa Tuning (Beneitone, Esquetino, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007) entre otras propuestas a escala internacional. En España, los libros Blanco de ANECA (2005) o el estudio comparativo que realiza Villa y Poblete (2007) sobre las competencias transversales que contemplan las universidades europeas son también referencias fundamentales para las instituciones superiores, pero sin lugar a duda una de las más importantes para el diseño de los planes de estudio han sido las competencias que delimita la normativa nacional, tanto el RD 1393/ 2007 como el RD 1027/2011. En ningún caso las competencias delimitadas en los planes de estudio podrán ir en contra de estos reglamentos u órdenes ministeriales.

Por lo que un primer criterio a la hora de seleccionar las competencias universitarias va a consistir en *cumplir el marco legal de referencia para la elaboración de los títulos de Grado* y a partir de su incorporación, las instituciones podrán sumar las que consideren oportunas de acuerdo con su idiosincrasia, pero sobre todo, con los perfiles formativos-profesionales de los Títulos que integre.

Para perfilar este panorama competencial y al mismo tiempo conseguir una plena coherencia entre el perfil formativo de los estudiantes universitarios y los perfiles profesionales requeridos en el mercado laboral, son varias las investigaciones que llegan a la convicción de los beneficios del intercambio de percepciones y el diálogo social. Muestra de ello son los estudios de González y Wagenaar (2003); Alonso, Fernández y Nyssen (2009); Martín, Rabadán y Hernández, (2013); Humberg et al. (2013); Almandoz, (2014) y el Consejo Económico y Social (CES) (2015), entre otros.

Todos ellos se refieren a la pertinencia de tener en cuenta en la delimitación de las competencias no solo a grupos de interés internos a la comunidad académica (alumnado, docentes, rectores, etc.), sino también a aquellos externos al proceso formativo (los empleadores). La utilidad y proyección social-laboral que lleva implícito la propia concepción de competencia, pensada para estrechar vínculos entre el contexto educativo y el profesional/laboral o social, lleva a entender que las competencias “no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales” (Alonso-Martín, 2010, p.86).

En concreto, Palmer, Montañó y Palou (2009) plantean la necesidad de la complementariedad de perspectivas, entre docentes, graduados y empleadores y/o colegios profesionales en la identificación de las competencias a desarrollar en la formación universitaria. Por su parte, Tuyet (2014) sugiere que el proceso de adaptación de la formación universitaria a los cambios socioeconómicos, no es una tarea exclusiva de docentes y responsables de la política educativa, sino también de otros agentes sociales como, estudiantes y empleadores. La OCDE (2011) en su informe “Towards an OECD Skills Strategy” va más allá y reconoce como una de las causas del “Skill *mismatch*” o desajuste competencial, la falta de comunicación entre estos actores sociales y considera la necesidad de movilizarlos en la misma dirección para obtener un mayor conocimiento del mercado laboral y de la formación universitaria respectivamente.

La información procedente del mundo laboral es fundamental para delimitar el modelo de competencias curricular. Oliveros (2006) destaca que las competencias en el ámbito educativo deben identificarse teniendo en cuenta también las funciones que el titulado realizará en su futuro profesional más o menos próximo. De ahí que considere fundamental la utilización de la información del perfil profesional de cada título, incluso para la identificación de aquellas competencias más genéricas comunes, pues permitirá enfatizar unas más que otras. De esta reflexión, se obtiene que otro criterio clave de selección de competencias para el diseño de los títulos de Grado es la *complementariedad de perspectivas entre estudiantes, agentes educativos y empleadores*, evidenciada de la consulta bibliográfica de informes de investigaciones previas.

La Comisión Europea (2010) a través del estudio de Eurobarometer titulado *Employers' perception of graduate employability*, analiza la frecuencia, importancia y la manera más adecuada para que los empleadores cooperen con las instituciones de Educación Superior en el diseño de los programas curriculares. Los resultados constatan que el 50% de los encuestados afirman no haber contribuido nunca a la discusión sobre el diseño curricular de las titulaciones, tan solo el 6% afirma haber participado. Sin embargo, el 48% considera muy o bastante importante su participación. Este porcentaje es más elevado entre los empleadores españoles, donde asciende al 59% de los encuestados. Por último, este informe apunta que la mejor forma de favorecer esta complementariedad de perspectivas y cooperación entre agentes internos y externos a la universidad es a través del intercambio de opiniones con los programas de prácticas curriculares, situándose entre las primeras opciones del 52% de los empleadores europeos y del 61% de los empleadores españoles.

Una vez delimitados y enmarcados los criterios de selección las competencias genéricas en la realidad de las universidades, en el siguiente apartado se realiza un análisis comparativo bajo estos criterios, tanto de las distintas referencias que provienen del marco educativo-normativo como del ámbito laboral, a partir del cual se obtendrá información sobre qué competencias son las adecuadas para incluirse en los planes de estudio de las titulaciones universitarias.

2.2.2. Proceso de identificación de las competencias transversales

El procedimiento más adecuado para la identificación de las competencias en el ámbito educativo según Oliveros (2006) consiste en “partir de un planteamiento teórico basada en la consulta bibliográfica de estudios previos”, sin olvidar la importancia de su vinculación “al contexto de referencia” (p.110). El diseño curricular más genérico de cualquier titulación siempre tendrá que estar asociado y ser significativo en las coordenadas sociolaborales del momento, así como para el concepto de profesional en vigor dado su carácter transversal y común en los diferentes perfiles profesionales. Delimitado el escenario sociolaboral de la Educación Superior y las características del nuevo profesional en el capítulo 1, el siguiente paso es por tanto, la consulta documental de los distintos listados de competencias.

Teniendo en cuenta los criterios de coherencia y respeto a la normativa que subyace a la elaboración de los títulos de Grado y la complementariedad de perspectivas para la concreción de los currículos universitarios, se han delimitado las competencias que deben incorporarse en las universidades a partir de una amplia revisión bibliográfica que toma como referencia a la Universidad de Murcia por ser la institución objeto de este estudio.

El proceso de toma de decisiones seguido para la selección de las competencias transversales se divide en tres fases. En un primer momento se recogen las

competencias delimitadas en los documentos clave para el diseño de los títulos de Grado: RD 1393/ 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (1) y el RD 1027/2011 por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (2) basados para su elaboración en los Descriptores de Dublín (Joint quality initiative Group, 2004) (3), el listado de competencias transversales que realiza García García (2009) (4) a través del Proyecto eCompetentis tras identificar aquellas con mayor predominio en los libros blancos de ANECA de los diferentes títulos; las competencias contempladas en los planes de estudio de diferentes universidades de España, en concreto, se recogen las competencias de la Universidad de Murcia (Consejo de gobierno de 25 de abril de 2008) (5); por otro lado, también las de universidades del resto de Europa (Villa y Poblete, 2007) (6), así como aquellas del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) (7), Alfa Tuning (Beneitone, et al., 2007) (8) y el Proyecto DESECO (Rychen y Salganick, 2003) (9) por su carácter internacional y referentes obligados en la construcción de los títulos de Grado. El resultado de esta consulta bibliográfica se representa en la tabla 2.2.

Tabla 2.2

Referencias clave en la definición de las competencias transversales en los planes de estudio de los títulos de Grado

Competencias ¹	Referencias claves para la elaboración de los planes de estudio								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Organización y planificación				x		x	x	x	
Comunicación oral y escrita	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Uso de las TIC					x		x	x	x
Comunicación lengua extranjera				x	x		x	x	
Toma de decisiones				x		x	x	x	
Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida							x	x	x
Gestión de la información y el conocimiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Resolución de problemas	x	x	x	x		x	x	x	x
Trabajo en equipo				x	x	x	x	x	x
Liderazgo				x			x	x	
Interacción social				x	x	x	x	x	x

¹ Para la interpretación de las Tablas 2.2, 2.3, 2.4, es importante tener en cuenta que la denominación que adopta cada competencia es fruto del consenso realizado tras un proceso subjetivo de análisis cualitativo de conceptos y matices de una misma competencia encontrados en la bibliografía consultada y, finalmente, redactada de forma simplificada.

Compromiso ético profesional y responsabilidad social	x	x		x	x	x	x	x	x
Trabajo autónomo	x	x	x	x			x	x	x
Actitud emprendedora y trabajar en contexto internacionales				x			x	x	x
Creatividad e innovación		x		x				x	x
Adaptación	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Motivación				x				x	x
Investigación						x		x	x

A partir de este listado, en una segunda fase se activa el segundo criterio y se elabora un listado con las competencias que destacan los empleadores en investigaciones realizadas tanto a escala nacional como internacional en los últimos 15 años (tabla 2.3 y 2.4). El conjunto de estos estudios no ha sido conformado de forma aleatoria, la elección está determinada, a su vez, por tres criterios. El primero de ellos consiste en que las investigaciones integran la visión de los empleadores desde una perspectiva interdisciplinaria con resultados generalizables a las distintas áreas de estudio de los graduados. El segundo, que los estudios estuvieran comprendidos entre el año 1999, periodo coincidente con el comienzo del movimiento sobre la Convergencia Europea, hasta la actualidad. Por último, en los estudios con ranking de competencias más requeridas por los empleadores, se escogieron las cinco más relevantes. La intención de establecer estos criterios fue concretar y reducir el campo de búsqueda de estudios y competencias a un número más manejable y organizado a fin de aproximarse lo máximo posible a la realidad investigada.

Así, la relación de estudios nacionales resultante está compuesta por: el Informe Delphi, 2001 (1); Bajo, Maldonado, Moreno, Moya, Tudela, 2003 (2); Gómez, Galiana, García, Cascarilla y Romero, 2006 (3); Accenture y Universia, 2007 (4); UEconverge, 2009 (5); Alonso et al. 2009 (6); Palmer et al., 2009 (7); Martín, Rabadán, Hernández, 2013 (8); Mora, 2011 (9); Nebrija, 2013 (10); Freire, Tejeiro y Pais, 2013 (11); Bartual y Turmo, 2016 (12).

Mientras que las investigaciones internacionales corresponden a Mora, Badillo, Carot, y Vila, 2007 (1); Departament of Education, Science and Training DEST), 2006 (2); Mason, Williams y Cranmer, 2006 (3); Andrews y Higson, 2007 (4); García Aracil y Van der Velden, 2008 (5); ANECA, 2007 (6); Allen y Van der Velden, 2009 (7); Weligamage, 2009 (8); Comisión Europea, 2010 (9); Frech y Beinhauer, 2010 (10); Lowden, Hall y Elliot, Lewin, 2011 (11); Stanciu y Banciu, 2012 (12); Selvadurai, Choy, Maros, 2012 (13); Humburg et al., 2013 (14).

Tabla 2.3

Referencias nacionales que contemplan la visión de los empleadores sobre las competencias transversales más requeridas en el mercado laboral

Competencias	Referencias Nacionales - opinión de los empleadores											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Organización y planificación			x					x	x			x
Comunicación oral y escrita	x						x		x	x		x
Uso de las TIC				x				x				
Comunicación lengua extranjera		x		x								
Toma de decisiones												x
Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gestión de la información y el conocimiento	x											x
Resolución de problemas											x	
Trabajo en equipo			x		x		x	x	x	x	x	x
Liderazgo										x		
Interacción social				x		x						
Compromiso ético profesional y responsabilidad social	x	x	x		x	x					x	x
Trabajo autónomo			x		x		x	x			x	
Actitud emprendedora y trabajar en contexto internacionales				x	x	x	x					
Creatividad e innovación									x	x		
Adaptación						x	x			x		x
Motivación			x	x	x	x						
Investigación		x										
Control emocional	x								x			

Tabla 2.4

Referencias Internacionales que contemplan la visión de los empleadores sobre las competencias transversales más requeridas en el mercado laboral

Competencias	Referencias internacionales - opinión de los empleadores													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Organización y planificación	x	x		x			x	x		x		x	x	x
Comunicación oral y escrita	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x		x
Uso de las TIC		x	x			x	x				x			x
Comunicación lengua extranjera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toma de decisiones					x									
Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida								x						
Gestión de la información y el conocimiento										x				
Resolución de problemas		x	x	x	x			x			x			x
Trabajo en equipo	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x
Liderazgo				x				x		x	x			
Interacción social										x	x		x	x
Compromiso ético profesional y responsabilidad social								x				x		x
Trabajo autónomo		x		x	x	x		x	x	x	x			
Actitud emprendedora y trabajar en contexto internacionales		x									x			
Creatividad e innovación	x			x										x
Adaptación									x					
Motivación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Investigación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Control emocional	x				x		x							

Finalmente, la tercera fase del proceso de delimitación de las competencias transversales consiste en el contraste de ambas realidades, tal y como contempla la tabla 2.5.

Tabla 2.5

Frecuencia de aparición de las competencias transversales en la bibliografía consultada y en función del ámbito analizado

Competencias	Frecuencia ámbito académico	Frecuencia ámbito Laboral	Frecuencia total
Organización y planificación	4	12	16
Comunicación oral y escrita	9	14	23
Uso de las TIC	4	8	12
Comunicación lengua extranjera	4	2	6
Toma de decisiones	4	1	5
Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida y toma de decisiones	3	1	4
Gestión de la información y el conocimiento	9	2	11
Trabajo en equipo	6	14	20
Interacción social	6	6	12
Compromiso ético profesional y responsabilidad social	6	9	15
Trabajo autónomo	8	13	21
Actitud emprendedora y trabajar en contexto internacionales	4	6	10
Creatividad e innovación	4	5	9
Adaptación	8	4	12
Motivación	3	4	7
Investigación	3	1	4
Control emocional	-	5	5

Una de las conclusiones más destacadas de esta última tabla, es la escasa diferencia que existe entre las competencias que contempla la documentación de informes y normativas utilizadas actualmente para la elaboración de los títulos de Grado y las competencias requeridas en el mercado laboral. La mayoría de competencias fueron coincidentes en los dos escenarios analizados. Tan solo se incorpora al primer listado, la competencia relacionada con el control emocional por no estar contemplada en los documentos clave para el diseño curricular y estar considerada entre las más relevantes por cinco de las investigaciones que recogen la opinión de los empleadores (Informe Delphi, 2001; Mora et al., 2007; García-Aracil y Van der Velden, 2008; Allen y Van der Velden, 2009; Mora, 2011).

Alarcón y Grirao (2013) echaron en falta esta misma competencia emocional en la formación universitaria y Souto-Romero, Torres-Coronas y Arias-Oliva (2015) llegaron a esta misma conclusión tras revisar los marcos competenciales de referencia para el diseño de los títulos de Grado. Por su parte, de World Economic Forum (2016)

contrastó las competencias profesionales requeridas en el año 2015 con las previsibles para el 2020, surgiendo la flexibilidad cognitiva y la inteligencia emocional como dos nuevas competencias deseables en los trabajadores de 2020. Estas nuevas competencias se justifican en un ambiente que se presupone condicionado por altas dosis de estrés e incertidumbre como cabe esperar que ocurra en entornos laborales propios de la economía del conocimiento donde las máquinas comienzan a consumir roles hasta entonces de exclusividad humana (la llamada 4ª revolución industrial) y que justifican una vez más, la relevancia de desarrollarla desde las instituciones universitarias.

De este análisis, se obtiene una serie de competencias imprescindibles en la formación de cualquier egresado. Si bien, hay que tener en cuenta algunas sugerencias, pautas y consejos antes de su incorporación definitiva en los planes de estudio.

A nivel institucional y de título, Villa y Poblete (2011) aconsejan que las competencias elegidas estén alineadas con los valores defendidos por la institución, pero además, que cada título incorpore las competencias más acordes al perfil profesional de la carrera en cuestión, adoptando un número razonable de competencias transversales con el fin de garantizar que se trabajen *en situ* y con un nivel suficiente de profundidad. Por ello, sugieren que en un título con 30 asignaturas, trabajar entre 8 y 10 competencias es un buen número.

A nivel de asignatura, Pérez et al. (2013) argumentan sobre la dificultad de trabajar más de dos de estas competencias (salvo en asignaturas de tipo proyecto), mientras que la generalidad es que una asignatura indique el desarrollo de más de tres tal y como se detectó en una investigación previa a este estudio (González Morga, Pérez Cusó, González Lorente, Martínez Juárez y Martínez Clares, 2015) en las guías docentes de las asignaturas del título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. La tendencia natural es seleccionar un número elevado de competencias para enriquecer el título, si bien “la experiencia aporta que un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real como su evaluación” (Villa y Poblete, 2011, p.158).

Teniendo en cuenta estas sugerencias, el listado resultante de este análisis no tendrá por qué incorporarse fielmente a todos las titulaciones. Como última recomendación que realizan estos autores, es preferible consensuar el mapa de competencias transversales en lugar de imponer a cada profesor qué competencia incorporar en su planificación o guía docente. La selección de competencias tiene que ser valorada y consensuada por el profesorado para determinar, de forma coherente, secuenciada y organizada, cuál de ellas incorporar y en qué momento de la docencia impartirla, con el fin de evitar solapamientos entre asignaturas y cumplir con el máximo de las expectativas formativas establecidas.

A continuación se detallan pormenorizadamente cada una de las competencias resultantes del análisis, que serán empleadas más adelante como constructos de esta investigación, a fin de comprender su naturaleza conceptual.

2.2.3. Definición de las competencias transversales seleccionadas

Además de identificar y seleccionar las competencias a desarrollar en las universidades, también hay que dotarlas de significado, es decir concretar a que nos referimos cuando hablamos de ellas.

Para su definición, se realizó una revisión bibliográfica amplia sobre el significado de cada una de estas competencias (Bajo et al., 2003; Rychen y Salganik, 2003; DEST, 2006; Gómez et al. 2006; Vila, 2007; Andrews y Higson, 2007; García, Terrón y Blanco, 2009; Blanco, 2009; Rodríguez Martínez, 2012; Arias, 2015). La definición obtenida para cada una de ellas es el resultado de la síntesis de las aportaciones de estos y otros estudios, pero además también de retomar el análisis de contenido realizado en el proceso de selección de competencias que permitió su reagrupación por afinidad y complementariedad de significados hasta la conformación del listado de competencias definitivo.

Con intención de no perder esta información, las competencias que lleva asociada cada una de ellas, se le denomina en este trabajo unidad de competencia (término adaptado de la metodología del análisis funcional utilizado en la identificación de competencias) y servirá de guía al docente en el proceso de desarrollo de las más globalizadoras. Cada unidad competencial tendrán que ser adquirida por el estudiante para que su función social y productiva sea completa y exitosa. Las unidades de competencia por tanto, contribuyen a la delimitación conceptual de las competencias seleccionadas.

El listado de competencias referido es el siguiente:

- **Competencia de organización y planificación**

<i>Tipo de competencia transversal: Instrumental</i>
<i>Justificación</i>
A medida que la vida profesional empieza a tener una cierta complejidad, es preciso que la persona sea competente a la hora de distribuir sus tareas y organizar su tiempo. Los profesionales tendrán que enfrentarse al reto de planificar todas las actividades que requiere el desempeño de su trabajo.
De igual forma, en el nuevo marco educativo del EEES, la planificación debe ocupar un lugar destacado como herramienta capaz de influir en el rendimiento y éxito del universitario, tal y como afirma Blanco (2009).
<i>Descripción</i>

<p>Blanco (2009) define la planificación como</p> <p>“el proceso de establecer unos objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos. Para planificar se debe recoger y evaluar toda la información relevante que se posee, incluso los probables desarrollos futuros, para posteriormente con los recursos precisos, obtener como resultado un plan de actuación que determine la obtención de los resultados pretendidos” (p.35).</p> <p>Cuando se tiene adquirida la competencia de organizar y planificar adecuadamente, la persona es capaz de elaborar una descripción organizada y estructurada de acciones e ideas que guíen su conducta. Un plan, para el que será necesario tomar decisiones sobre cómo estructurar y secuenciar temporalmente las acciones por las que habrá que pasar para ejecutarlo.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar y estructurar las ideas adecuadamente - Gestionar y administrar el tiempo - Tener una actitud anticipatoria o proactiva - Discernir entre lo importante y lo urgente

- **Competencia de comunicación oral y escrita en la propia lengua**

Tipo de competencia transversal: Instrumental
<i>Justificación</i>
<p>La cotidianidad y la vida profesional precisan en sus ciudadanos y profesionales de una eficiente capacidad de comunicación. Esta competencia es la mejor valorada por gran parte de las empresas por su gran utilidad en el desempeño profesional. Además de mejorar el rendimiento productivo, gran parte de los resultados académicos dependen de ella, así como la calidad de nuestras relaciones sociales.</p> <p>La importancia de esta competencia, no reside en saber algo, sino en saber decirlo (Banco, 2009). Esta competencia será más exitosa cuanto menor sea el esfuerzo del receptor para entender el mensaje.</p>
<i>Descripción</i>
<p>La comunicación puede ser oral o escrita, pero indistintamente, significa compartir con los demás, “poner en común” y cuando nos comunicamos compartimos y transmitimos información de todo tipo: emociones, ideas, conceptos, advertencias, necesidades, órdenes, etc. (Gómez et al., 2006). A través de esta interacción, las personas tratan de transmitir mensajes, de comprender e influir para conseguir sus objetivos.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente - Expresar ideas elaboradas de forma escrita - Comunicar a audiencias expertas y no expertas

- **Competencia digital**

<i>Tipo de competencia transversal: Instrumental</i>
<i>Justificación</i>
<p>La extensión de las tecnologías a todos los escenarios vitales redefine la forma de pensar, sentir y actuar de los ciudadanos y especialmente de sus trabajadores que ven nacer nuevos contenidos, formas de trabajo e incluso, nuevas ocupaciones con la llegada de las TIC al mundo laboral.</p> <p>Las tecnologías generan una ingente cantidad de información que requiere de un tratamiento avanzado y sin límites. Mostrar habilidades para gestionar toda la información y convertirla en conocimiento de forma que permita al usuario sacar todo el potencial que lleva asociado su funcionamiento y programas informáticos.</p> <p>El manejo como usuario de las TIC es un factor de gran relevancia para el éxito profesional y un medio capaz de potenciar el aprendizaje de los estudiantes. La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.</p>
<i>Descripción</i>
<p>Esta competencia tecnológica se relaciona con la gestión de la información apoyada en las amplias tecnologías a las que da acceso el ordenador personal (Villa y Poblete, 2007). De forma genérica, esto incluye los conocimientos y habilidades básicas de gestión de archivos, edición de documentos, navegación por internet, utilización de hojas de cálculo, participación en redes sociales, entre otros aspectos.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer aspectos básicos del uso de la informática - Comprender y utilizar distintos software para el manejo de la información (procesador de textos, paquetes estadísticos, etc.) - Gestionar la información mediante las TIC

- **Competencia de comunicación en una lengua extranjera**

<i>Tipo de competencia transversal: Instrumental</i>
<i>Justificación</i>
<p>El aprendizaje de una segunda lengua tiene especial relevancia en las empresas debido el proceso globalizador de los mercados. Las organizaciones se ven inmersas en cadenas de suministros a proveedores y clientes de cualquier parte del mundo, de forma que necesitan empleados capaces de negociar y establecer relaciones sólidas con</p>

actores de otros países.
La internacionalización de las relaciones no abarca solo al ámbito laboral. La sociedad, cada vez más interconectada, requiere de la formación en una segunda lengua, e incluso plurilingüe, a fin de potenciar la calidad de las relaciones interculturales y con ello, el enriquecimiento personal que supone el contacto con otras culturas.
<i>Descripción</i>
La competencia en una lengua extranjera alude a la capacidad de la persona para comunicarse verbal y por escrito en una lengua distinta a la materna. El idioma por excelencia en el mercado laboral, es el inglés, pero podría desarrollarse cualquier otro. Cuanta más destreza en idiomas se tenga más fácil resultará aumentar nuestra competencia comunicativa en otras lenguas y a la vez, las oportunidades laborales en otros países. Las competencias de comunicación en una segunda lengua hacen referencia a cuatro unidades básicas: comprensión escrita, comprensión oral, comunicación oral y comunicación escrita (Gómez et al., 2006)
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar discursos en otra lengua - Leer y comprender textos en otra lengua - Expresar por escrito ideas en otra lengua - Comunicar e interactuar con persona de otra lengua

- **Competencia para el desarrollo del proyecto profesional y vital (PPV) y la toma de decisiones**

Tipo de competencia transversal: Instrumental
<i>Justificación</i>
Las progresivas transiciones que se suceden a lo largo de la vida tanto dentro como fuera del sistema educativo, obligan a la persona a una toma de decisiones constante a partir de una interpretación organizada de la vida de cada individuo para darle significado y poder construir con éxito el proyecto de futuro. Con la adquisición de esta competencia la persona estará más preparada para afrontar estas transiciones con una actitud frente al cambio capaz de aprovechar sus fortalezas y oportunidades y de hacer de sus debilidades y obstáculos, desafíos que se transformen en proyectos.
<i>Descripción</i>
Para la definición de esta competencia se adopta la definición de proyecto profesional y de vida (PPV) de Romero (2004), quien lo entiende como una construcción activa que genera desarrollo personal y puede ser aprendido, en el que se trabaja y expresa la propia imagen de sí mismo, a través de la adquisición de un proceso previo de información, exploración, formulación de objetivos y concreción de un plan de acción.
El desarrollo del PPV implica a su vez, el desarrollo de una actitud más crítica y autocrítica ante situaciones de cambio para poder realizar así, los análisis y toma de

decisiones pertinentes. Con esta competencia adquirida, cada persona puede adentrarse en una continua búsqueda de significado de su vida, acorde a sus intereses, valores y principios, o en otras palabras, enfocar sus acciones hacia la autorrealización. El dominio de esta competencia lleva implícito una serie de unidades más concretas que habrá que desarrollar para conseguir su adquisición plena por parte del estudiante. Estas unidades de competencia se desprenden de la fases por las que cualquier persona debe pasar en la construcción del PPV según Martínez Clares (2008) y Romero (2004): *Exploración*, etapa de descubrimiento de sí mismo y del entorno; *Cristalización*, construcción de la identidad personal y profesional; *Especificación*, posicionarse entre los deseos y las posibilidades como parte del proceso de toma de decisiones; *Realización*, entendida como la elaboración de un plan de acción que incluye un compromiso de trabajo y actuación por parte del interesado.

Unidades de competencia

- Autoconocimiento de las fortalezas, debilidades internas, oportunidades y amenazas del entorno
- Saber tomar decisiones a partir de evaluar distintas alternativas
- Definir un proyecto personal y /o profesional y fijar una meta
- Aprender a proyectar acciones de futuro

• **Competencia de gestión de la información y el conocimiento**

Tipo de competencia transversal: Instrumental

Justificación

La sociedad del conocimiento genera una ingente cantidad de información que necesita ciudadanos capaces de valorar todas las propuestas y seleccionar aquella más acorde con sus intereses. Saber buscar en los lugares adecuados y realizar un tratamiento eficaz de la información obtenida, será la única vía que permita llegar al conocimiento. Más aun cuando el devenir de la información es continuo y las dificultades para mantenerlo actualizado, aumentan.

Descripción

Se conoce como competencia en la gestión de la información a la agilidad en el manejo de la información con el objeto de transformarla en conocimiento interrelacionado y eficaz (Gómez et al. 2006). La gestión del conocimiento se apoya en las nuevas herramientas tecnológicas, para aumentar la productividad y la competitividad de la persona u organización que las utiliza.

Una gestión de información eficaz requiere pasar por varias fases de tratamiento de la información hasta la construcción del conocimiento, a partir de las cuales se han delimitado las unidades de competencia. Estas fases son: la búsqueda, selección y almacenamiento de la información para finalmente, conectarla entre sí y generar un posicionamiento crítico que dé lugar a un conocimiento propio.

<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y procesar la información - Analizar y sintetizar la información - Seleccionar y priorizar la información. - Posicionarse críticamente ante la información (pensamiento crítico)

• **Competencia de trabajo en equipo**

<i>Tipo de competencia transversal Interpersonal</i>
<i>Justificación</i>
<p>La competencia de trabajo en equipo se impone a la individualización laboral. El cambio de estructura y proceso de las organizaciones de la sociedad actual ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar. Las tareas han aumentado su dificultad, haciendo que su resolución individual sea imposible. Es por este motivo, que las organizaciones del trabajo reclaman, hoy más que nunca, la competencia transversal de trabajo en equipo (Torrelles et al., 2011).</p> <p>En el contexto educativo, los alumnos necesitan compartir experiencias de aprendizaje tanto con sus compañeros como con los profesores, asumir diferentes roles, de forma que al alumnado vaya adquiriendo la autonomía y responsabilidad que se presupone tienen que alcanzar en el paradigma universitario actual (Blanco, 2009).</p> <p>Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros determinados, un objetivo en una situación y en un contexto determinado. La Educación Superior ha orientado sus esfuerzos hacia el desarrollo de estos aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales en el estudiante, necesarios para adquirir la competencia de trabajo en equipo demandada tanto dentro como fuera de las instituciones universitarias.</p>
<i>Descripción</i>
<p>El concepto de competencia de trabajo en equipo es relativamente nuevo. Algunos de los autores más significativos que han definido el término son Cannon-Bowers et. al., 1995 y Torrelles et al., 2011).</p> <p>La definición creada por Cannon-Bowers et al., (1995, p.336-337) delimita que “la competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz.” Por su parte, Torrelles et al (2011) realizó un análisis del concepto consciente de la multidimensional que este constructo llevaba asociado. De este análisis resulto, la siguiente definición y dimensiones de la citada competencia.</p>

“La competencia de trabajo en equipo supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo” (Torrelles et al., 2011, p.340).

Las dimensiones que secundan a esta definición, son: la Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla; la Interacción respetuosa y tolerante que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo; La puesta en práctica de las acciones y las estrategias que el equipo planifica de acuerdo con los objetivos acordados; por último, los procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia (Torrelles at al, 2011).

Unidades de competencia

- Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar
- Comprometerse e identificarse con el proyecto común
- Respetar y ser tolerante con las ideas de otros
- Resolver problemas mediante el diálogo y la negociación
- Dinamizar y motivar grupos (liderazgo)

• **Competencia de interacción social**

Tipo de competencia transversal Interpersonal

Justificación

Si algo caracteriza a la vida humana es su carácter social o capacidad para convivir con otros. Desde que nacemos estamos inmersos en un proceso de compartir e intercambiar ideas, pensamientos, emociones que son la base de nuestra existencia y de nuestro desarrollo personal. La interacción social es una condición indispensable del ser humano a partir de la cual, “elaboramos nuestra identidad, tejemos las redes sociales y actuamos, transformando al realidad” (Villardón-Gallego, 2015, p.141). A través de la interacción social aprendemos, en la medida que el aprendizaje en un proceso social donde la perspectiva comunicativa es su idea esencial. Esta idea proviene de los años 90 junto autores como Flecha (1997) o Bronfenbrenner (1987) y a la que recurrimos en la actualidad para darle el tratamiento que necesitan en la formación de las estudiantes universitarios y futuros profesionales con vistas a establecer relaciones satisfactorias y eficaces y en definitiva, más oportunidades de aprendizaje, de desarrollo y evolución personal, la vez que grupal o comunitaria.

Descripción

La Competencia de la interacción social se reconoce en las diferentes propuestas de listados de competencias, mostrándose siempre en las primeras posiciones según su relevancia social y profesional, tal y como se aprecia en el análisis previo a este apartado.

Esta competencia es aquella que pone en juego la persona en situaciones sociales para el intercambio de mensajes y sentimientos simultáneamente para fines diferentes. Algunas veces sirve para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás, otras para conseguir objetivos propios o finalmente, también puede ser útil para evitar que otros bloqueen los objetivos pretendidos (Gómez et al. 2006). La competencia de interacción social Incluye diferentes elementos, claves para su delimitación conceptual, que pasamos a detallar con la ayuda de la definición que aporta la Comisión Europea (2007, P.9). La competencia de interacción social se define como “la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía”.

Unidades de competencia

- Establecer redes de contacto eficaces que generen oportunidades de desarrollo personal y profesional.
- Interaccionar activamente con personas expertas y no expertas
- Empatizar con los demás
- Expresar asertivamente las propias ideas

• Competencia de compromiso ético y social

Tipo de competencia transversal Interpersonal

Justificación

Cualquier profesión independientemente de la cercanía de sus servicios y tareas a la sociedad, necesita emprenderse desde un comportamiento ético y moral por parte del trabajador y bajo un código deontológico que guíe las acciones humanas. Ser profesional, no solo implica poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas, sino también comportarse de acuerdo con una ética propia en busca del beneficio del cliente (Bolívar, 2005). Nussbaum (2001) advertía del peligro de una Educación Superior orientada a la preparación exclusivamente técnica. Esta podría eximir de la tarea fundamental de la universidad de crear una comunidad de personas que desarrollen el pensamiento crítico, que busquen la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad y que respeten la diversidad y humanidad de otros. Los graduados están llamados a contribuir a sus comunidades y “deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente” (Colby et al., citado en Bolívar, 2005, p. 6-7).

Así pues, plantearse la formación del universitario al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía, sería una forma de eludir la necesaria integridad personal y conducta ética profesional que se requiere para responder de forma

responsable a la actividad profesional y a los problemas de la sociedad.
<i>Descripción</i>
<p>El comportamiento ético y moral incluye actuar conforme a unos principios éticos universales y bajo unos criterios o pautas concretas de actuación tanto dentro como fuera del ámbito profesional. Como afirma Bolivar (2005, p.99), la noción de compromiso ético, deriva de los códigos deontológicos profesionales, pero “puede ser entendida tanto en un sentido restringido a determinados compromisos éticos en el ejercicio profesional, como en uno más amplio, como competencias éticas de todo profesional como persona y como ciudadano.</p> <p>Este mismo autor, define tal competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético y de acuerdo con una ética profesional; también de un ciudadano, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva el compromiso con determinados valores sociales en busca del bien de sus conciudadanos.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ser responsable y tener compromiso ético y profesional - Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad e interculturalidad - Estar comprometido con la preservación del medio ambiente - Tener responsabilidad social y ciudadana

- **Competencia de control emocional**

<i>Tipo de competencia transversal Interpersonal</i>
<i>Justificación</i>
<p>El medio social y laboral encierra un sinfín de contratiempos y presiones que desestabilizan la actividad diaria de cualquier ciudadano y especialmente, esto ocurre en el ámbito profesional. Tener la capacidad de gestionar y equilibrar situaciones de estrés y abundancia de tareas, a partir de un pleno control emocional y actitudinal, es fundamental para poder desarrollarlas con eficacia.</p> <p>Sentirse desbordado de tareas y estresado, depende tanto de las demandas de nuestro entorno, como de los propios recursos y estrategias para gestionar y afrontar la situación. Por lo tanto, aprender a desarrollar los mecanismos con los cuales nuestro organismo mantenga su equilibrio interno, tolere la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ira, ansiedad, depresión), sea capaz de adaptarse a las exigencias, tensiones e influencias, es tan imprescindible como cualquier otra competencia a la que hacemos alusión, aunque no haya sido reconocida en los marcos competenciales de referencia utilizados para el diseño de los currículos universitarios a pesar de estar entre las más requeridas en el mercado productivo (Souto-Romero et al., 2015; Martínez Clares y González Morga, en prensa).</p>

Pool y Sewell (2007) afirma que el desarrollo de la competencia emocional en los estudiantes es una de las razones de ser de las universidades ya que garantiza la empleabilidad de los futuros egresados. En consecuencia, si se pretende que los universitarios aprovechen su verdadero potencial hacia su propia empleabilidad, necesitarán tener bien desarrollada esta competencia.

Descripción

La competencia del control o la regulación emocional, según Bisquerra y Pérez Escoda (2007), se refiere a tener las habilidades y actitudes para manejar las emociones y los propios sentimientos. Esta competencia tiene un papel fundamental en la autoeficacia, puesto que un adecuado manejo de emociones reduce el estrés negativo (distrés) que aparece cuando el organismo no es capaz de adaptarse a la situación de dar respuestas adecuadas a las demandas del entorno. Además, la persona se considera más competente y atribuye sus logros y fracasos a sí mismo, no a factores externos. Las situaciones de estrés también pueden ser positivas para activar el organismo y mantener una situación de rendimiento más elevada, pero esto ocurre cuando somos capaces de gestionar el distrés.

Unidades de competencia

- Rendir bajo presión
- Manejar el estrés
- Tolerar la frustración y la adversidad

• Competencia de trabajo autónomo

Tipo de competencia transversal Sistémica

Justificación

Desenvolverse de forma autónoma en nuestra vida personal, social y profesional es un indicador de madurez, pero también un factor decisivo para tener un comportamiento exitoso y eficaz en cualquiera de estos escenarios. Más aún cuando se trata de permanecer activo en una sociedad marcada por el devenir del conocimiento y donde los avances científicos y tecnológicos se suceden de manera incesante.

La sociedad del conocimiento precisa de un aprendizaje sin barreras de espacio y de tiempo, es decir, realizado de forma permanente y desde distintas esferas, a fin de mantener una adaptación continua a las nuevas ideas, a las diferentes formas de trabajo y de relacionarse que lleva asociada. Esto requiere aprender a gestionar el propio aprendizaje.

En el ámbito de la formación universitaria, la competencia de aprender de forma autónoma es un componente básico del currículo de todos los listados de referencia consultados en respuesta a la consecución de una de sus finalidades más notorias; la creación de un pensamiento propio, a la vez que el fomento de la autonomía del estudiante que precisa tanto el nuevo enfoque pedagógico del EEES como un mercado

laboral cada vez más cambiante.
<i>Descripción</i>
<p>La competencia de trabajo autónomo se refiere a la adquisición, selección y movilización integrada de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprender de forma continuada a lo largo de la vida (Villardón-Gallego, 2015). Desde la Comisión Europea (2006) se define como la capacidad de iniciar y persistir en el aprendizaje, para organizar el mismo y gestionar el tiempo e información eficazmente, tanto de manera individual como grupal.</p> <p>Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su bagaje de conocimiento a partir del contacto continuado con sus experiencias vitales a fin de poder aplicarlo en sus diferentes contextos con eficacia.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender de forma autónoma - Ser autocrítico - Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios - Estar implicado activamente en el aprendizaje continuo y actualización permanente

- **Competencia emprendedora**

<i>Tipo de competencia transversal Sistémica</i>
<i>Justificación</i>
<p>La situación económica y laboral caracterizada por la incertidumbre, la inestabilidad y las altas tasas de desempleo, parece justificar el impulso de la cultura emprendedora a través de las instituciones formativas, pero también por vías no formales e informales. Así, el desarrollo de la competencia emprendedora desde las instituciones superiores se considera una estrategia encaminada a minimizar los riesgos que plantea el actual modelo económico, que solo podrán ser superados si se cuenta con una población con la capacidad de innovar y poner en marcha nuevos proyectos.</p> <p>El emprendimiento es una actividad que necesita tiempo y planificación y que parte siempre de una oportunidad de negocio percibida. Villardón-Gallego (2015) definen emprendimiento como “el proceso durante el cual, un emprendedor descubre y explota una oportunidad de negocio para desarrollar una nueva combinación de objetivos y medios de forma independiente o dentro de una organización existente” (p.106).</p>
<i>Descripción</i>
<p>La competencia emprendedora hace alusión a idear y emprender actividades, a la disposición personal para protagonizar, promover y desarrollar ideas en primera persona y con creatividad. Según Manso y Thoilliez (2015), ser emprendedor significa tener iniciativa, capacidad de innovación, actitud positiva ante el cambio y, al mismo</p>

tiempo, ser responsable y confiar de las acciones propias. La persona que domina esta competencia siempre estará buscando nuevos retos, se planteara nuevos objetivos y trabajará para alcanzarlos desde el convencimiento de sus capacidades y posibilidades de desarrollo (autoconfianza).

Unidades de competencia

- Detectar nuevas oportunidades
- Ser creativo e innovador
- Tener iniciativa para generar nuevos proyectos
- Estar comprometido con la propia identidad y el desarrollo profesional (marca personal)
- Confiar en uno mismo

• **Competencia de adaptación a nuevas situaciones**

Tipo de competencia transversal Sistémica

Justificación

En los últimos años, las transformaciones sociales, políticas y económicas, así como el desarrollo de la tecnología han cambiado significativamente nuestra manera de vivir, convivir y trabajar. Diversos factores como la creación de un mercado de trabajo único, el valor de la utilidad de lo que se aprende o la polivalencia y flexibilidad de las personas dado el rápido avance del conocimiento, han modificado radicalmente nuestro comportamiento y por tanto, han contribuido a que la competencia de adaptación se haya convertido en una de las más valoradas (Gómez et al., 2006) en el ámbito productivo.

El término de empleo para toda la vida ha quedado en desuso con la inestabilidad del crecimiento económico incapaz de seguir una evolución de progreso constante. Igualmente, la movilidad geográfica se ha acentuado como una opción estratégica para sortear estas dificultades y ampliar el campo para la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades laborales. Dos situaciones que justifican sin lugar a dudas la necesidad de fortalecer una actitud tolerante y positiva ante el cambio en los egresados y por tanto la inclusión de esta competencia en los currículos universitarios.

El egresado al término de sus estudios tiene que estar preparado para afrontar un desarrollo personal y profesional inestable y versátil en cuanto a posibilidades profesionales.

Descripción

El cambio se ha convertido en una constante nuestras vidas. La competencia de adaptación a distintas situaciones significa tener los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para modificar la conducta y cumplir con las pautas que impone el ambiente y la sociedad que nos rodea manteniendo una actitud constructiva. Tener capacidad para adaptarse a nuevas situaciones implica ser flexible y estar predispuesto

a considerar el cambio como una oportunidad estimulante en lugar de una amenaza.

Unidades de competencia

- Tolerar el cambio y la incertidumbre
- Transferir información y hacer uso flexible del conocimiento (aplicar el contenido a la práctica)
- Trabajar y estudiar en otro contexto nacional e internacional (movilidad geográfica)

• **Competencia de motivación interna y externa**

Tipo de competencia transversal Sistémica

Justificación

Lograr que una organización adquiera su máxima eficacia requiere, entre otros aspectos, de personas que alcancen su máximo rendimiento tanto profesional como personal. La motivación se considera el motor de nuestro cerebro, de forma que las personas motivadas rinden más y mejor en sus puestos de trabajo, así como, son más capaces de resolver problemas o situaciones de su vida personal y social. En una sociedad donde se busca la productividad y el desarrollo económico, contar con personas que reúnan esta competencia es un factor decisivo y su vez un requisito incuestionable en la formación que adquieran los futuros egresados.

Desde la Educación Superior tienen que cultivar la actitud positiva, el entusiasmo para afrontar retos y alcanzar metas, bien promovida por objetivos personales hacia la autorrealización (motivación interna), bien para progresar en los resultados empresariales, ascender y promocionar profesional o económicamente en el puesto de trabajo (motivación externa). El caso es que la persona encuentre una armonía entre sus objetivos y los propios de la organización, que necesitará de su enseñanza desde la docencia universitaria.

Descripción

La competencia de motivación hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que proporcionan a la persona una actitud positiva para desarrollar un trabajo, aprender o superar metas. Está estrechamente relacionada con el entusiasmo y la búsqueda de la calidad de lo que se hace.

Unidades de competencia

- Afán de superación en situaciones de rendimiento
- Actitud positiva hacia el trabajo
- Implicarse en el trabajo
- Compromiso con la calidad, por hacer las cosas bien, con precisión.

- **Competencia investigadora**

<i>Tipo de competencia transversal Sistémica</i>
<i>Justificación</i>
<p>La investigación es una tarea transversal a cualquier actividad profesional. Su principal utilidad recae en el avance técnico, de conocimiento que genera y por tanto, el hecho de poder dar respuesta de forma fundamentada a los interrogantes o problemas que puedan surgir en la cotidianidad. En otras palabras, la investigación está enfocada al progreso y la mejora de la actividad profesional. Por esta razón los estudiantes universitarios tienen que formarse en metodologías, fases, instrumentos que permitan llevar este proceso con garantías de éxito. Aunque la habilidad de investigación aparece la mayoría de veces ligada a contextos académicos y científicos, es imprescindible en otros donde los problemas están mal definidos o directamente sin definir (Gómez et al. (2006).</p> <p>A día de hoy, la competencia investigadora ya es un elemento imprescindible en gran parte de los planes de estudio de las titulaciones de grado de las universidad españolas, tal y como ocurre en la Universidad de Murcia. En esta institución, se encuentra situada entre las siete competencias transversales que tiene que dominar todo estudiante tras finalizar sus estudios.</p>
<i>Descripción</i>
<p>El profesional que domine la competencia investigadora tendrá los conocimientos, actitudes y valores para la resolución de problemas bien fundamentados. Según Gómez et al. (2006), investigar significa realizar una serie de operaciones que llevan a la delimitación de un problema o fenómeno para el que todavía no hay explicación y a la búsqueda y evaluación de explicaciones al mismo. Es una modalidad de la competencia creativa y, al igual que ésta, la competencia investigadora también necesita una serie de capacidades más básicas como análisis y síntesis, la activación de conocimiento específico, capacidad de razonamiento inductivo y deductivo, pensamiento divergente, y un sinfín más.</p> <p>Sin embargo, lo que caracteriza a la habilidad de investigación, es la secuencia de procesos que el investigador ha de poner en marcha y desde donde se desprenden las unidades de competencia que lleva asociadas.</p>
<i>Unidades de competencia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades y delimitar problemas - Recoger información (diseño y manejo de técnicas de recogida de datos) - Analizar e interpretar la información - Elaborar un informe final de investigación

2.3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: CÓMO Y CUÁNDO DESARROLLARLAS PARA LOGRAR SU DOMINIO

La incorporación de las competencias transversales en los currículos universitarios implica tomar decisiones sobre cómo desarrollarlas. En los siguientes puntos se aborda esta cuestión desde los distintos sistemas que pueden usarse, el procedimiento y los momentos más adecuados para ser trabajadas, igualmente también se tratan las estrategias metodológicas y pautas apropiadas para lograr su dominio por parte de los egresados.

El desarrollo de competencias ha sido motivo de preocupación de muchos docentes quienes, acostumbrados a un sistema educativo tradicional, han visto transformados el sentido y orientación de la formación universitaria con una mayor participación en los procesos de toma de decisiones sobre la enseñanza, muchas de las veces sin una preparación inicial y continua a la altura de la reforma. El desconcierto en muchos casos ha sido la característica que mejor define la situación que desde la implantación del EEES se vivencia en las instituciones universitarias.

Concretamente, la incorporación de las competencias transversales en los títulos ha sido una de las principales fuentes de debate. Al no estar ligadas a disciplinas concretas o ámbitos específicos, sino que son comunes a todas las áreas curriculares, su desarrollo se complica al trasladar la responsabilidad de su ejecución a la comunidad universitaria, y especialmente a todos los docentes. Como afirma Pérez et al. (2013), al ser labor de todos y de nadie al mismo tiempo, corren el riesgo de quedarse en una mera declaración de intenciones, sin traslación real en la práctica del aula, o lo que es más peligroso, sin la adquisición por parte del estudiante universitario.

Por esta razón, es de primordial importancia proponer estrategias que esclarezcan esta situación y faciliten la fusión de las competencias transversales en los planes de estudio de manera organizada, efectiva y eficiente, y que además sean válidas para cualquier título de Grado.

2.3.1. Sistemas de incorporación de las competencias al currículo universitario

La incorporación de las competencias transversales en el diseño curricular, es otra cuestión que tiene su controversia; al igual que cada universidad puede seleccionar las competencias a desarrollar, también pueden adoptar formas distintas de incorporarlas a la enseñanza universitaria. Villa y Poblete (2011) proponen cuatro sistemas diferentes para esta fusión curricular, los referidos a:

- Organización de talleres sobre competencias genéricas durante el curso, en fines de semana o días reservados para este propósito.
- Impartición de un “curso cero” durante quince días antes de comenzar las clases ordinarias.

- Dedicación de profesores especializados en las competencias genéricas que imparten de manera transversal en todas las titulaciones o carreras.
- Reforzar integración con algún taller específico sobre alguna competencia.

Por su parte, Yaniz y Villardón (2012, p.17), establecen tres modalidades o sistemas para el desarrollo de las competencias transversales, atendiendo a la ubicación de las mismas en el diseño curricular de los títulos de Grado y a las estrategias utilizadas para su desarrollo.

A. Sistema formativo común paralelo al currículo

En esta modalidad formativa existe un plan único de desarrollo de competencias transversales para toda la institución universitaria. Las competencias son comunes para todos los Grados y se formulan de manera independiente de los perfiles y competencias específicas de las distintas titulaciones.

Dentro de este enfoque se organizan acciones específicas y se imparten cursos preparados para la adquisición de las competencias transversales. Frecuentemente se trata de cursos que responden, por ejemplo, a la “formación integral”, “desarrollo de habilidades para trabajar en equipo”, “estrategias de aprendizaje” o simplemente se utiliza la denominación de la “competencia transversal” como título de la acción formativa. Estas se pueden ofertar conjuntamente o por separado, a los estudiantes de distintas carreras con los mismos objetivos, metodologías y contenidos. Al final de las actividades se certifica la adquisición de cada competencia considerando los aprendizajes aislados. En esta línea, algunas universidades proporcionan un certificado específico como suplemento al título o como diploma de postgrado.

Este modo de proceder presupone que una competencia puede adquirirse en un contexto formativo aislado del resto de competencias específicas y que, una vez adquirida, podrá desempeñarse en cualquier otro contexto.

B. Sistema formativo diferenciado

En esta segunda modalidad la delimitación de las competencias transversales es común para todas las carreras, pero cada titulación diseña un plan de formación único, seleccionando las competencias transversales más adecuadas para su perfil profesional.

En este caso se plantean cursos *ad hoc* para trabajar una o varias competencias transversales, o bien, dentro de los cursos y asignaturas establecidas en el currículo, se diseñan actividades específicas para el desarrollo de las acordadas.

Este enfoque rompe con la separación formativa propia del diseño paralelo, lo que favorece que el alumnado perciba las relaciones de dicha formación en competencias transversales con su desempeño profesional. El reto es asegurar el logro de las competencias en el nivel establecido según el perfil del egresado.

C. Sistema formativo integrado

Las competencias transversales se definen de manera particular para cada carrera, junto con las específicas, y se planifican para toda la trayectoria académica. Las estrategias de aprendizaje se proyectan para el desarrollo de todas las competencias conjuntamente, de tal forma que se trabajan desde las mismas actividades y situaciones, haciendo hincapié en cada una de ellas.

Los modelos integrados permiten un trabajo más auténtico de las competencias transversales sobre todo cuando se permite diseñar currículos basados en situaciones profesionales, reales o simuladas, ya que ofrecen una evidencia del desempeño integrando las competencias transversales y las específicas. Como afirma Villarroel y Bruna (2014), es más fácil que los estudiantes comprendan el sentido e importancia de estas competencias cuando están relacionadas y al servicio de la formación específica de la asignatura.

A modo de síntesis, las tabla 2.6, resumen los aspectos esenciales de cada uno de ellos, a partir de los cuales se pueden interpretar sus ventajas e inconvenientes para el desarrollo de las competencias que ocupan a este trabajo.

Tabla 2.6

Sistemas de formación en competencias transversales (CT)

Sistema de formación en competencias transversales		
PARALELO	DIFERENCIADO	INTEGRADO
<ul style="list-style-type: none">- Plan único institucional para el desarrollo de las CT- Selección de CT a nivel institucional- Fuera del Plan de estudios de cada título.- Actividades formativas paralelas y comunes a todos los títulos.	<ul style="list-style-type: none">- Plan formativo en CT para cada título en relación a su perfil profesional- Selección de CT a nivel de centro- CT Integradas en el plan de estudios- Actividades diferenciadas para el desarrollo concreto de las CT	<ul style="list-style-type: none">- Plan formativo único para el desarrollo de CT y CE- Selección de CT a nivel de título- CT Integradas en el plan de estudios- Actividades únicas para el conjunto de competencias.

Estos sistemas utilizados para trabajar las competencias transversales tienen potenciales limitaciones y cuestiones sin resolver. Una de ellas es lograr el dominio de las competencias sin integrar su formación o desarrollo en las propias asignaturas. Son escasos los estudios que valoran los beneficios y limitaciones de estos sistemas empleados por la universidad para el desarrollo de las competencias transversales con datos que avalen la contestación a este interrogante, si bien, parece que la mayoría de las universidades apuestan por una modalidad integrada. Sánchez-Elvira et al. (2010) analizó la incorporación de las competencias transversales en 61 universidades españolas, constatando que el 4.9% las trabaja de forma paralela al currículo frente al

53,3% que lo hace de forma integrada en las asignaturas.

Cuando se asume el sistema integrado como la mejor opción para desarrollar las competencias transversales se traslada un fuerte protagonismo al profesorado, para el que muchas veces no está preparado. El docente ahora tendrá que incorporar las competencias asignadas a su disciplina en su planificación docente y pensar en las estrategias metodológicas más afines para su realización. Sin embargo, puede ocurrir que el profesor no domine dicha competencia, ni encuentre el método y las actividades más acordes para su desarrollo (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013).

Los principales obstáculos se deben a que los profesores puede no ser especialistas en la competencia que les corresponde impartir o que, dada la reciente implantación de este modelo basado en competencias, todavía no tengan adquiridas las estrategias didácticas suficientes para implementarlo (aspecto ya tratado al final del apartado 1.4.1. del capítulo I). Por lo que no es algo extraño que el docente se encuentre con la iniciativa y la motivación para su desarrollo, pero sin los recursos cognitivos y procedimentales suficientes para hacerlo efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que da lugar a diferentes formas de integrar las competencias transversales en las asignaturas.

Concretamente, Bennet, Dunne y Carré (2000) manifiesta que pueden darse seis patrones conductuales en la incorporación de las competencias transversales en las asignaturas:

- *Patrón 1.* Las competencias transversales se incorporan a las asignaturas de forma que son utilizadas para fomentar el estudio, pero su desarrollo se presupone y no obedecen a ninguna planificación intencionada.
- *Patrón 2.* Las competencias específicas o los conocimientos de la asignatura se desarrollan a través de la adquisición intencionada y del uso de determinadas competencias generales. Ambas se consideran de igual importancia. La enseñanza de la disciplina se lleva a cabo a través de métodos que implican el desarrollo a su vez de las competencias genéricas.
- *Patrón 3.* Se explicita la adquisición de competencias transversales por los estudiantes, integradas en mayor o menor grado en la práctica de la disciplina. Esta es el vehículo para el desarrollo de las competencias transversales. El objetivo del curso consiste en adquirir estas competencias, mientras que el desarrollo de los conocimientos de la disciplina o aquellas más específicas, pasan a un segundo plano.
- *Patrón 4.* El énfasis se pone exclusivamente en las competencias transversales de forma que el conocimiento disciplinar puede no tener ninguna relación con el conocimiento de la disciplina.

- *Patrón 5.* Al contrario que el patrón conductual anterior, el énfasis del proceso de enseñanza se pone en los conocimientos disciplinares y su aplicación, particularmente ocurre en asignaturas más vocacionales y vinculadas al desempeño profesional. Para ello se establecen contactos con el puesto de trabajo, con empleadores, visitas y simulaciones, a través de las cuales se percibe algún tipo de formación en competencias transversales.
- *Patrón 6.* Se crea un contexto de aprendizaje basado en la experiencia o en la reproducción de las características del mundo laboral, a partir del cual se potencia la adquisición principalmente de las competencias transversales y la toma de conciencia de las características del trabajo. El protagonismo del conocimiento disciplinar varía en función del propósito de la experiencia.

En la Universidad de Murcia, se ha optado por entremezclar los tres sistemas comentados. Por un lado, las competencias transversales se han incorporado al currículo, de forma que todos los docentes contribuyen o participan en su enseñanza. Se comparte la afirmación de Villa y Poblete (2011, p.157) de que “cuantas más veces haya ocasión de ponerlas en práctica y relacionarlas con actividades diarias, mayor será la posibilidad de que se incorporen, como hábito del comportamiento del estudiante”. Por otro lado, servicios de orientación como los COIE, realizan actividades paralelas para profundizar en algunas de ellas y por último, cada facultad lleva a cabo acciones formativas concretas para su alumnado con el fin de potenciarlas de acuerdo con el perfil profesionales de cada título.

Es importante señalar que, independientemente del sistema adoptado, la incorporación de las competencias al currículo universitario, precisa de un desarrollo coordinado y progresivo a lo largo de la trayectoria universitaria de las competencias transversales, para evitar dos posibles riesgos comunes de su diseño curricular: la *fragmentación y la automatización* (Yániz y Villardon, 2012, p.16). El desarrollo de competencias necesita una planificación intencionada y la utilización de estrategias dirigidas a fomentar la globalidad y el aprendizaje interdisciplinario, sin embargo, la tendencia de las instituciones es dividir las competencias en asignaturas y cursos independientes. Por lo que otro aspecto importante en el desarrollo de las competencias es determinar el procedimiento de distribución y momento más idóneo para llevarlas a cabo en las distintas asignaturas de forma interrelacionada. Secuenciar, ordenar y organizar las competencias tanto vertical como horizontalmente en la trayectoria académica, de forma que el proceso de desarrollo sea intencionado y genere una continuidad de aprendizaje en el estudiante en una discontinuidad de espacios y de tiempos.

2.3.2. Procedimientos de desarrollo y dominio de las competencias transversales

Las competencias deben ser desarrolladas teniendo en cuenta su evolución y

consecución a lo largo del propio proceso formativo. Su aprendizaje o dominio por parte del estudiante es gradual y según Manso y Thoillez (2015), en ningún caso será nulo o absoluto. Por ello, tan importante es definir el número de competencias y determinar bajo qué sistema se incorporan a cada título, como las formas de secuenciarlas en el itinerario académico. Esta es una de las recomendaciones que aporta Herrero et al. (2015) tras el análisis de las competencias adquiridas por los estudiantes de 1º, 2º y 3º curso del título de Grado en Educación Primaria para evitar sobrecargar el desarrollo de algunas y la falta de otras.

El desarrollo de las competencias lleva asociado la idea de *progresividad*, desde el momento en el que el propio concepto de competencia vincula su adquisición a un proceso continuo e inagotable a través de un despliegue de fases, momentos y experiencias. Como resultado de dicho proceso se incrementan las capacidades de la persona entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de estas a las capacidades, iniciando un nuevo ciclo potenciador en ambas direcciones (Tejada, 2012). En educación los logros no representan estados terminales completos o definitivos. La formación, como dice Bauman (2007, p.24), “no es un producto que se consigue y ahí queda como un añadido terminado y acabado, sino que es un proceso dinámico. Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución”. Por su parte, Sierra et al. (2013) reconoce el desarrollo y adquisición de competencias como un proceso gradual, motivo por el cual en el momento de la planificación de la enseñanza es preciso detallar diferentes unidades o aspectos en los que se va a trabajar, no simplemente mencionar las competencias de modo general. Oliveros (2006) entiende la formación en competencias ligada a una enseñanza donde no se ejercita la competencia en su totalidad, sino aspectos o componentes de la misma.

Pero la idea de progreso en el campo educativo presenta matizaciones que Ferrández (1997) y Tejada (2012) ya avanzaba con su definición. Estos autores entienden el progreso y la adquisición de competencias respectivamente como una espiral centrífuga con ritmos de progresos y regresión, de evolución y cambio, más que una línea recta y ascendente. Si bien, el currículo universitario incorpora dos tipos de competencia: específicas y transversales que merecen de un trato diferenciado y especial.

Blunden citado en Corominas (2001) afirmó que la adquisición de competencias transversales más que tratarse de algo lineal o modular, se trataba de algo cíclico que, incluso podían ser que antes de entrar a la universidad ya se tuviera un bagaje importante de ellas, siendo posible incrementarlas y mejorarlas. Además, Oliveros (2006) añade la existencia de un continuo formativo no solo entre niveles educativos sino también entre estos y el mundo laboral e incluso social. El estudiante interactúa continuamente con su entorno, de forma que distintos ámbitos sociales, la familia, las

actividades de tiempo libre, los medios de comunicación influyen en la formación de la persona (Corominas, 2001). Así, se entiende que son dos los requisitos fundamentales que tiene que cumplir el desarrollo de las competencias transversales en la formación universitaria. Por un lado, la *iteración* y por otro la *interacción* (Llorens, 2013).

Iterar significa repetir un proceso con el objetivo de alcanzar una meta deseada, a ser posible intentando incorporar pequeños avances e incrementado la dificultad, de forma que se evolucione en una espiral de progreso sin fin. Por otro lado, la interacción hace referencia a que las personas aprenden influidas por el entorno en una secuencia continua de recolección de experiencia que van sumando de manera positiva o negativa para la adquisición de otras competencias futuras.

De la reflexión sobre estos conceptos, la progresividad puede aparecer asociada tanto al grado de profundidad con la que se desarrollan las competencias como a la complejidad de las competencias a desarrollar. De ahí que se considere a estos dos criterios como la base para entender y dar significado a los distintos procedimientos que subyacen en las aulas universitarias.

Del contraste del criterio de complejidad competencial que lleva asociada cada competencia y grado de profundidad con el que se trata cada una de ellas fruto de la idea de progreso que lleva asociado el propio concepto de competencia, en la figura 2.2 se establecen los cuatro procedimientos que pueden utilizarse para el desarrollo de las competencias transversales.

	-	PROFUNDIDAD	+
C O M P L J I D A D	-	Procedimiento aleatorio	Procedimiento de profundización competencial
	+	Procedimiento de complejidad competencial	Procedimiento Mixto

Figura 2.2. Procedimientos de desarrollo de competencias transversales

Estos procedimientos de desarrollo competencial son fruto de la reflexión realizada tras el contraste de distintas percepciones y forma de proceder de distintas universidades tanto a nivel nacional como internacional. Seguidamente se pasa a describir en qué consiste cada uno de ellos con ejemplos concretos de la realidad universitaria a escala nacional e internacional.

A. Procedimiento aleatorio

Las competencias contempladas en el plan de estudios no siguen una secuencia planificada en relación a su complejidad, ni tampoco cuidan su desarrollo gradual a lo largo de la trayectoria académica. La elección de las competencias se realiza en función del contenido de cada asignatura a criterio del docente, será él quien insista en la pertinencia de la consideración de cada una de ellas. Las universidades que responden a este procedimiento, podrían ser aquellas que, según el análisis realizado por Levi-Orta y Ramos-Méndez (2013), no presentan ningún documento referido a qué competencias transversales incorporar en la formación del titulado universitario. Según estos autores son el caso de Universidad de Elche, Jaén, Rovira i Virgili y Pompeu Fabra.

B. Procedimiento de profundización competencial

Este procedimiento, es defendido por Blanco (2009), al plantear el desarrollo de las competencias como la puesta en marcha de un proceso que lleva al estudiante a alcanzar progresivamente mayores niveles de profundización del conjunto de elementos que las configuran. Una vez seleccionadas las competencias sin seguir ningún criterio de complejidad, su desarrollo atiende en exclusiva al grado de profundidad con el que se aborda. Para ello, se establecen unidades, indicadores, criterios de desempeño o niveles de ejecución de cada competencia que se irán adquiriendo conforme avance el estudiante por los cursos académicos. En esta línea, en el Informe final de *Australian Technology Universities* en 2002, sugiere establecer varias dimensiones de una misma competencia para que esta sea efectiva y a partir de las cuales medir el logro cualitativo por parte del alumnado. También habría que subrayar, otra recomendación de Herrero et al. (2015) sobre la pertinencia de establecer niveles de gradación en la adquisición de competencias e introducir una continuidad en el desarrollo de estas, entre los cursos y materias. Estos autores afirman que “es conveniente establecer sistemas de coordinación horizontal, progresiva y continua entre docentes y materias a lo largo de la titulación” (p.477).

Algunos ejemplos de la aplicación de este procedimiento a escala nacional, lo encontramos en la UNED. Desde el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente se desarrolla una propuesta de mapa de competencias genéricas que desglosa cada una de las áreas competenciales que integra en otras más concretas, denominados indicadores de ejecución, a la vez que distingue entre tres niveles de dominio (básico, medio y avanzado), en respuesta a los niveles requeridos por los Descriptores de Dublín para cada nivel formativo (Grado, Máster y Doctorado).

En la Universidad Europea de Madrid, como parte de un proyecto interdepartamental de innovación docente, García, Terrón y Blanco (2010) elaboran una serie de fichas de actividad para cada competencia, donde se contempla, entre otros aspectos, sus descriptores en forma de ítems que servirán de base para el planteamiento de actividades y su evaluación. La función de estos descriptores es marcar los progresos

realizados por los estudiantes pues, deben registrarse en algún patrón para poder planificar el propio proceso formativo e ir rastreando el grado de dominio de las competencias. Su propósito fue ayudar al docente en el desarrollo y evaluación de las competencias transversales en sus asignaturas de acuerdo con los principios del EEES.

A escala internacional, la Universidad de Luton diferencia entre varios niveles de desempeño en cada competencia que a su vez corresponden con distintos momentos de la trayectoria formativa. Más concretamente esta universidad distingue en cada competencia las siguientes dimensiones: el contexto dentro del cual tiene lugar la formación del alumno (el curso académico), los descriptores cognitivos o lo que se supone que debe alcanzar en términos de competencias profesionales y autonomía y finalmente, los descriptores de competencia que no es otra cosa que los indicadores más específicos del desempeño esperado.

En este procedimiento el logro de las competencias no está sujeto a un proceso lineal basado en la reiteración exclusiva por las distintas asignaturas, sino que sigue una secuencia dirigida a que los estudiantes vayan adquiriendo progresivamente la formación basada en competencias. Si bien, hay competencias más complejas que otras y que por lo tanto, podrían requerir una mayor dedicación en determinados contextos o cursos académicos. De esta última concepción, reiterada entre la literatura, surge el tercer procedimiento.

C. Procedimiento de complejidad competencial

A través de esta opción procesual las competencias se distribuyen y se desarrollan a lo largo del plan de estudios según su tipología. Se adquieren distintas competencias en diferentes cursos progresivamente a lo largo de la trayectoria académica, de forma que cada una es significativa para el dominio de la siguiente. Una propuesta formativa en esta dirección, es la planteada por Villa y Poblete (2011). Estos autores sugieren que en los primeros años se desarrollen y adquieran las competencias instrumentales, reservando las interpersonales y sistemáticas para cuando el estudiante haya alcanzado la suficiente madurez cognitiva y personal.

Cada uno de los procedimientos analizados incide en aspectos diferentes pero, tras profundizar en ellos, se constata que en ningún caso son excluyentes entre sí, sino más bien complementarios. Por ello, se entiende desde este trabajo que podrían combinarse dando lugar a un cuarto procedimiento.

D. Procedimiento mixto

Este último procedimiento consiste en desarrollar las competencias de forma progresiva, aumentando el nivel de profundización de ciertos tipos de competencias distribuidas en determinados momentos formativos o cursos académicos en función de su complejidad. A medida que se avanza en la formación se van incorporando nuevas y más complejas competencias (en un continuo entre instrumentales y

sistémicas) de manera que el desarrollo y dominio de competencias lleve asociado una evolución *in crescendo* a través de actividades de mayor complejidad y criterios más exigentes. Su incorporación al bagaje de saberes del estudiante no se realizará de forma automática mediante la repetición exclusiva de las mismas acciones, sino aumentando su dificultad y su aplicabilidad en situaciones reales o realistas.

El Modelo de competencias genéricas propuesto por la Universidad de Deusto, sigue un procedimiento para el desarrollo de las competencias similar al que plantea el proceso mixto. Distingue entre las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, a la vez que establece distintos niveles de dominio para cada competencia y una serie de indicadores de progreso para cada nivel (Villa y Poblete, 2007).

Este procedimiento puede parecer difícil de llevar a la práctica, sin embargo hay que tener en cuenta la vinculación que existe entre competencias. La actuación humana es compleja y está integrada por habilidades, actitudes y valores que no pueden aislarse y atribuirse en exclusiva a determinadas competencias. Al trabajar algunas de ellas, conviene ser consciente de que se desarrollan otras. De esta forma, si las competencias sistemáticas nacen de la adquisición previa de las instrumentales y personales, en los últimos cursos ya se tendrá medio trabajo realizado. Las sistemáticas se habrán ido desarrollando y adquiriendo de forma indirecta pero se mostrarán y se trabajaran de forma planificada en los últimos años.

La figura 2.3 representa estos tres últimos procedimientos de desarrollo de competencias transversales de forma interrelacionada, dado que el primer proceso no sigue criterios concretos ni una secuencia única.

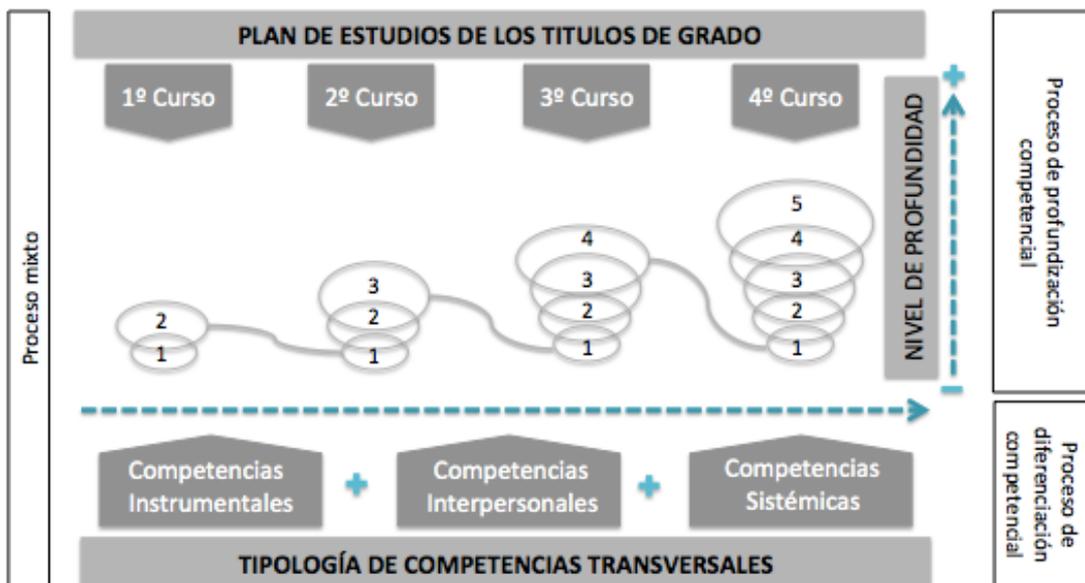


Figura 2.3. Representación gráfica de los proceso de desarrollo de las competencias transversales

Por consiguiente, cabe señalar que tras detallar los procedimientos a seguir para el desarrollo de las competencias transversales, el siguiente paso es garantizar su

consecución. Para ello, es necesario trabajar su integración en el conjunto de las acciones formativas utilizadas desde la movilización de estrategias metodológicas concretas y adecuadas.

2.3.3. Multiplicidad de métodos y estrategias activas para el desarrollo de las competencias transversales

De igual forma que existen diferentes sistemas de formación y procedimientos más completos que otros para el desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias, también existen distintas estrategias metodológicas más afines a la concepción de competencia transversal definida al comienzo de este capítulo. A largo de este apartado se va a intentar esclarecer el comportamiento metodológico más adecuado, así como los métodos que presentan mayor compatibilidad con el paradigma educativo actual.

Las obras de De Miguel (2005a, 2006) van a ser publicaciones de referencia en el EEES pero sobre todo para profesores e instituciones que quisieron formarse en la innovación pedagógica de las universidades por su alta aportación práctica y por las experiencias que se transmiten en el texto. Este autor define los métodos de enseñanza como “la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (p.22). De forma más precisa, puntualiza que son:

“el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (p.36).

Los métodos de enseñanza son múltiples y en consecuencia pueden aplicarse diversas combinaciones según las competencias u objetivos que se persiguen. Tras una revisión bibliográfica exhaustiva este mismo autor establece una propuesta sobre los métodos más representativos de las diversas formas de trabajar en la enseñanza universitaria, sintetizados en la tabla 2.7.

Tabla 2.7

Metodologías de enseñanza en la universidad. Adaptado de De Miguel (2006).

MÉTODO	FINALIDAD
Método expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados
Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos

Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
Aprendizaje Orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos
Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo
Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa

La utilización de uno u otro método dependerá de la finalidad que se persiga, a la vez que del tipo de competencias a desarrollar, pero también de las características del grupo y el contexto o escenario donde se desarrolla la actividad formativa. Estos tres factores deberán estar presentes y armonizarse en el momento de la elección metodológica y con frecuencia ocurrirá, que esta delimitación consistirá en la elección de distintos métodos. La multiplicidad de estrategias metodológicas para la consecución de un misma meta, potencia el uso de varios procedimientos, actividades y situaciones para trabajar una misma competencia, favoreciendo a su vez, el enfoque globalizador que reclama el actual sistema formativo.

De Miguel (2005a) reconoce en la complejidad metodológica “el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica de la enseñanza universitaria” (p.39). Las competencias llevan implícitas una complejidad de atributos que además de implicar un desarrollo gradual, requieren su planificación desde diferentes enfoques metodológicos con el fin de que los estudiantes, más allá de aprobar las competencias, las incorporen a su comportamiento. Ser competente no significa conocerlas y aplicarlas de forma aislada (saber qué hay que hacer) sino encadenar instrucciones en contextos diferentes (saber actuar). La apuesta por la combinación de metodologías para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y funcionales, es la forma de ofrecer a los estudiantes una enseñanza más próxima al escenario cotidiano y profesional con la intención de que el alumno sea capaz de transferir su saber a la diversidad de situaciones y practicas reales. El desafío de la formación universitaria será entonces, enseñar y aprender a usar las competencias en diferentes situaciones (Perrenoud, 2004).

Por otra parte, diversos estudios asocian este reto educativo a la filosofía del aprender haciendo (*learning by doing*) en busca de la aplicación profesional del bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos por el egresado durante su trayectoria académica. Esta perspectiva metodológica apoya la idea de cuánto más dinámicas y participativas sean las estrategias metodológicas utilizadas, más realista será la situación de aprendizaje y más posibilidades habrán de animar a los estudiantes

a diseñar sus propias rutas de aprendizaje y a adquirir un compromiso activo con dicho proceso (Machemer y Crawford, 2007; Gargallo, Morera y García, 2015).

Esta concepción de aprendizaje activo se basa en compartir experiencias desde distintas perspectivas innovadoras para mantenerse actualizado en un ciclo continuo de aprender, desaprender y reaprender bajo el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones dentro y fuera del sistema formativo (Llorens, 2013). La consecución del aprendizaje activo por parte de los estudiantes universitarios será el objetivo prioritario de la delimitación metodológica realizada en las guías docentes de las asignaturas.

Varios analistas del contexto nacional (De Miguel, 2005b; Zabalza, 2012) e internacional (Gargallo, Garfella, Sahuquilli y Jiménez, 2015; Kember, 2009) manifiestan diferencias en la utilidad del entramado de metodologías propuesto, percibiendo unas estrategias más adecuadas que otras para promover este tipo de aprendizaje y en consecuencia, el dominio o adquisición de las competencias en general y en particular, de las genéricas. El carácter transversal de estas últimas las hace estar presentes en muchas de las actividades que componen el listado de metodologías, no obstante, estarán en mayor medida cuanto más comprensivas e integrales sean las actividades y metodologías utilizadas (Yaniz y Villardón, 2012).

Según esos autores, las actividades de reflexión, las basadas en experiencias, en definitiva, las *metodologías activas* son las más idóneas en esta dirección, por su capacidad para promover la participación del estudiante en busca de su propio aprendizaje, por trasladar la responsabilidad y protagonismo del aprendizaje al estudiante y permitir superar la barrera entre teoría y práctica al ser los problemas reales o simulaciones los que guían al alumnado en la elección de teorías relevantes (Tejada, 2012). Ejemplos de algunas de ellas son el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas o el estudio de casos. Las prácticas educativas acompañadas de estos métodos activos de aprendizaje permiten desarrollar las competencias transversales de una forma naturalmente integrada con el desarrollo de las competencias específicas, además de ofrecer resultados y producciones observables que constituyen evidencias del dominio conseguido por el estudiante, que facilita la evaluación de estas competencias (Yaniz y Villardón, 2012).

Investigaciones como Kember (2009) y Michavilla, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito (2016) analizan la frecuencia de uso de las metodologías activas en la Educación Superior, percibiendo un uso minoritario frente a la lección magistral. El uso exacerbado de esta metodología tradicional, puede generar un aprendizaje memorístico o *bulímico*, es decir, “aquel que los estudiantes aprenden para el examen y lo borran rápidamente (...) para hacer sitio al siguiente” (Llorens, 2013; p.19) que se aleja del aprendizaje activo que necesita la formación en competencias transversales. Si bien, “la clase magistral no sólo transmite contenidos, también enseña a comparar, a criticar, a relacionar” (Cazorla, 2011, p.98). Esta autora, tras realizar un análisis de los

puntos positivos y negativos de la puesta en marcha del Plan Bolonia, sugiere la presencia de la clase magistral en los primeros cursos, para más adelante ir introduciendo otras actividades en las que el estudiante tome parte activa. Entre los métodos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje reconoce el aprendizaje cooperativo y el estudio de casos. Por su parte, Zabalza (2012) reconoce que los métodos propicios para un aprendizaje activo son: el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el desarrollo de proyectos. Todos ellos complementarios a una metodología expositiva de calidad.

Por consiguiente, entre las distintas percepciones de los autores existe el denominador común de considerar la multiplicidad metodológica como el comportamiento más adecuado en una institución educativa regida por la formación basada en competencias. Entre la multiplicidad metodológica debe existir, a su vez, un predominio de las metodologías activas de modo que el alumnado asuma un papel protagonista de su propio aprendizaje, como agente activo, siendo esta, la opción más idónea a fin de conseguir un desarrollo y dominio competencial funcional, eficaz y de calidad.

En esta línea argumental, no se puede pasar por alto el valor de la interacción con el entorno sociolaboral para el desarrollo y dominio de las competencias tanto de forma *institucionalizada* en las aulas universitarias a través del uso de las metodologías múltiples y activas pero también de las prácticas curriculares externas, como de forma *espontánea o tácita* a través de las actividades, experiencias y vivencias que las personas obtienen a lo largo de su vida fuera del ámbito formal. El propio concepto de competencia alude a los escenarios profesionales para su adquisición, en la medida en que su desarrollo y dominio no se realizan en abstracto, sino a partir de la acción, a través de la experiencia y en contextos reales. Por ello no es de extrañar que este trabajo preste especial atención a la alternancia de contextos como una modalidad de desarrollo competencial complementaria al uso de las metodologías adecuadas, e imprescindible en una formación basada en competencias transversales.

2.3.4. La alternancia de contextos en la adquisición y dominio de competencias transversales

El concepto de alternancia de contextos en la Educación Superior, hace referencia a las múltiples realidades que experimentan y vivencian los estudiantes de forma más o menos intensa a lo largo de su trayectoria universitaria, a partir de las cuales se obtienen experiencias que pueden sumar tácitamente competencias o complementar las adquiridas en la formación que se imparte en las aulas universitarias, favoreciendo la profesionalidad del futuro egresado.

Por un lado, se refiere a las modalidades de formación institucionalizada como son: los “periodos de formación que los estudiantes universitarios realizan fuera de la

universidad en contextos profesionales reales”, así define Zabalza (2013, p.19) el practicum, y el periodo de tiempo que los estudiantes realizan en otras universidades como resultado de la participación en programas o *proyectos internacionales* educativos (Rodríguez Izquierdo, 2015). Por otro lado, a las actividades que los estudiantes realizan fuera de la universidad, como el hecho de *combinar estudios con trabajo*. Esta situación ha crecido de forma constante en los últimos años (Finkel y Barañano, 2014) y junto con el valor de mantener el contacto permanente con la realidad profesional para la asimilación de las competencias, se convierte en otra posible modalidad de formación, en este caso sin planificación ni intencionalidad formativa por parte de las universidades, de ahí el adjetivo de “espontánea o tácita”. En este punto se reconoce su importancia y se sientan las bases teóricas sobre su posible vinculación con el dominio de las competencias transversales.

A. Modalidad formativa institucionalizada: Programas de internacionalización educativa y el practicum

Programas de internacionalización educativa

Como consecuencia de los procesos de globalización y del desarrollo del EEES los procesos de internacionalización de las universidades han ido intensificándose. La modernización de las universidades promovida por la Estrategia Universidad 2015 persigue que las universidades estén académicamente más preparadas, sean más eficientes y estén más internacionalizadas para afrontar el futuro. Para ello, propone un conjunto de medidas orientadas a aumentar el atractivo internacional de las universidades entre las que destacan la participación en proyectos y programas internacionales educativos.

El tema de la internacionalización de la Educación Superior no es un tema emergente. Desde la Edad Media ha estado íntimamente ligado a su identidad, aunque es a partir del siglo XX cuando las universidades le otorgan mayor importancia (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; Knight, 2006).

En el contexto europeo, las razones que impulsan a la internacionalización de la universidad han aumentado considerablemente desde que la Comisión Europea inició el programa Erasmus. A partir del tratado de Lisboa en el año 2000, la internacionalización de la universidad ha estado unida a factores relacionados con la producción y la diseminación del conocimiento y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Pero, en el tránsito hacia el espacio común europeo se convierte en un concepto estratégico estrechamente vinculado a las políticas de calidad (Rodríguez Izquierdo, 2015).

Los programas de internacionalización educativa reportan múltiples beneficios personales y profesionales en los egresados hasta el punto de llegar a ser una herramienta de mejora de la calidad de la formación de los estudiantes. En esta línea,

Rodríguez Izquierdo (2015), indagó sobre la potencialidad de la inmersión en programas de internacionalización como estrategia pedagógica para la adquisición de competencias transversales y los resultados obtenidos confirman su eficacia, sobre todo, para la adquisición de aquellas con carácter interpersonal.

El hecho de confrontar al estudiante con contextos, perspectivas y actitudes de otras culturas permite generar un aprendizaje más completo y con cierta flexibilidad para comprender y adaptarse a un modelo socioproductivo amplio y en permanente cambio. Los estudiantes que han disfrutado de periodos en el extranjero sienten que han adquirido una formación más integral, que han tomado conciencia de sus propios prejuicios y estereotipos y se sienten más capaces de trabajar y desenvolverse en contextos internacionales. La participación en estos proyectos supone un cambio de actitud en los egresados en la forma de orientar el desarrollo académico y profesional que amplía las perspectivas y oportunidades de trabajo al entorno internacional.

Por lo que los efectos en el desarrollo de las competencias transversales cuentan ya con sus primeros indicios científicos, si bien, haría falta de un estudio en mayor profundidad para generalizar estos datos. No obstante, con estas bases teóricas se aprecia una cierta relación de causalidad, que sin ser lineal debido a que otros factores también indiquen en el desarrollo de estas competencias, cumplen un papel relevante que no se debe pasar por alto en la formación universitaria y en este trabajo.

Practicum o Prácticas Externas

Las prácticas en el contexto socioprofesional en la Educación Superior no son un invento de esta época. Antes de los años 80 los estudios de medicina y magisterio realizaban prácticas tuteladas en el escenario laboral. Si bien, fue a partir del RD 1497/1981 sobre Programas de Cooperación Educativa cuando se incluye en gran parte de los planes de estudio de los títulos universitarios, logrando su generalización en todas las titulaciones bajo los planteamientos del EEES.

Actualmente, las prácticas externas han incrementado sus créditos en detrimento de las materias troncales, obligatorias u optativas y constituye uno de los principales componentes del sistema curricular. Si bien es cierto, no siempre han sido consideradas como requisito imprescindible para la obtención del título y ni han adoptado la misma fórmula. Las prácticas han sido tanto obligatorias como optativas, cortas o largas, dedicación a tiempo parcial o completo e incluso durante el periodo lectivo o vacacional. Una amplia variedad de tipologías entre las que ha permanecido la constante de establecer una alternancia o complementariedad de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo (Zabalza, 2013) con la finalidad de acercar la educación al mercado productivo y así, potenciar la profesionalización de los egresados (Eurydice, 2014). Salvo esta condición y su pertinencia en el dominio de competencias, el resto de características pueden variar de un programa a otro.

Las prácticas como medio de adquisición de competencias fueron defendidas por Levy-Leboyer (1997) hace unos años, argumentando sobre la superioridad de la formación en el contexto de trabajo respecto a otros medios. Este autor afirmó que “las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar” (p.27). De forma análoga, Le Boterf (1995) también manifestó que “si las competencias son indisociables de su puesta en marcha, su ejercicio es necesario para que se mantenga. Las averías, los incidentes, los problemas o los proyectos son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias” (p.18). De este modo, los procesos de aprendizaje que genere el paradigma pedagógico basado en competencias deben orientarse hacia la acción del participante, hacia la práctica y la interacción con el medio, “tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje” (Tejada, 2012, p.20).

Además de las razones precedentes, existen otras que justifican el hecho de que sea considerado el practicum como el dispositivo o modalidad más representativa para favorecer el dominio de las competencias (García Delgado, 2002; Tejada, 2012):

- Dar significatividad a los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias al permitir el contacto con la realidad.
- Completar, adquirir y actualizar la formación relacionada con el ámbito profesional propio de la titulación.
- Permitir afrontar situaciones complejas que requieren enfoques globales e integrar los saberes interdisciplinarios.
- Permitir conocer de primera mano las condiciones y condicionantes en las que se desarrolla el trabajo profesional en una organización actual.
- Ser un mecanismo de socialización y configuración de su propio comportamiento profesional a partir de realizar el ajuste progresivo de sus actitudes y comportamientos al medio social.

A escala internacional Ryan, Toohey y Hughes (1996) tras el análisis de la literatura sobre las aportaciones del practicum a las estructuras curriculares, llega a la conclusión de que ha demostrado ser eficaz en los siguientes cometidos:

- Dar a los estudiantes una visión del conjunto sobre el mundo del trabajo y la situación de la profesión.
- Desarrollar competencias vinculadas al puesto de trabajo.
- Desarrollar competencias de tipo interpersonal y social.
- Mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes.

- Incrementar el contacto con las empresas por parte de los profesores universitarios.
- Mejorar la actitud cara a la supervisión, la autoconfianza, el conocimiento del trabajo, las competencias para la búsqueda de empleo y el razonamiento práctico.
- Ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- Desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.
- Capacitar a los estudiantes para hacer aportaciones más positivas y también para mostrar actitudes más positivas en clase.

De estos argumentos se constatan varias generalizaciones sobre las prácticas externas. Si la incorporación de éstas al currículo pretende establecer una mayor conexión entre la teoría y la práctica, pueden estar especialmente indicadas para lograr la adquisición de las competencias específicas de los perfiles profesionales. Tejada (2012) reconoce esta misma idea, pero advierte de que esto no quiere decir que no se trabajen o se tengan en cuenta las competencias transversales, más bien al contrario; durante la estancia en las organizaciones laborales el estudiante aprende a socializarse y a interactuar con las responsabilidades del medio, conformando su propia identidad profesional y adquiriendo un amplio rango de saber ser y estar. De hecho, este amplio bagaje de competencias transversales será el encargado de activar el desarrollo y dominio de las específicas de su campo disciplinar, por lo que estas últimas serán imprescindibles para el desarrollo y dominio de las específicas, tal y como se puso de manifiesto en el apartado 2.1.3 de este trabajo. No obstante, sus propias características, anunciadas en el primer epígrafe de este capítulo, es decir, su transversalidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad, hace en ocasiones pensar que pueden prescindir de contenidos teóricos e invisibles en las acciones formativas realizadas fuera o dentro de las aulas universitarias.

Abordar el practicum o prácticas externas desde la óptica del dominio de las competencias permite identificarlas como una condensación del perfil profesional en el que no puede faltar la adquisición de estos dos tipos de competencias. Se trata de una manera de organizar y regular institucionalmente la dimensión práctica que tendrá que llevar asociado un egresado para ser competente, y al mismo tiempo favorecer su empleabilidad o al menos su transición al mundo activo.

Por otro lado, el practicum también se considera un mecanismo favorecedor de la inserción sociolaboral y un recurso o dispositivo eficaz de orientación profesional (García Delgado, 2002). Según estos autores, favorece el conocimiento del mercado laboral, permite ampliar la red de contactos decisivos a la hora de buscar un empleo, ratificar los intereses vocacionales, a la vez que “entrenarse” para afrontar un puesto de trabajo. En definitiva, sobre todo permite tomar conciencia de qué tipo de competencias son las más valoradas por los empleadores con el fin de reforzarlas si se

estima preciso. En relación a este último aspecto, los estudiantes toman conciencia del valor de las competencias transversales en el mercado productivo y de cómo la formación práctica desempeñada en el escenario laboral contribuye a activarlas y a fortalecerlas.

La estructura y planificación de estas prácticas externas está delimitada por múltiples variables que le confieren complejidad. En ella participan, además de los estudiantes, las instituciones universitarias y los centros de trabajo colaboradores, de forma que hay dos agentes más implicados en el proceso y afectados por su funcionamiento. Al margen de las aportaciones generales atribuidas al estudiante, el practicum también beneficia a las universidades en varias direcciones, de las que cabe destacar según Zabalza (2013), las siguientes:

- Rompe el aislamiento tradicional de la universidad con respecto al mundo productivo.
- Mejora el conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.
- Mejora el ajuste entre los planes de estudio y los requisitos de formación demandados a los futuros profesionales.
- Contribuye a introducir en la universidad la cultura empresarial y el emprendimiento.

De igual forma, las ventajas para las empresas u organizaciones no son menos importantes, aunque sí que es cierto que goza de malentendidos y suspicacias en términos de utilización y abusos de los estudiantes como mano de obra barata o para sacar el trabajo de aprendices desempeñando labores que poco tiene que ver con su titulación. Lo cierto es que los estudiantes no solo van a aprender y beneficiarse de una formación complementaria, sino que también van a trabajar y a producir, razón por la que se pone a disposición de la empresa. En este punto, estriba la importancia de una buena planificación previa de las prácticas en busca del equilibrio y la negociación del tipo de responsabilidades que desempeñan los estudiantes en las empresas para evitar posibles controversias. Tal y como afirma Zabalza (2013), este juego de beneficios mutuos debe ser lo más transparente y consensuado posible por los diversos agentes del proceso.

Sin dejar al margen estas premisas, los propios empresarios identifican los siguientes beneficios que los centros de trabajo obtienen con la participación de los estudiantes en prácticas:

- Contribuyen a la resolución de pequeños problemas y actuaciones puntuales.
- Ayudan a mantener un colectivo permanente de operarios en periodo de formación que sirva como yacimientos de posibles incorporaciones a la empresa.

- Desarrollo de procesos de innovación empresarial.
- Obtienen beneficios derivados de la frescura y el dinamismo que suele aportar los jóvenes.
- Beneficios derivados de la cercanía y contacto con las instituciones universitarias.

Por consiguiente, la alternancia de contextos formativos durante la trayectoria universitaria, supone una experiencia formativa entre la esfera educativa y empresarial que propicia la continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y de tiempo con repercusiones directas en los tres vértices que conforman el practicum: estudiantes, universidad y centros de trabajo (Tejada, 2012). Cada uno de ellos disfruta de una serie de ventajas en las que subyace una idea más general: la profesionalidad de los egresados.

Como se ha argumentado en estas líneas, las competencias, independientemente de su tipología, nos remiten ineludiblemente al entorno socioprofesional para su desarrollo, adquisición, actualización y complementariedad. Por este motivo, no se puede cerrar este apartado sin aludir de nuevo a su especial relevancia, no solo para conectar la teoría y la práctica de forma que aumente el significado a la formación específica de los títulos, sino también para la adquisición de competencias comunicativas, de trabajo en equipo, de interacción social, compromiso ético con la profesión, etc., en otras palabras, de su contribución en la interiorización de un modelo de comportamiento social, flexible, transversal y con cierto dinamismo en el futuro profesional. Una larga relación de beneficios que en última instancia se mueve en la encrucijada de incrementar la calidad y funcionalidad de la formación universitaria con el objetivo de potenciar la productividad empresarial y el bienestar social de los egresados.

B. Modalidad formativa espontánea o tácita: El trabajo durante los estudios universitarios

Esta segunda modalidad formativa de competencias transversales parte de la idea de que toda experiencia laboral o contacto con el entorno socio-profesional, aunque no esté programada e institucionalizada por las universidades, es fuente de adquisición de competencias y factor de profesionalización.

Para entender este punto, lo primero que hay que poner de relieve es que no hay un único medio de adquirir competencias, sino tantos ámbitos y contextos como lugares conforman la vida de las personas. El lugar de aprendizaje no se reduce al ámbito formal y menos aun cuando se trata de adquirir competencias transversales. Sus propias características de transferibilidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad, le atribuyen distintas posibilidades de desarrollo y formas de aprenderlas que desbordan a las instituciones educativas. Como consecuencia, responsabilizar a las universidades del nivel de dominio del egresado, es una reflexión simplista que en

ningún caso podrá explicarlo, por importante que esta institución sea, como subraya Planas-Coll y Enciso-Ávila (2014).

Nuestro bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores está repleto de experiencias y actividades que se han adquirido en la educación formal, pero también en la no formal e informal. Así pues, en este apartado se pretende reflexionar sobre la posibilidad de atribuir la misma pertinencia en la adquisición de competencias a las experiencias procedentes de estar empleado durante los estudios que a la atribuida a las prácticas externas. Para ello, se plantea la pregunta que servirá de hilo conductor de este apartado, ¿hasta qué punto podría considerarse la combinación de estudios con trabajo otra forma de adquirir competencias? ¿Qué beneficios aporta esta modalidad a las competencias transversales?

El hecho de que los estudiantes trabajen no es ninguna novedad, pero lo que sí resulta novedoso es el constante crecimiento del fenómeno en las universidades españolas. El informe Panorama de la Educación: indicadores de la OCDE (OCDE, 2013) y la Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECOVIPEN) (Ariño, Llopis y Soler, 2012), constituyen una primera fuente de datos sobre el colectivo de jóvenes que compatibiliza estudios con trabajo, si bien los estudios sobre las condiciones de vida y participación de los estudiante universitarios no son muy frecuentes, por lo que se entiende que la preocupación por esta temática es bastante reciente (Finkel y Barañona, 2014).

Un primer dato obtenido del contraste de estas investigaciones realizadas en el mismo año (2011), constata un 54% de estudiantes dedicados a tiempo completo a los estudios, de forma que poco menos de la mitad compagina estudios con algún tipo de trabajo remunerado. La mayoría de las veces el empleo suele ser parcial o esporádico (ambas categorías suman un total del 35% de estudiantes) y una minoría disfruta de trabajo a tiempo completo (11%).

Por estudios previos se sabe que son múltiples las razones que llevan a un estudiante a compaginar la carrera con el trabajo o a no hacerlo. Las motivaciones más recurridas según Guzmán (2004), se encuentran recogidas en la tabla 2.8 que se expone a continuación.

Tabla 2.8
Razones para combinar o no estudios con trabajo

¿Por qué los estudiantes trabajan?	¿Por qué los estudiantes no trabajan?
- Necesidad económica	- Estudiar mejor
- Ganar autonomía personal mediante la remuneración económica	- Falta de tiempo
- Adquirir experiencias o ampliar el currículum	- La organización de la carrera universitaria no se lo permite
- Estudiar por que trabajan, es decir, se trabajaba antes de estudiar	- El título universitario ya les proporciona suficiente experiencia.

Finkel y Barañano (2014), también valoran el significado otorgado por el estudiante a esta doble actividad. La principal razón que destaca del conjunto de entrevistados fue *disponer de dinero para gastos propios*, una opción elegida en su mayoría entre estudiantes con trabajos esporádicos. Así, las razones procedentes del colectivo que trabaja a tiempo completo varían en su posición, siendo especialmente destacada, el *enriquecimiento personal y el impacto que puede tener el trabajo en la proyección profesional*. Esta opción fue la más elegida entre los estudiantes de mayor edad. Estos datos muestran que el esfuerzo que realizan los estudiantes compaginando ambas actividades se debe a una necesidad económica, pero también a la oportunidad que brinda de adquirir y complementar sus experiencias para mejorar la empleabilidad.

Esta percepción de la relevancia del trabajo en la vida del estudiante no está lejos de la realidad. La investigación de Planas-Coll y Enciso-Avila (2014) constata una mayor calidad de inserción laboral de los estudiantes que simultanean trabajo con estudios, entendiendo el contacto con los centros de trabajo como situaciones de aprendizaje “espontáneas” (p.36). A la vez, el estudio realizado por Eurobarometer (Comisión Europea, 2010) afirma que la inclusión de la experiencia profesional en los cursos académicos, junto con el incremento de prácticas en los entornos de trabajo, son las acciones a emprender por la universidad mejor valoradas por los empleadores para potenciar la empleabilidad de los egresados.

Algunos países como Dinamarca u Holanda resaltan la importancia de trabajar durante los estudios en su proyección profesional y apoyan desde el sistema educativo el trabajo a tiempo parcial de sus estudiantes. Entienden que esta modalidad de trabajo puede tener beneficios en los estudiantes de cara a poner un punto de partida en su carrera profesional, al tiempo que sirve para contener el desempleo juvenil (Nilsson, 2015; Crowley, Jones, Cominetti y Gulliford, 2013).

En EEUU, mientras continúa el debate sobre las ventajas y los inconvenientes de que los estudiantes trabajen, existe una tendencia a favor de combinar ambas actividades desde la óptica del dominio de las competencias. El contacto con el medio sociolaboral proporciona competencias adicionales decisivas para la empleabilidad que en ocasiones pasan desapercibidas en la formación universitaria pero que tienen especial relevancia en el acceso y permanencia en la vida profesional. Este es el caso de las competencias transversales de gestión del tiempo, responsabilidad en el trabajo, entre otras. En esta línea, la OIT (2015a) o Mourshed, Patel, y Suder (2014), reconocen que estar en posesión de un título universitario no es garantía de tener las competencias adecuadas si durante el periodo formativo no se planifican y desarrollan las competencias genéricas.

En la actualidad, se puede distinguir entre competencia formal, obtenida a través de una titulación, y la competencia real, que posee aquella persona capacitada para

resolver un problema (Pavié, 2012). La competencia formal y la competencia real no siempre van unidas y aquí radica el apoyo recibido a la certificación de las competencias adquiridas por medio de la experiencia profesional. En este marco se entiende la competencia como un proceso en continuo desarrollo, determinado por la evolución del contexto tanto en el ámbito escolar como laboral.

Ahora bien, con estas interpretaciones, ¿se puede concluir que el modo ideal de adquisición de competencias sea la alternancia de estudios con trabajo?

Desde las instituciones universitarias, se ha atribuido durante años, las mejores calificaciones a los estudiantes que han tenido una dedicación completa a los estudios, pero frente a esta percepción existe otra distinta procedente del mercado productivo, que valora las vivencias extraescolares y las competencias que estas llevan asociadas por encima de una certificación excelente. Dicho esto, el concepto de modelo ideal de adquisición de competencias, varía en función del enfoque que adopte, no obstante, la mayoría de autores coinciden en determinar que un modelo que genere alta cualificación no tiene por qué generar buenos profesionales, por aquello de que estar cualificado no implica ser competente.

La valoración positiva de un profesional no procede en exclusiva de las calificaciones finales obtenidas en las asignaturas, sino que implica ir más allá de la experiencia académica desempeñada en las aulas. Según el estudio realizado por Ruesga, Da Silva y Monsueto (2014), existe un doble efecto a considerar en el impacto del trabajo del estudiante sobre el desempeño académico. El primero consiste en que los estudiantes que trabajan pueden presentar mejores resultados académicos al establecerse una relación complementaria entre formación académica y experiencia laboral; sin embargo existe un número de horas semanales dedicadas al trabajo a partir del cual se observan efectos negativos sobre el desempeño académico. El segundo, afirma que la experiencia laboral previa a la entrada en la universidad contribuye a mejorar el desempeño académico, “lo que reflejaría la necesidad de políticas específicas dirigidas a aquellos estudiantes más jóvenes, sin experiencia laboral y que deciden estudiar y trabajar al mismo tiempo” (Consejo Económico Social [CES], 2015, p.178).

A modo de conclusión, con esta investigación se pretende comprobar la relación que existe entre estas y otras variables comentadas a lo largo de este capítulo, con la formación en competencias transversales. La finalidad que se persigue con este trabajo es acortar distancias entre la universidad y las demandas formativas del ecosistema empresarial a partir de propuestas de mejora y readaptación de los títulos, fundamentadas en datos empíricos. La queja de los empleadores sobre el desajuste competencial de los egresados es extensible a todas las regiones y universidades del país y la necesidad de conseguir la mejora e incremento de la funcionalidad, satisfacción y calidad de la formación universitaria o la transferencia de los perfiles formativos a perfiles profesionales, es una necesidad cada vez más evidente que

apunta a la integración de las competencias transversales en los currículos universitarios como la principal opción estratégica.

Los datos que se obtengan de esta y otras investigaciones, detalladas a continuación por ser fuentes de inspiración para la elaboración de la presente, desvelan que los estudios sobre competencias transversales en la Educación Superior, más que ser una cuestión de moda, son un tema de necesidad.

RESUMEN

La integración de competencias transversales (CT) en los títulos universitarios hace pensar en la importancia que la nueva concepción universitaria otorga a esas otras competencias que no son específicas de una materia concreta, sino que están orientadas a la preparación para el ejercicio profesional y favorecen la empleabilidad. El reto de la Educación Superior es el tratamiento a estas competencias transversales en el diseño curricular, es decir, su fusión curricular, procurando un buen desarrollo y dominio de las mismas por su importancia en el ámbito sociolaboral dentro de la actual sociedad caracterizada por ser volátil, incierta, compleja y ambigua.

A lo largo de este capítulo se esclarece este término de CT describiendo sus principales características, tipologías y las razones que justifican su integración en los planes de estudio. A lo largo del capítulo se justifica los múltiples y variados motivos de su presencia, entre ellos cabe destacar su valor para contrarrestar las posibles dificultades académicas, potenciar la empleabilidad de los graduados y fomentar una formación más integral en el estudiante universitario como ciudadano responsable y comprometido socialmente.

La incorporación de las competencias transversales en los títulos supone tomar decisiones sobre qué y cómo desarrollarlas. Por un lado, existen una gran cantidad de listados de competencias sin un consenso generalizado sobre cuáles incorporar en los planes de estudio, siendo esta la razón por la que en este capítulo se intenta establecer una serie de criterios que permitan realizar una selección reflexiva y coherente con la realidad universitaria actual. A su vez, se acota el contenido y significado de cada una de ellas a fin de concretar que elementos integran y a qué se refieren en la práctica educativa.

Por otro lado, al no estar ligadas a disciplinas concretas o ámbitos específicos, sino que son comunes y transferibles a todas las áreas curriculares, su desarrollo adquiere mayor confusión que las competencias específicas, por lo que requiere de un desarrollo especialmente planificado y estratégicamente organizado en bases a sistemas formativos, procedimientos y metodologías efectivas. Como afirma Pérez, et al. (2013), al ser labor de todos y de nadie al mismo tiempo, corren el riesgo de quedarse en una mera declaración de intenciones, sin traslación real en la práctica del aula.

Por todas estas razones, en este capítulo se analizan las diferentes opciones metodológicas y procedimentales para el desarrollo de las competencias, siendo conscientes que no hay un único medio para adquirirlas o dominarlas por parte del estudiante pero sí estrategias más o menos potenciadoras de esta formación más genérica y la integración de varias metodologías como se argumenta y fundamenta

en la literatura especializada.

A lo largo de este capítulo se remarca la importancia de llevar a cabo sistemas integrados, procesos formativos graduales y ascendentes en cuanto a complejidad y profundidad competencial, el uso de metodologías activas que favorezcan la participación del estudiantes en su propio aprendizaje, así como la alternancia de contextos profesionales y formativos para conferir significatividad y calidad a los aprendizajes. Se finaliza subrayando la existencia de las prácticas externas, la participación en programas internacionales y la alternancia de estudios con trabajo como modalidades de desarrollo y dominio competencial que van más allá del ámbito formal.

Las propias características de las competencias transversales se asocian a una amplia diversidad de posibilidades educativas que desborda a las instituciones superiores. Como consecuencia, responsabilizar a las universidades del nivel de dominio del egresado, es una reflexión simplista que en ningún caso podrá explicarlo, por importante que esta institución sea, como subraya Planas-Coll y Enciso-Ávila (2014). La realidad inevitablemente es más compleja y mucho tiene que ver otras experiencias que han simultaneado los estudiantes durante sus estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Alarcón, G., y Girao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO.
- Almandoz, M. R. (2014). El papel de los interlocutores sociales en la educación técnico-profesional y en los sistemas de cualificaciones. En F. De Asís y J. Planells (Coord.), *Retos actuales de la educación técnico-profesional (p.63-73)*. Madrid, España: OIE – Fundación Santillana.
- Alonso, L., Fernández, C. J., y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Alonso-Martín, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107.
- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking an academic revolution*. París, Francia: UNESCO.
- Andrews, J., y Higson, H. (2007). *Education, employment and graduate employability: Project manual*. Birmingham, Reino Unido: Aston University.
- Aránguiz, C., y Rivera, P. (2012). Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: Los esfuerzos de Bolonia en calidad universitaria. *Revista Entornos*, 25(1), 104-117.
- Arias, I. M. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en android* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/285936/Tesi%20Itala%20M%20Arias%20Barranco.pdf?sequence=1>
- Ariño, A., Llopis, E., y Soler, I. (Dir.) (2012). *Desigualdad, diversidad y Universidad: condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España (EcoVipeu 2012)*. Valencia: Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes – Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad_diversidad_y_Universidad
- Aubert, J., y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Bélgica: Mardaga.

- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M., y Tudela, P. (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.
- Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beneitone, P., Esquetino, C., González, J. Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bennett, N., Dunne, E., y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93. doi: 10.1023/A:1003451727126
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Cannon-Bowers J., Tannenbaum S. I., Salas E., y Volpe, C. E. (1995). Defining team competencias and establishing team training requirements. En R. A. Guzzo y E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 330–380). San Francisco (CA), Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 11. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cazorla, M. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa [REJIE]*, 4, 91-104. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALosAspectosPositivosYNegativosDeri-4584986%20\(1\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-UnaAproximacionALosAspectosPositivosYNegativosDeri-4584986%20(1).pdf)
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa*. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf

- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: The making of a perfect match?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Clemente, J. S., y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Consejo de Gobierno *Sesión de 25 de abril de 2008*. Recuperado de <http://www.um.es/documents/13951/87557/competencias.pdf>
- Comisión Europea (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre las competencias clave del aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Consejo Económico y Social [CES] (2015). *Informe de competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid, España: Autor.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Crowley, L., Jones, K., Cominetti, N., y Gulliford, J. (2013). *International lessons: Youth unemployment in the global context*. Lancaster, Reino Unido: The Work Foundation.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- De Miguel, M. (2005a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2005b). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Department of Education, Science and Training [DEST] (2006). *Employability skills from framework to practice*. Victoria, Australia: Commonwealth of Australia.
- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Finkel, L., y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Frech, B., y Beinhauer, R. (Ed.) (2010). *Manual to Matching Competences between Higher Education and the Labour Market*. Graz, Austria: Comisión Europea, TEMPUS. Recuperado de http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/562/921_Competence_Manual%202.pdf
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-20.
- García García, M. J. (Coord.) (2009). *Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales* (EA2009 – 0040). Recuperado de <http://ecompetentis.es/ecompetentis/sites/all/themes/zen/h/pdf/ecompetentis-memoria.pdf>
- García-Montalvo, J., y Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores de España y Europa: Transición, empleo y competencias. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.
- García, M. J., y Gavari, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid, España: Ediciones Académicas.
- García Manjón, J. V., y Pérez López, M. D. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 4.
- García García, M. J., Terrón López, M., y Blanco Archilla, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *Revisión*, 3(2). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M. Verde, I., y Jiménez. M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 270, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304

- Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871
- Gómez, J. M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., y Romero Marín, M. R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio de Publicaciones de la Universidad Miguel Hernández. Recuperado de <http://observatorio.umh.es/files/2011/06/2006-competencias-titulados-umh.pdf>
- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., González Lorente, C., Martínez Juárez, M., y Martínez Clares, P. (2015, junio). *Una aproximación a la planificación y desarrollo de las competencias del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigar con y para la sociedad. Cádiz (España).
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-767.
- Herrero, R., González, I., y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461- 478.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Maastricht, Países Bajos: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ibañez-Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En A. Medina, M. L. Sevillano, y S. de la Torre (Coord.), *Una universidad para el siglo XXI: EEES* (pp. 17-19). Madrid, España: Universitas.
- Informe Delphi (2001). *Evaluación de competencias en el alumnado UE-CEES*. Madrid, España: Instituto de Pedagogía y Psicología y Universidad Europea de Madrid.
- Joint Quality Initiative Group (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*. Recuperado de file:///Users/mac/Downloads/dublin_descriptors.pdf
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New directions, new challenges* (IAU 2nd Global Survey report). París, Francia: IAU.
- Lasserre. P. (2009). Adaptation of team-based learning on a first term programming class. *Innovation and technology in computer science education*, 9, 186-190.

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Les Editions d'Organisations.
- Levi-Orta, G. C., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Llorens, F. (Coords.) (2013). *Tendencias Universidad. En pos de la educación activa*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Rodríguez, M. I, Palací López, D. G., y Palací López, J. (2016). Disminución del rendimiento académico con el Plan Bolonia respecto al plan anterior en España. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 633-651. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46915
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Londres, Reino Unido: Edge Foundation.
- Machemer, P. L., y Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30. doi: 10.1177/1469787407074008
- Mourshed, M., Patel, J., y Suder, K. (2014). *Education to employment: Getting Europe's youth into work*. Washington D.C., Estados Unidos: McKinsey & Company.
- Martín, M., Rabadán, A. B., y Hernández, J. (2013) Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: La visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-110
- Martínez, F. M., y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": Valor social e implicaciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063007.pdf>
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 223-300). Barcelona, España: UOC.
- Martínez Clares, P., y González Morga, N. (en prensa). Las competencias transversales en la universidad. Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*. doi: 10.5944/educxx1.15662
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 85-100. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106

- Marzo, M., Pedraja, M., y Rivera, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: El caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, 341, 643-661.
- Mason, G., Williams, G., y Cranmer, S. (2006). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. doi: 10.1080/09645290802028315
- McDowell, C. Werner, L. Bullock, H.E., y Fernald, J. (2006). Pair programming improves student retention, confidence, and programming quality. *Communications of the ACM*, 49(8), 90-95.
- Michavilla, F., Martínez, J. M., Martín-González, M. García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Miró, J. (2010). *Para qué sirven las competencias transversales*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf>
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Lóndon, UK: Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y University of London
- Mora, J., Badillo, L., Carot, J., y Vila, L. (2007). *Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005*. Valencia: CEGES – Universidad de Valencia.
- Nebrija Instituto (2013). *Competencias más demandas en la empresa y factores clave para la empleabilidad y el desarrollo personal*. Barcelona: Instituto Nebrija de Competencias Profesionales. Recuperado de <http://nebrijacompetenciasprofesionales.blogspot.com.es/2013/03/competencias-mas-demandas-en-la-empresa.html>
- Nilsson, B. (2015). *Does the work-study combination among youth improve the transition path?*, *Work4Youth Technical Brief*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Andrés Bello.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013): *Panorama de la educación 2013. Nota de España*. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20\(ESP\).pdf](https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf)
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015a). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.

- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015b). *Regional Model Competency Standards: Core competencies*. Bangkok, Tailandia: OIT.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Palmer, A., Montaña, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pavié, A. R. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2794>
- Pavlin, S. (2011). *DEHEMS. Network for the development of higher education management systems. Varieties of professional domains and employability determinants in higher education*. Bolonia, Italia: AlmaLaurea.
- Pérez, J. E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid, España: Graó.
- Planas-Coll, J., y Enciso-Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45.
- Pool, L. D., y Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289. doi:10.1108/00400910710754435
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto, 185.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007, 260.
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Boletín Oficial del Estado de 23 de Julio, 145.
- Ryan, G., Toohey, S., y Hughes, C. H. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377. doi: 10.1007/BF00128437
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rodríguez Esteban, A., y Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Recuperado de [http://www.bikume.com/descargas/5/archivos/tesis-sobre-competencias-transver sales-para-mejorar-la-empleabilidadaed.pdf](http://www.bikume.com/descargas/5/archivos/tesis-sobre-competencias-transver-sales-para-mejorar-la-empleabilidadaed.pdf)
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Ruesga, S. M., Da Silva, J., y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8(1), 35-73.
- Selvadurai, S., Choy, E. A., y Maros, M. (2012). Generic skills of prospective graduates from the employers' perspectives. *Asian Social Science*, 8(12), 295-303.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: Hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. doi:10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Souto-Romero, M., Torres-Corona, T., y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1141- 1158.
- Solanes, A., Nuñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Stanciu, S., y Banciu, V. (2012). Quality of higher education in Romania: Are graduates prepared for the labour market? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 821-827. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.004
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125
- Torrelles, C., Coiduras, J. L., Isus, S., Carrera, X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.

- Tuyet, T. (2014). Is graduate employability the 'whole-of-higher-education-issue'? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227. doi:10.1080/13639080.2014.900167
- UEconverge (2009). *Formación universitaria versus demandas empresariales*. Madrid, España: Fundación Universidad Empresa. Recuperado de https://www.etsisi.upm.es/sites/default/files/calidad/INFORME_RESULTADOS_UE_CONVERGE.pdf
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Weligamage, S. S. (2009). *Graduates employability skills: Evidence from literature review*. Recuperado de <http://www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeA8.pdf>
- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yaniz, C., y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 17 – 48. doi.10.4995/redu.2012.6013
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid, España: Narcea.



CAPÍTULO

3

Justificación, antecedentes y punto de partida de la investigación

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo”

Arnold H. Glasow (1905-1998)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

3.1. Justificación

3.2. Antecedentes: Investigaciones previas

3.3. Vacíos en las investigaciones

3.4. Punto de partida

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata de ser un puente entre la parte teórica y empírica del trabajo de investigación que se presenta. Para ello se intenta explicitar por qué es conveniente llevar a cabo la investigación y cuáles son los beneficios que se derivaran de ella. En dicha justificación se describe la conveniencia del trabajo -para qué sirve-; su relevancia social -qué alcance social tiene-; sus implicaciones prácticas -ayudar a plantear acciones más aplicadas y ofrecer valor teórico e investigador-; llenar huecos de conocimiento y de investigación para avanzar en el conocimiento científico. De esta información se deriva un propósito suficientemente sólido para justificar su realización, finalidad y objetivos que se expondrán en el siguiente capítulo dedicado a la metodología.

Con este fin, también se tratan los antecedentes e investigaciones previas a este trabajo, tratando de exponer los estudios que sustentan el mismo y que tratan sobre este tópico, sirviendo de guía y permitiendo hacer el contraste para así conocer cómo se trató el problema en otras ocasiones. Este apartado contesta a la cuestión ¿qué se ha escrito o investigado sobre el particular?, o lo que es lo mismo, se trata de la revisión de investigaciones previas relacionadas de manera directa o indirecta con la investigación planteada.

En definitiva, se trata de determinar aquellas investigaciones que se vinculan directamente con el motivo de estudio, expresando una pequeña síntesis de sus logros. En algunos casos será necesario hacer alusión a aquellos estudios que de alguna manera puedan tener lazos de unión con el que se va a realizar.

Igualmente se presenta un apartado con los huecos o vacíos más importantes que se han detectado en las investigaciones previas para orientar el estudio, prevenir errores, ampliar el horizonte, establecer la necesidad de la investigación, inspirar nuevos estudios, ayudar a formular preguntas y objetivos de la investigación y proveer de un marco de referencia.

Toda esta información junto al marco teórico presentado en los dos primeros capítulos permiten formular el punto o puntos de partida de la investigación a desarrollar, siendo este apartado esencial para una buena realización de la investigación.

3.1. JUSTIFICACIÓN

Son muchos los autores que manifiestan la importancia de realizar un ejercicio de reflexión sobre la función de las universidades, entre los que destacan Tünnermann (1999), Carnoy y Castells (2001), Barnet (2002), Mundy (2005) y Rengifo-Millan (2015). Todos ellos indican la necesidad de construir un proyecto educativo adecuado a los escenarios emergentes de la sociedad contemporánea, ubicados en unas coordenadas sociales, económicas, políticas y culturales en continuo desarrollo. Actualmente, el

entorno plantea nuevos retos, exigencias y desafíos en las relaciones que establece la universidad con el mismo, por lo que es preciso responder de una manera gradual y equilibrada, orientada, como señala Clark (2000), por el crecimiento exponencial del conocimiento.

Las demandas profesionales procedentes de los actuales modelos de producción han evolucionado notablemente en los últimos años y con ello el concepto de profesionalidad, demandando nuevos requerimientos basados en nuevas necesidades de cualificaciones y competencias. Actualmente, no basta con conocer y saber hacer para ser un profesional. Hoy se requiere además, combinar y movilizar los saberes en una situación y contexto laboral concreto, es decir, transferir y, de este modo, poner en práctica conductas y actos pertinentes en situaciones inéditas.

Estos planteamientos necesitan de nuevos escenarios y procesos formativos que den lugar a una Educación Superior basada en competencias, potenciadora de un aprendizaje a lo largo de la vida y fundamentada en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (Delors, 1996), tal y como asume el EEES. De hecho, la primera de las finalidades de los Criterios y Directrices de EEES publicados por la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) hace referencia a “mejorar la educación que se ofrece a los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior” a través de “informar e incrementar las expectativas de las instituciones (...), estudiantes, empleadores y otros agentes implicados en relación con los procesos y resultados de la Educación Superior”. Debe preservarse, por tanto, los intereses de los estudiantes y de otros agentes sociales implicados.

En el desarrollo de estas finalidades y principios, la ENQA establece una serie de criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las instituciones de Educación Superior que están en consonancia con los objetivos de este trabajo. A saber:

- De acuerdo al RD 1393/2007 y su modificación a través del RD 861/2010 uno de los elementos más importantes para la verificación de un título son las competencias.
- La aprobación, control y revisión periódica de programas y títulos; lo que nos obliga necesariamente a prestar una atención meticulosa en el diseño y contenidos del plan de estudios y de las guías docentes.
- La evaluación de los estudiantes debe atender a valorar su progresión en base a la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título académico que aspiran obtener.
- Los sistemas de información deben garantizar que las instituciones recopilen, analicen y utilicen información pertinente para la gestión eficaz de los

programas de estudios y sus actividades. En esta información se hace especial referencia a la empleabilidad de egresados.

La triangulación de estos criterios y directrices centra la finalidad general del EEES en la mejora de la empleabilidad de los egresados impulsando un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y en la adquisición de competencias, a partir de las cuales se organizan y planifican las titulaciones. Dentro de esta finalidad, se encuentra la propia de esta investigación, consistente en valorar la formación en los títulos de Grado universitarios y su adecuación a las demandadas en el mercado laboral para, más tarde, poder establecer la transferencia de perfiles formativos a perfiles profesionales. A partir de los resultados de esta investigación, se elaboraran propuestas de mejora para que las administraciones y facultades de los títulos analizados puedan corregir las políticas o prácticas educativas dedicadas a ello, pues, actualmente, es recurrente la opinión que existe sobre una importante desconexión entre las instituciones universitarias y el mundo del trabajo que, fundamentalmente, se resume en términos de la distancia entre los requerimientos que este demanda a los trabajadores y la preparación de los titulados universitarios para afrontar su entrada y permanencia en el mismo.

El presente trabajo se une a la idea generalizada de muchos autores nacionales e internacionales que se refieren a que para conseguir aunar universidad y mundo laboral es necesario desarrollar competencias como elementos integradores de un círculo virtuoso capaz de impulsar el crecimiento económico duradero y sostenible, la calidad del empleo y la productividad. En esta línea, la OIT (2011) afirma que una mejor formación “alimenta la innovación, la inversión, la diversificación económica y la competitiva, además de la movilidad social y ocupacional, y por tanto, la creación de más trabajos que a la vez sean más productivos y gratificantes” (p.2). Sin olvidarse de las ventajas que tiene en la construcción de una ciudadanía responsable y cohesionada socialmente.

Para ello, es necesario formar en los valores de responsabilidad, cooperación, tolerancia y solidaridad a ciudadanos críticos que puedan adaptarse a nuevos retos y demandas sociales, tal y como avalan las investigaciones de Tejada (1999, 2012) y Echeverría y su equipo (2002, 2008). Incluimos también el estudio de Navío (2005) e, incluso, se puede hacer referencia a los análisis realizados por Cano (2008) o ANECA (2005, 2007). Por otro lado, en el contexto europeo, se señalan los informes de la Comisión Europea editados por la OCDE, OIT o CEDEFOP, entre los que destacan los realizados por Alex (1991), Bunk (1994) o Rychen y Salganick (2003). También es importante subrayar los trabajos de Le Boterf (1995, 2001) y las aportaciones respecto al análisis de la gestión de las competencias de Levy-Leboyer (1997).

Conseguir que el estudiante adquiriera una formación integral a la vez que funcional para la sociedad en la que vive y, así, contribuir al progreso económico, social y cultural; a la satisfacción y realización personal, es uno de los desafíos de la Educación

Superior. En este sentido, las instituciones han de enseñar a su alumnado a aprender de forma permanente y adoptar competencias no sólo ante el aprendizaje, sino ante la vida misma, propiciando una disposición a cooperar, a trabajar en grupo, a comunicar y a tomar decisiones. Todas estas acciones se configuran como competencias esenciales en el mercado laboral, denominadas competencias transversales de los currículos universitarios de las diferentes titulaciones y objeto de estudio en esta investigación.

El desarrollo y dominio de competencias transversales se convierte, de este modo, en objetivos prioritarios, tanto para los empleadores como para las instituciones educativas de cara a mejorar la empleabilidad e inserción socioprofesional de los graduados universitarios. La formación universitaria tradicional ha estado orientada al desarrollo exclusivo de las competencias específicas, sin apenas considerar que las competencias transversales (CT) o blandas actúan de catalizadoras del rendimiento laboral del trabajador. Durante años, se han dejado a un lado cuando hacen del profesional, no solo un experto en su campo, sino, además, un excelente profesional (Del Rincón, Martínez Clares, Echeverría, Fernández, 2010). Por su parte, el Consejo Social y Económico (CEC) (2015) afirma que

“un desarrollo adecuado de las competencias (...) debe contribuir, asimismo, a impulsar la capacidad de iniciativa, de emprendimiento y de innovación, contribuyendo al crecimiento potencial de la economía y a la transformación gradual del modelo productivo hacia otro más intensivo en conocimiento, capital tecnológico y mayor valor añadido (p.7).

Este reciente informe junto al del Consejo Social de la Universidad da Coruña (UDC) dirigido por Freire (2011), señalan que son diferentes ámbitos institucionales a escala mundial los que se han hecho eco de esta necesidad; para ello tratan de analizar el cambio producido en las instituciones educativas de los países desarrollados e incitan a buscar respuestas apropiadas que lleven a las instituciones hacia la consolidación de sus nuevas finalidades y enfoques pedagógicos.

En el marco de esta realidad surgen diversas cuestiones sobre la calidad y eficiencia de la nueva formación impartida y recibida por los egresados que justifican y dan sentido a esta y otras investigaciones clave en este campo de conocimiento.

3.2. ANTECEDENTES: INVESTIGACIONES PREVIAS

Para adentrarnos en nuestra investigación, es necesario conocer los antecedentes de la misma y así poder contribuir al avance de la ciencia, en este sentido, los principales estudios que han abordado la formación en competencias transversales de los graduados se detallan en las siguientes líneas y son considerados como los antecedentes de este trabajo. Son múltiples y diversos los estudios dedicados a esta

temática en un sentido amplio. En la investigación presente se han seleccionado los más acordes a nuestro planteamiento.

Entre ellos, cabe destacar, todos los estudios realizados por la ANECA (2005, 2007, 2009) y las Agencias y Unidades de Calidad de las distintas Comunidades Autónomas, así como los proyectos de seguimiento de la empleabilidad realizados tanto a escala europea como nacional desde los Observatorios de Empleo de las universidades españolas, derivando todos ellos en informes de inserción laboral y análisis de las competencias en Educación Superior.

Es importante señalar que no es muy frecuente la realización de estudios encaminados a analizar y estudiar discrepancias o desajustes entre mercado laboral y universidad en términos de competencias requeridas a los titulados, no obstante, sí se encuentran importantes iniciativas en este terreno. En primer lugar, se detallan los principales programas de seguimiento de la empleabilidad de los egresados realizados a escala internacional como son los proyectos **Cheers**, **Reflex**, **Hegesco** y **Proflex**, cuyas características descriptivas se contemplan en la tabla 3.1 para hacer más fluida y ágil su presentación.

Tabla 3.1

Tabla-resumen sobre datos descriptivos de proyectos internacionales Cheers, Reflex, Hedgesco y Proflex

Título	Autores/coord.	Fecha de ejecución	Participantes	Países implicados
Proyecto Cheers (Career after High Education: a European Research Study)	Ulrich Teichler (En España coordinado por José Ginés Mora Ruiz)	1994/1995	37.000 graduados de la promoción del 1994/1995	Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Holanda, España, Suecia, Noruega, Republica Checa y Japón.
Proyecto Reflex (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa)	Jim Allen y Rolf Van Der Valden (En España coordinado por ANECA y CEGES)	2004/2005	36.612 graduados de la promoción de 1999/2000 (5.474 graduados españoles)	Noruega, Finlandia, Reino Unido, Alemania, Suiza, Holanda, Bélgica, Francia, Italia, España, Portugal, República Checa, Estonia y Japón.

Proyecto Hegesco (Higher Education as a Generator of Strategic Competences)	Jim Allen, Rolf Van Der Valden (Ed.) Sverlik y Pavlin (Coord.)	2007/2008	8.742 graduados de la promoción de 2002/2003	Eslovenia, Turquía, Lituania, Polonia, Hungría, Estonia, Republica Checa
Proyecto Proflex (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento)	José Ginés Mora, José Miguel Carot y Andrea Conchado (Ed.)	2007/2008	9.808 graduados de la promoción 2002/2003	Argentina, Bolonia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Puerto Rico y Uruguay

Los cuatro proyectos comparten la misma metodología y consisten fundamentalmente en autoevaluaciones de los propios titulados cinco años después de haber finalizado los estudios. Mientras Cheers es el antecesor de Reflex; Hegesco y Proflex se desarrollan bajo la misma encuesta que Reflex, ampliando la extensión de la investigación a diferentes países. El objetivo de estos estudios no es solo obtener el porcentaje de titulados que encuentran empleo, sino también valorar otras variables como la calidad del trabajo, la duración del periodo de búsqueda de empleo, la satisfacción profesional de los titulados y especialmente, la relación de las competencias de los graduados con los requerimientos del trabajo.

Concretamente, estos proyectos o programas de empleabilidad intentan esclarecer tres cuestiones generales e interrelacionadas entre sí:

- ¿Qué competencias requieren los graduados en Educación Superior para integrarse en la sociedad del conocimiento?
- ¿Qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?
- ¿Cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo?

A través de estos estudios se realiza una valoración y seguimiento multidimensional de la empleabilidad en la Educación Superior, cuya principal ventaja es la comparabilidad de la información por países, si bien las encuestas se han realizado en cada una de estas zonas una sola vez, lo que imposibilita que esta comparabilidad se realice de forma longitudinal. A estos estudios, se han ido sumando universidades, aumentando la extensión de la investigación hasta la obtención de una base de datos de gran envergadura para el sistema universitario. ANECA (2007), contempla los resultados de

este proyecto en español y Rodríguez Esteban (2013) desarrolla parte de su tesis doctoral en base a estos datos para profundizar en el ajuste entre la formación y el empleo de los universitarios españoles.

Sus resultados son coincidentes a pesar de sus diferentes fechas de ejecución. En todos ellos, se contempla una realidad del egresado debilitada en materia de competencias y mejorable en relación a adaptación y satisfacción de empleo. Por un lado, reiteran la importancia atribuida por los graduados a las competencias transversales para su incorporación y permanencia en el sistema laboral, por otro, se aprecia el desajuste competencial que existe entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas en sus puestos de trabajo, y finalmente, la debilidad de la planificación de la formación universitaria para el desarrollo de estas competencias más genéricas.

A escala nacional, el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU) presenta el *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios Españoles, 2015: Primer informe de resultados*, dirigido por Francisco Michavila, Jorge M. Martínez, Martín Martín-González, Francisco García-Peñalvo y Juan Cruz-Benito. Se trata del primer informe dedicado al análisis y medición de la empleabilidad de los egresados del periodo 2009-2010 con la muestra más amplia que sobre este tipo de estudios se ha realizado para el sistema universitario español. Se contó con la participación de 13.006 egresados en un momento de transición entre las anteriores titulaciones y las actuales. Estos egresados provienen de 45 universidades españolas públicas y privadas, presenciales y semi-presenciales.

El objetivo de este informe fue realizar el seguimiento de la empleabilidad y empleo de los titulados universitarios a fin de proveer a responsables universitarios y políticos, empleadores, estudiantes y familias, la información necesaria para mejorar la vinculación entre formación y mercado laboral.

De este informe se desprenden resultados en torno a ocho aspectos principales: las competencias transversales, satisfacción con el empleo, satisfacción con los estudios y las metodologías educativas, ajuste entre los estudios y el empleo, competencias y métodos para la búsqueda de empleo, factores para la contratación y criterios para la selección de un empleo y competencias en lengua extranjera. Los resultados más significativos son:

- Se identifican 34 competencias genéricas relevantes para la empleabilidad a partir de un grupo de trabajo interuniversitario y basado en buenas prácticas nacionales e internacionales y agrupadas de acuerdo con la propuesta realizada por el proyecto Tuning. La valoración de estas competencias se realizó desde tres perspectivas: el nivel que posee el egresado, el nivel aportado por la universidad y el nivel requerido en el actual puesto de trabajo. De forma

general, señalan un mayor dominio de las competencias que el proporcionado por la universidad y el exigido en el puesto de trabajo.

- Se encuentra relación positiva entre aquellas competencias en la que las universidades hacen mayor hincapié y las que poseen los titulados en mayor medida, por lo que puede ser un indicativo de la alta contribución de la universidad en la adquisición de estas competencias, reduciendo la necesidad de que el egresado tenga que formarse por otras vías.
- El nivel que poseen los titulados en todas las competencias es superior al que requieren en sus empleos. Lo que apunta a la posibilidad de que la estructura económica no esté aprovechando al máximo el capital profesional disponible.
- La universidad aporta prácticamente la totalidad del nivel que se requiere en el empleo en competencias tales como “la capacidad para trabajar en equipo”, “el dominio de las competencias específicas de la titulación”, “las habilidades de navegación y búsqueda por internet”, “la comunicación escrita” y “la sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales”. En cambio, hay un desajuste mayor entre los requisitos del mercado de trabajo y la formación universitaria en las competencias relacionadas con los “idiomas”, en la “capacidad para gestionar la presión” y en la “capacidad para tomar decisiones”.
- Igualmente, las tres competencias en las que la aportación de la universidad fue mayor son “compromiso ético en el trabajo”, “capacidad de trabajar en equipo” y “comunicación escrita” en el otro extremo se encuentran las competencias relacionadas con el manejo de una “lengua extranjera”.
- Por otra parte, las tres competencias que los estudiantes manifiestan poseer en mayor medida son el “compromiso ético en el trabajo”, el “manejo de las TIC”, y la “capacidad de asumir nuevas responsabilidades”. Por el contrario, la menos dominada por parte de los egresados es la relacionada con la “comunicación en una lengua extranjera”.
- En la parte dedicada a la satisfacción con los estudios se pone de manifiesto que uno de los aspectos con el que los titulados están más insatisfechos de su paso por la universidad son las metodologías de enseñanza-aprendizaje. En general, se observa que los egresados consideran que en la universidad existe una preponderancia excesiva por las metodologías educativas clásicas como las clases magistrales, poco adecuadas a los paradigmas educativos actuales. Por el contrario, el aprendizaje activo, basado en proyectos y prácticas, merece una consideración menor.

En esta misma línea, la **Fundación Everis** (2016) presenta la segunda edición del “Ranking de Universidad-Empresa: encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los titulados superiores”. Este estudio tiene como objetivo principal

establecer un ranking de universidades a partir de dar respuesta a preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las competencias más demandadas en el mercado de trabajo español?
- ¿Cuáles son las competencias más desarrolladas o mejor adquiridas por los recién titulados en las universidades españolas?
- ¿Cuáles son las mejores universidades para cada una de las disciplinas?

La novedad de este informe estriba en la elaboración del ranking de las mejores universidades desde la opinión que los empleadores tienen de las competencias de los “recién titulados” (considerados aquellos contratados entre 2011-2015, cuya formación evaluada será tanto de los planes antiguos como tras la implantación del EEES).

Cabe destacar de los resultados de este estudio la posición de la Universidad de Murcia, objeto de análisis de este trabajo. Esta se sitúa entre las diez mejores en función de la adaptación global de las competencias adquiridas en la universidad y las necesidades de la empresa en tres de las cinco áreas de conocimiento analizadas (Humanidades y otras Ciencias Sociales; Salud y bienestar; Economía, ADE y Derecho).

Otros de sus resultados significativos son los relacionados con:

- Los empleadores de las empresas españolas consideran importantes todas las competencias transversales evaluadas, con unas medias que oscilan entre el 9.05 de honestidad y compromiso ético y el 7.79 de Conocimientos Técnicos de la profesión, en una escala del 1 al 10. Si bien las competencias indispensables son la honestidad y compromiso ético (el 71% califican su importancia con 9 o 10 puntos), capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio (63%) y el trabajo en equipo (55%).
- Globalmente, la adaptación entre las competencias adquiridas en la universidad y las necesidades de la empresa es evaluada de un modo positivo (7,3 puntos de media en una escala de 0 a 10 puntos). Sin embargo, tras realizar un análisis de discrepancia entre las valoraciones y su importancia de una forma específica para cada competencia, se obtienen que las diferencias o discrepancias son negativas indicando que en ninguna de ellas los graduados alcanzan el grado de dominio que las empresas precisan.

Los datos resultantes de este estudio aportan información complementaria a las investigaciones existentes sobre universidad y empresa de una forma innovadora de relacionar ambos contextos y permite continuar con el debate de aspectos tan importantes como la empleabilidad de los titulados superiores.

A pesar de la amplitud de los análisis y la relevancia de los resultados comentados hasta el momento, estos estudios no siempre han tenido o tienen la repercusión deseada en la conciliación universidad-mercado de trabajo. Con intención de conocer la utilidad de esta información para las instituciones, surge el **Proyecto Trackit** de la European University Association (Gaebel, Hauschildt, Mühleck y Smidt, 2012), desarrollado en tres fases desde el año 2010 hasta 2012 donde se recoge la percepción de responsables políticos y rectores de 31 universidades de Europa.

Trackit, además de indagar en cómo se lleva a cabo el seguimiento de la empleabilidad de los graduados, determina cómo se utiliza la información y la repercusión que esta tiene en la mejora de los planes de estudio, servicios estudiantiles y otras actividades.

En los datos referidos a España, se constata que la finalidad de recoger esta información se dirige principalmente a efectos administrativos y estadísticos; a proporcionar información y asesoramiento a los estudiantes actuales y futuros y para la asignación de recursos a las instituciones de Educación Superior, mientras que con el apoyo a la planificación y diseño de las políticas de Educación Superior, no se ha encontrado ninguna relación.

Este mismo proyecto atribuye el mejorable alcance de los datos en la realidad universitaria a la carencia de continuidad en la recogida de información entre las mismas universidades, a la que se puede añadir una posible falta de concreción a la realidad de cada universidad. Cuanto más concretos y cercanos son los datos a las instituciones, mayor implicación genera de la comunidad universitaria y al mismo tiempo, más fácil resulta establecer propuestas de mejora.

Como ya se ha comentado, gran parte de las universidades españolas realizan **informes de inserción laboral** de sus egresados. El análisis realizado por Martínez Juárez, Pérez Cusó y Martínez Clares (2014), constata que los datos obtenidos en estos informes se agrupan en tres categorías: estudios universitarios y formación complementaria, primera inserción laboral y empleo actual. Si bien, la dimensión formativa se limita a cuestiones generalistas de satisfacción sin profundizar, en la mayoría de los casos, en el desarrollo competencial de las instituciones o en el grado de dominio de competencias que presentan los graduados.

Paralelamente, resulta más frecuente encontrar datos relacionados con la relevancia que atribuyen los graduados a determinadas competencias para su desarrollo profesional. Por lo que no es de extrañar, que los datos procedentes de los distintos programas de seguimiento de empleabilidad de los graduados sobre la dimensión competencial relacionada con el énfasis que se realiza en las universidades y el dominio que presenta el graduado a escala nacional e internacional, sigan obteniendo conclusiones similares, a pesar del paso de los años.

A estos estudios, se puede añadir el proyecto **DEHEM** (Development of Hight Education Management). Una iniciativa europea coordinada desde la universidad de

Liubliana por Pavlin (2010), destinado al estudio de la relación existente entre el sistema universitario y las actividades profesionales de los titulados.

Tras conocer el punto de vista de académicos, empleadores, titulados, sindicatos y asociaciones representativas del colectivo de estudiantes, se llega a las siguientes conclusiones:

- Necesidad de cooperación y participación de los distintos grupos de interés de la comunidad universitaria en el diseño e implementación de los planes de estudio.
- Contribuir a la mejora de la transición al escenario productivo, en la mayoría de los países, los estudiantes manifestaron que la universidad “tiene que estar alerta a las tendencias del mercado laboral y a las oportunidades emergentes” (p.10). Para ello, consideran la internacionalización, la formación práctica o las prácticas en los centros de trabajo, así como el desarrollo de las *soft skill* o competencias transversales como los aspectos clave a potenciar en las Instituciones de Educación Superior.

En esta línea, la **Organización Internacional del Trabajo (OIT)**, en sus diferentes informes, muestra la preocupación por mejorar la capacidad de respuesta de los sistemas formativos ante los cambios en las competencias requeridas por el mercado de trabajo para mejorar las oportunidades laborales, especialmente entre los más jóvenes. Este colectivo ha sido el centro de deliberación de muchas de sus publicaciones con el objetivo de entender y conocer su situación y poder crear una estrategia de desarrollo competencial que se ajuste a sus necesidades concretas. Este es el objetivo del informe de la OIT (2011), denominado *Una fuerza de trabajo capacitada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20*. Concretamente, este organismo ha prestado especial atención a una de las tipologías de las competencias: las básicas o “core skills” del profesional, tal y como constata su informe *Regional Model Competency Standards: Core competencias* (OIT, 2015b). Esta publicación ha tenido una gran repercusión a nivel mundial para la delimitación de las competencias más importantes para la empleabilidad de los graduados y en el caso de esta investigación también ha sido de utilidad en la delimitación terminológica de las competencias que concierne a este trabajo.

Más recientemente, el informe *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013* (OIT, 2013) con datos y resultados referidos al desajuste entre formación y empleo, con especial insistencia en la sobrecualificación e infracualificación de los jóvenes universitarios. En este informe se concluye que el desajuste de las competencias en los mercados de trabajo de este colectivo se ha convertido en una tendencia constante cada vez más acusada; en la medida en que los jóvenes empleados cuentan con más o menos competencias e incluso con las exigidas o no para el puesto que ocupan, la

sociedad está desaprovechando el valioso potencial y perdiendo la posibilidad de mejorar la productividad económica, que sería posible si estos jóvenes tuvieran la formación adecuada y ocupasen puestos de trabajo acordes con su nivel de competencias.

Por último, es necesario y obligado citar al **Proyecto Tuning** (a nivel europeo) y **Alfa Tuning** (en Latinoamérica) que además de elaborar un listado de 30 competencias que debe tener todo profesional de gran valor y repercusión en el diseño de los planes de estudio, valora el nivel de realización o logro alcanzado por los titulados como resultado de los programas formativos. Este estudio realiza una revisión de los enfoques metodológicos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación más adecuados para su desarrollo, así como, intenta promocionar la calidad en los programas educativos a través de generar entendimiento y confianza mutua entre universidades.

Para una mayor comprensión de las características descriptivas de estos últimos proyectos mencionados se presenta a continuación una tabla resumen (tabla 3.2).

Tabla 3.2

Características generales del proyecto Tuning y Alfa Tuning

Titulo	Autores/coord.	Fecha de ejecución	Participantes	Países implicados
Proyecto Tuning	González y Wagenaar	1º Fase: 2000-2003 2º fase: 2003-2004	101 universidades de Europa que suman un total de: 5183 graduados, 944 empleadores, 988 académicos	16 países europeos
Proyecto Alfa Tuning	Beneitone, Esquetino, González, Marty, Siufi y Wagenaar	1º Fase: 2004-2007 2º Fase: 2011-2013	190 universidades de América Latina	18 países de América latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela).

Los resultados de estos proyectos internacionales generan una reflexión a nivel institucional y muestran los puntos fuertes y débiles de la formación universitaria que guiaron, años más tarde, la elaboración de los títulos universitarios y las nuevas políticas educativas.

Entre las conclusiones más destacables de estos estudios, se encuentran las siguientes:

- Importancia de elaborar un perfil competencial en los egresados que contemple competencias específicas, pero fundamentalmente transversales.
- En relación a las metodologías más apropiadas, para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar una multiplicidad de métodos para promover dicho dominio competencial.

A partir de los resultados del proyecto Tuning se elaboran los libros blancos de los títulos universitarios (ANECA, 2005) donde, a modo orientativo, se delimitan las competencias específicas y transversales de los planes de estudio y la relevancia de cada una de ellas en función de los perfiles profesionales.

A las conclusiones que llegan estos grandes proyectos en busca de la construcción de puentes sólidos entre el mundo académico y del trabajo se le suman los trabajos realizados a escala más local en titulaciones o ramas de conocimiento de las universidades españolas. En la tabla siguiente (3.3.) se contemplan los más representativos, junto con sus aspectos metodológicos y principales resultados o conclusiones.

Tabla 3.3

Investigaciones nacionales en torno a las competencias transversales

Autor (año publicación)	Título	Año de la recogida de datos	Objetivo	Participantes	Rama de conocimiento	Principales resultados
Enric Corominas (2001)	Competencias genéricas en la formación Universitaria	2000	Conocer la percepción del alumnado acerca de la posición de competencias genéricas, la valoración de estos alumnos y de los profesores sobre su importancia para el perfil profesional del diplomado, así como la contribución de la universidad al desarrollo y mejora de tales competencias.	Estudiantes de último año y Profesorado de la Universidad de Girona	Ciencias Empresariales	<ul style="list-style-type: none"> - La importancia que los alumnos y profesores atribuyen a cada una de las competencias genéricas analizadas es considerablemente alta y con notables semejanzas en las valoraciones. Al integrar ambas percepciones las más importantes son el grupo de “responsabilidad, autodirección y autoformación” y “planificación, organización y gestión”. - La posesión de competencias expresada por el alumnado es valorada por debajo de su importancia (déficit que justifica la necesidad de acción de la universidad). - La influencia tanto recibida como ejercida por la universidad también es valorado por de ajo de la importancia, en el caso de los profesores refleja una actuación no concordante.
Isabel García Espejo y Marta Ibáñez Pascual (2006)	Competencias para el empleo: demandas de las empresas y medición de desajustes	2003	Utilidad de las competencias en el puesto de trabajo y los ajustes y desajustes entre la formación recibida en la universidad y la demanda por el puesto.	Graduados de la promoción de 1999 de la Universidad de Oviedo	Humanidades, Ciencias sociales, Ingenierías y Ciencias experimentales	<ul style="list-style-type: none"> - Defiende los análisis de las competencias por títulos tras detectar diferencias entre ellos (Considera inadecuada la tendencia a utilizar medias que distorsionan los resultados obtenidos al ocultar particularidades propias de cada carrera). - Las encuestas que valora la utilidad o demanda de competencias, lo más conveniente es recoger la opinión de los propios profesionales. - Se ha elaborado la matriz de ajuste que facilita la visualización del problema (Utilidad-nivel obtenido en la carrera). - El grado de utilidad o demanda de competencias en el puesto de trabajo es en todos los casos superior al aporte que realiza la universidad. - Las competencias más útiles: Tolerancia, habilidades para la obtención de información, capacidad de tomar de decisiones y resolver problemas y trabajo en equipo. Las más adquiridas durante la etapa de estudiante son: habilidades para la obtención de información, pensamiento crítico y capacidad para tomar decisiones

						y resolver problemas. Las que menos, los idiomas, seguidos de la expresión oral.
Alonso Palmer Pol, Juan José Montaña Moreno y María Palou Oliver (2009)	Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos	2008	Valorar la importancia de las competencias transversales y nivel desarrollo en la Educación Superior.	500 empleadores y 173 académicos de la Universidad Islas Baleares.	De todas las ramas de conocimiento	<p>- Diferencias significativas entre la percepción de los académicos y los empleadores en la importancia de las competencias. Aunque todos ellos las consideran muy importante la formación en competencias (concretamente la capacidad de trabajar en equipo). La opinión de los académicos es más polarizada mientras la de los empleadores presenta mayores similitudes en sus valoraciones lo que dificulta la selección de las competencias clave para el diseño de los perfiles académicos-profesionales de los graduados.</p> <p>Las competencias relacionadas con el ámbito internacional son consideradas por ambos colectivos como poco relevantes para las empresas.</p> <p>- En relación al nivel de realización, mientras las empresas se encuentran más optimistas con el nivel del egresado alcanzado, los académicos son más críticos y tiene un mayor nivel de exigencia que los empleadores. Estos últimos se muestran claramente satisfechos con la formación de los universitarios que se incorporan a sus organizaciones.</p> <p>- Las competencias mejor desarrolladas por los universitarios: adquisición de nuevos conocimientos, aplicación de los conocimientos a la práctica. Las que menos: idioma extranjero y conocimiento de otras culturas y costumbres.</p>
Centro de alto rendimiento Accenture y Universia (2007)	Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y Diálogo Universidad-Empresa	2006-2007	Consensuar el listado de competencias profesionales más valoradas por las empresas españolas. Valorar el tipo de formación en competencias profesionales que se está desarrollando en la universidad.	100 empleadores, 244 graduados con al menos un año de experiencia laboral y 49 académicos (decanos, vicerrectores, etc.)	Todas las ramas de conocimiento	<p>- Los tres colectivos coinciden en que las competencias genéricas son el elemento más importante para facilitar el acceso al mercado laboral de los titulados universitarios.</p> <p>- A pesar de su importancia, el nivel del egresado es insuficiente según la opinión de las empresas.</p> <p>- Docentes y empresas coinciden en considerar las competencias más importantes: motivación, adaptabilidad, orientación a la calidad, iniciativa personal, habilidades de comunicación y de integración en un equipo. Los estudiantes no consideran los idiomas una competencia clave, en contra de lo que opinan docentes y empresas.</p> <p>- Se establecen una serie de propuestas para acelerar y hacer más</p>

			Valorar la visión que las empresas, los titulados y el ámbito académico tiene sobre el desarrollo actual de las competencias como factores clave de inserción laboral.			eficaz el acercamiento Universidad-Empresa, entre las que cabe destacar: extender, potenciar y estructura mejor las prácticas en empresa con objetivos más claros y medibles. Participar conjuntamente en el diseño de los planes de estudio, facilitar la participación de los profesionales en las actividades académicas, métodos más pedagógicos que favorezcan la plena integración de las competencias profesionales en el desarrollo de las asignaturas y por último, fomentar los programas de intercambio y el aprendizaje de idiomas.
Anna Mir Acebrón (2008)	Competencias transversales en la Universidad. Pompeu Fabra.	2006	<p>Valorar la adquisición de competencias transversales de cara al futuro profesional de los estudiantes.</p> <p>Valorar el proceso formativo en competencias ofrecido en la UPF</p> <p>Conocer las competencias transversales en que los estudiantes destacan o presentan déficit</p> <p>Conocer los retos que plantea el nuevo enfoque basado en la adquisición de competencias</p>	694 estudiantes y 39 profesores de la UPF.	Título de carácter técnico o relacionados con la comunicación, y los de ámbito social o humanístico	<p>La valoración que realizan los estudiantes y docentes sobre las competencias transversales es elevada, sobre todo las de tipo instrumental. Aunque se observan diferencias. Los docentes valoran en mayor medida competencias asociadas al proceso e-a (búsqueda de información, análisis y síntesis), mientras los estudiantes, aquella que tiene un carácter más aplicado (comunicación oral y escrita, organización y planificación y de adaptación a situaciones nuevas).</p> <p>En cuanto al modo en que las competencias se han desarrollado, existen diferencias entre ambos colectivos. Siendo el análisis y síntesis y el trabajo en equipo lo más desarrolladas y las menos, el aprendizaje de una segunda lengua.</p> <p>Elabora un modelo de orientación estratégica para reflejar la situación actual y los posibles escenarios de futuro para la universidad de la UPF (cruza las variables importancia y desarrollo). De este análisis se obtiene que dicha universidad parte de una situación de concentración (donde la valoración de las CT es elevado pero la atención a la adquisición por parte del alumno es inferior a la deseable en relación a su valoración). Esta situación es más evidente en las competencias interpersonales.</p> <p>Por otro lado, en relación a los espacios más apropiados para el desarrollo de las CT, los talleres específicos y las prácticas en empresa son los espacios mejor valorados.</p> <p>Por otro lado, un alto porcentaje de estudiantes piensan cursar formación complementaria a sus estudios reafirmando la necesidad de introducir cambios en las titulaciones actuales, que no parecen satisfacer suficientemente las necesidades formativas y expectativas</p>

						de inserción laboral de los estudiantes.
M ^a Covadonga de la Iglesia (2011)	Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes	2010	Valorar el grado de desarrollo competencial en la Universidad o preparación de la institución y la importancia de las competencias en el mercado laboral. Con ello se pretende generar información objetiva del proceso educativo que oriente sobre cómo se debe replantear la docencia en los nuevos planes de estudio.	444 estudiantes de 4º y 5º de Licenciatura ADE y Dirección de empresas de la Universidad Complutense de Madrid	Ciencias empresariales	<p>La valoración media de los estudiantes sobre la importancia que conceden a las distintas competencias en el trabajo es mayor que el grado de dominio competencial que declaran tener. Existe diferencia en cuanto a los alumnos de 4º curso y 5º curso, siendo este último el que presenta una mayor preparación.</p> <p>La valoración media de los varones es superior a la de sus compañeras, tanto cuando se refiere a la importancia de las CT. Además en relación a la experiencia profesional, como regla general y para el total de alumnos la valoración media tanto del grado de preparación de la Universidad de las competencias como en la importancia para el trabajo, es mayor cuando los estudiantes aportan experiencia previa, a excepción de redactar informes o documentos y la orientación al logro” (esta última referida a la importancia en el mercado laboral).</p>
Ángeles Sánchez Elvira, M ^a Ángeles López González y M ^a Virginia Fernández Sánchez (2010)	Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de Grado del EEES en las Universidades de Españolas	2009-2010	Recoger de qué forma se han planteado las universidades españolas la incorporación de las competencias transversales desde el punto de vista institucional, de título y asignatura.	Web públicas de 74 universidades españolas, 9 grados que conforman 187 titulaciones y 390 guías docentes.	Todas las ramas de conocimiento	<p>Los resultados de este estudio muestran la necesidad de mejorar la información pública de las universidades y por otro lado, la conveniencia de dar el apoyo y seguimiento institucional, de carácter integrador, al desarrollo de las competencias transversales de cada grado, a fin de alcanzar las expectativas formativas previstas por el título. De forma más concreta los resultados más significativos que se obtiene de esta investigación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existencia de diversos grado de claridad, transparencia y de calidad en la discusión de información, así como en la estrategia institucional para la implantación de la CT. - 19.67% de las universidades una propuesta o mapa común de CT. A nivel de grado este porcentaje es más levado (60.65%) y vuelve a descender a nivel de asignatura, indicando una falta de coordinación docente. - el 24,59% de la universidades no hace mención a las CT en ninguno de los tres niveles. Lo que no quiere decir que no las estén desarrollando pero no se informa sobre este respecto. - El 31.75% de las guías docentes que integran CT pueden

						<p>considerarse como excelentes.</p> <p>- Las competencias más contempladas en el mundo académico son las competencias cognitivas como capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas. Seguidas de la expresión oral, el trabajo en equipo, el compromiso ético y la gestión y planificación.</p>
<p>José S. Clemente Ricolfe y Carmen Escriba Pérez (2013)</p>	<p>Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad</p>	<p>2009</p>	<p>Determinar las competencias genéricas que los estudiantes creen adquirir mejor, y donde se puede mejorar.</p> <p>Agrupar las competencias genéricas según tipología</p> <p>Analizar el tipo de competencia genérica más influyente en la percepción de adquisición, distinguiendo entre aquellos alumnos que solo estudian y aquellos que compaginan estudios y trabajo</p>	<p>628 estudiantes de 1º y 2º ciclo de la Universidad Politécnica de Valencia</p>	<p>Ingeniería</p>	<p>Las competencias que los estudiantes creen haber adquirido en mayor medida son: capacidad de análisis, resolución de problemas y trabajo en equipo. Las que menos conocimiento de un idioma extranjero y capacidad de negociación.</p> <p>Se agrupan las competencias en cuatro factores: competencias metodológicas, sociales, participativas y especializadas.</p> <p>Las competencias metodológicas y especializadas son las más influyentes en la percepción de los alumnos de la UPV sobre que competencias globales han adquirido. Por lo que no todos los tipos de competencias adquiridas en los estudios tienen una relación directa y positiva con la percepción de las competencias generales adquiridas en la universidad.</p> <p>Por otra parte, existen diferencias en la percepción sobre las competencias adquiridas por aquellos que ya se han incorporado al mercado laboral y aquellos otros que solo se dedican a estudiar. Para este último grupo, las competencias sociales (trabajo en equipo, iniciativa) son las que más peso tiene en esta percepción mientras que en el grupo con experiencia profesional, el resultado se invierte y estas son las que menos influyen. Siendo las especializadas (comunicación, idiomas) y las metodológicas (análisis, resolución de problemas) las más influyentes.</p>
<p>Jesús Miguel Muñoz-Cantero</p> <p>Nuria Rebollo-Quintela</p> <p>Eva María</p>	<p>Desarrollo, dominio y relevancia de las competencias en el Grado en Educación Social</p>	<p>2013</p>	<p>Verificar qué competencias de las definidas en el Plan de Estudios de Educación Social son las mejor y peor valoradas por los estudiantes de acuerdo a las tres categorías analizadas: desarrollo,</p>	<p>46 estudiantes de último año de Grado de Educación Social de la Universidad de A Coruña.</p>	<p>Ciencias de la Educación</p>	<p>Los principales resultados obtenidos hacen referencia a que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grado de relevancia, desarrollo y dominio de las diferentes competencias analizadas tanto específicas como transversales, siendo el grado de relevancia el que obtiene puntuaciones más altas. Desde este trabajo se plantea la necesidad de realizar una revisión metodológica de las guías docentes de la Universidad de A Coruña a fin de ajustar la demanda competencial con las desarrolladas.</p>

Espiñeira-Bellón (2013)			dominio y relevancia.			
M ^a . Jesús Freire, Seoane, M ^a Mercedes Teijeiro Álvarez y Carlos Pais Montes (2013)	La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios	2009	Conocer el grado de competencias adquirido en la UDC por los titulados. Identificar las competencias aplicadas en la empresa. Determinar las competencias requeridas por las empresas a los titulados universitarios. Calcular las diferencias existentes entre las exigencias empresariales y el grado de adquisición de dichas competencias por parte de los titulados. Conocer la opinión de los empresarios acerca de la formación académica impartida en la UDC y, en particular, la importancia de las prácticas en las empresas.	1.052 graduados de la Universidad de A Coruña 907 empresas de la provincia de A Coruña.	Todas las ramas de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias adquiridas por los egresados muestra una puntuación promedio en todos los ítems analizados entre “razonable” y “suficiente” y superior en las mujeres. - Se muestran discrepancias entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. Siendo en las competencias personales donde se ha encontrado la mayor variación (motivación, responsabilidad y capacidad de aplicar conocimientos) y a las instrumentales como relación de problemas o capacidad de organización y planificación. - Destacar la importancia concedida al periodo de prácticas en empresa, siendo esta la principal carencia formativa detectada, así como la necesidad de realizar estudios de este tipo, para recoger información actualizada sobre la realidad cambiante del mercado laboral.
Rafaela Herrero Martínez, Ignacio González López y Verónica Marín Díaz (2015)	Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior	2008-2011	Conocer si las propuestas establecidas por el EEES mejoran el aprendizaje del alumnado y favorecen la adquisición de competencias y cuáles son las mejoras que plantea el en el aprendizaje del alumnado la formación basada en competencias	146 estudiantes del Centro de Magisterio Sagrado Corazón” de Córdoba	Ciencias de la Educación (Educación Primaria)	Las competencias genéricas que obtienen mejores resultados de dominio por parte del alumnado son las de tipo sistémico, seguidas de las interpersonal y finalmente las instrumentales, y en cuanto a las específicas, las actitudinales. También señala la inexistencia de un reparto equitativo de las competencias a lo largo de las materias y de los cursos, que muestra la necesidad de revisar las guías docentes de las asignaturas y establecer una graduación de las mismas.

Cada una de las investigaciones analiza las competencias transversales desde perspectivas y enfoques diferentes e incluso con finalidades particulares, pero en todas ellas subyace el mismo sentido de las competencias como nexo de unión entre la realidad educativa y laboral.

Para una mayor profundización del tema, se han consultado las **tesis doctorales** que se han realizado hasta la fecha sobre esta temática. A continuación se destacan las más relevantes para esta investigación por sus objetivos similares o complementarios a los resultados de este trabajo.

Aranguiz Salazar (2014), analiza la relación entre el desarrollo de las competencias transversales en las universidades y la construcción de una ciudadanía responsable a la vez que profesionales más empleables desde un enfoque cualitativo interpretativo en distintas titulaciones de la Universidad de Barcelona. Rodríguez Martínez (2012) las consideran como un medio de orientación y desarrollo profesional del estudiante. Esta autora analizó la eficacia del desarrollo de la orientación profesional por competencias transversales en el nivel de empleabilidad de los egresados con resultados satisfactorios. Por su parte, la finalidad básica del estudio de Rodríguez Esteban (2013) fue conocer los factores que determinan el éxito laboral de los titulados universitarios, utilizando como indicador de éxito laboral, el ajuste entre el dominio de las competencias transversales del egresado con los requerimientos profesionales a partir de los datos del informe REFLEX.

Arias (2015) y Villanueva (2014) elaboran instrumentos válidos y fiables para medir el dominio de los estudiantes en estas competencias, en ambos casos desde la autopercepción del propio estudiante de reciente ingreso dirigido para conocer el nivel de competencia y reconducir y adaptar el proceso formativo. Villanueva (2014), además, llega a conclusiones generales sobre algunas carencias que presenta el actual modelo de formación basada en competencias transversales que imparten las universidades. Manifiesta que estas competencias no siempre se presentan de manera clara y precisa en los planes de estudio y guías docente, además de llevarse a cabo un proceso de enseñanza poco planificado y controlado.

Con vistas a mejorar la realización del enfoque formativo basado en estas competencias transversales, Pérez López (2014) profundiza en la asignatura de prácticas externas como el elemento imprescindible del currículo formal. Se presenta como el escenario idóneo para desarrollar las competencias demandadas por la sociedad del conocimiento actual y por el mercado laboral, por lo que debe garantizarse la calidad en su planificación. Mientras otros investigadores como Iglesias (2009), se centraron en el modelo de evaluación de estas competencias, siendo una de las limitaciones más aludidas en la literatura para fomentar formación basada en competencias de forma general y en particular, las transversales. Este autor diseña el suyo propio y elabora propuestas para su ejecución eficaz como alternativa a los ya existentes para la coevaluación (entre alumnos) heteroevaluación (profesor-alumno).

Por último, cabe destacar el trabajo de Carrasco (2012) quien se encargó de poner de manifiesto la importancia de las competencias transversales en los currículos de los títulos de ingeniería y destacar algunas de las oportunidades más importantes que ofrece el nuevo marco del EEES para introducir de manera explícita en los currículos de las titulaciones de grado las competencias de carácter transversal. Entre las que cabe destacar el incremento de las tutorías, las tecnologías en la enseñanza o el uso de metodologías más activas y dinámicas para el alumnado. Algunas de los datos más concretos de todas estas tesis doctoral (autor, año de publicación, objetivo y participantes) se recogen la tabla 3.4.

Tabla 3.4
Información descriptiva sobre tesis doctorales de referencia

Autores y año	Titulo	Objetivo general	Participantes
Arias (2015)	Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en Android	Diseñar y validar un instrumento de valoración de competencias transversales, que permita conocer el grado de percepción de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, en relación con sus competencias transversales y mediante la disponibilidad de una aplicación móvil.	878 estudiantes de primer curso de los cursos académicos 2009-10 y 2010-11.
Aránguiz (2014)	Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales: Análisis interpretativo de las titulaciones de Ciencias Ambientales, Derecho, Historia y Medicina de la Universidad de Barcelona	Investigar los requerimientos de la sociedad, con relación a las competencias transversales; analizar el aprendizaje por competencias transversales en la práctica educativa; relacionar las representaciones significativas que construyen los estudiantes con la adquisición de las competencias transversales; integrar en campos de significación social las representaciones construidas y su vínculo de transferibilidad en empleabilidad, así como en ciudadanía	4 Profesores con funciones de gestión académica curso 2012-2013 8 Profesores con funciones docentes Estudiantes de las titulaciones de Historia, Medicina, Derecho y Ciencias Ambientales de la Universidad de Barcelona, que en iniciaron sus estudios en el curso 2009-2010, y que se encuentren cursando cuarto año durante el curso 2012-2013.
Villanueva (2014)	Competencias Genéricas En Estudiantes Universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad	Valora el dominio de las competencias transversales de los estudiantes recién ingresados y de los que egresan de las universidades.	En una muestra de 368 estudiantes pertenecientes a la Carrera de Administración de la Universidad Autónoma de México de primer y

	universitaria		último curso.
Pérez López (2014)	Las prácticas externas y el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del desarrollo de competencias genéricas	<p>- Investigar, desde la percepción de los estudiantes, diferentes variables que nos expliquen en qué medida la realización de prácticas externas incide en el desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>- Conocer y analizar cómo los estudiantes valoran las competencias genéricas que han desarrollado en su estancia de prácticas externas.</p> <p>- Presentar propuestas de nos ayuden a mejorar el modelo de gestión de las prácticas externas con el fin de favorecer el desarrollo competencial de los alumnos.</p>	198 alumnos que realizaron prácticas externas en el curso 2010- 2011
Rodríguez Esteban (2013)	Ajuste entre la formación y el empleo de universitarios españoles	La finalidad básica del estudio es conocer los factores que determinan el éxito laboral de los titulados universitarios, utilizando como indicador de éxito laboral, el ajuste de tipo horizontal, es decir aquel que relaciona el dominio educativo del sujeto con el desempeño laboral que realiza	5448 egresados de nacionalidad española de la encuesta REFLEX
Carrasco (2012)	Desarrollo de competencias transversales en los estudios de Ingeniería y espacio formativo de blended-learning en la enseñanza de segundas lenguas	<p>Poner de manifiesto la importancia de las competencias transversales en los currículos de los títulos en ingeniería y</p> <p>Destacar las oportunidades que ofrece el nuevo marco del EES para introducir de manera explícita en los currículos de las titulaciones de grado las competencias de carácter transversal</p>	410 participantes entre titulado en ingeniería de Minas, empleadores, y profesores
Rodríguez Martínez (2012)	Orientación profesional por competencias transversales para mejora la empleabilidad	<p>Conocer cómo influye el recibir orientación profesional por competencias transversales en el nivel de empleabilidad de los egresados</p>	448 egresados que inicialmente no han recibido orientación profesional de la Universidad de Zaragoza
Iglesias (2009)	Diseño de un modelo de evaluación de competencias transversales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior	Poner en práctica un sistema de evaluación de competencias transversales objetivo y generalizable a diversos campos de educación superior.	95 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)

Finalmente, a estas investigaciones cabe añadirles las desarrolladas en el entorno que ocupa a este trabajo, la **Universidad de Murcia**.

El Observatorio de Empleo realiza bianualmente informes de inserción laboral de los titulados, donde contempla la satisfacción de los egresados con la formación recibida y su adecuación con los requerimientos de su primer empleo y de su empleo actual. En ningún caso delimita las competencias más o menos desarrolladas por la universidad, ni valora el dominio que presenta el titulado. No obstante, desde el Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE) de esta institución, se añade información sobre estas variables a través del último *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral de los universitarios* (COIE, 2007). Este documento contempla datos sobre la utilidad de las competencias en el puesto de trabajo de los egresados, sobre las competencias que menos dominan, así como, de los métodos de adquisición de competencias que consideran más adecuados.

En los resultados obtenidos destacan la iniciativa, la comunicación interpersonal y la capacidad para hablar en público, la resolución de problemas, la flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio como las menos adquiridas, y la formación continua y las prácticas en empresa como las modalidades más adecuadas para el desarrollo generalizado de las competencias. Este análisis corresponde a una realidad universitaria previa a la implantación del EEES, como ocurre con gran parte de las investigaciones comentadas hasta el momento.

Por último, cabe mencionar, el estudio realizado durante el curso 2012-2013 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, dirigido por la Dra. Martínez Clares con el propósito de valorar el desarrollo, dominio y relevancia de todas las competencias contempladas en los planes de estudios del título de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social, entre las que se encuentran tanto las competencias específicas, como las siete competencias transversales que delimita actualmente la propia Universidad de Murcia.

Este estudio contó con la participación de 649 estudiantes de 4º de Grado y tuvo como finalidad obtener información de la praxis educativa que fuera de utilidad a la comunidad universitaria para tener una actitud proactiva y consciente del éxito y proyección profesional de sus egresados. De esta investigación se obtuvo información clave que justifica su continuidad con la realización del presente trabajo donde las principales protagonistas son las competencias transversales.

Los resultados más significativos que se pueden extraer de este estudio inicial son los relacionados con la relevancia atribuida por el estudiante a las competencias transversales por encima de las específicas del título para su desarrollo profesional; la necesidad de replantearse su planificación y desarrollo en la formación universitaria y

las distancias y desequilibrios existentes entre lo que se enseña, se aprende y se considera importante de cara a la próxima inserción sociolaboral.

Todas estas conclusiones son extensibles a la totalidad de los Grados analizados y pueden consultarse en las publicaciones efectuadas hasta la fecha, Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, González Morga, González Lorente, y Martínez Clares (2013); González Morga, Pérez Cusó, González Lorente, Martínez Juárez, y Martínez Clares, (2015); González Morga, González Lorente, Pérez Cusó, y Martínez Juárez (2014); González Lorente, Martínez Clares y González Morga (2015).

3.3. VACIOS EN LAS INVESTIGACIONES

Uno de los principales vacíos encontrados entre la literatura para la realización de la presente tesis doctoral es el relativo a que tras la revisión bibliográfica clave para la elaboración de este trabajo, se comprueba que la mayoría de estudios tanto locales, nacionales como internacionales, aunque están publicados tras la fecha de implantación del Plan Bolonia, recoge datos procedentes de las antiguas titulaciones.

La novedad que incorpora esta investigación es aprovechar la implantación de los nuevos planes de estudio en el marco europeo, la estabilidad del EEES y sus primeras promociones de graduados para así realizar una primera valoración sobre la formación universitaria basada en competencias transversales que reciben los futuros profesionales.

Asimismo, mientras a escala internacional, la mayoría de estudios contemplan la realidad de las distintas ramas de conocimiento, a escala nacional y local es menos frecuente integrar en un mismo estudio información de las cinco áreas de conocimiento en la que se clasifican los títulos de Grado. Sin embargo, las investigaciones constatan que los desajustes formativos se extienden por los egresados procedentes de las distintas titulaciones universitarias. Aunque en la Universidad de Murcia ya se han valorado las discrepancias en los Grados de la Facultad de Educación, se cree conveniente extender la investigación a las cinco ramas de conocimiento y desde un enfoque más reducido y centrado únicamente en las competencias transversales. El protagonismo que estas obtuvieron en las conclusiones de la investigación inicial fue muy destacable y así, se puede obtener una información más precisa de la realidad a investigar.

Otro de los *vacíos* encontrados en la literatura, bajo el que esta investigación pretende generar un avance, es la frecuencia tan alta detectada de investigaciones que analizan el desarrollo de las competencias transversales en las universidades desde la visión de los graduados después de varios años desde que finalizaran los estudios. Se cree en estos casos que las respuestas emitidas sobre esta dimensión podrían contener recuerdos distorsionados, a consecuencia del posible *efecto de halo* que supone recordar las vivencias de una realidad después de un periodo de tiempo. De ahí, que

podría considerarse más apropiado valorar esta dimensión competencial desde los propios estudiantes de último año de Grado o bien, nada más finalizar la carrera. Sin embargo, son menos las investigaciones que contemplan esta visión, especialmente a escala internacional.

Por otro lado, vistas las discrepancias existentes entre el desarrollo que se percibe en las aulas y la importancia que conceden los diferentes colectivos a estas competencias, son elevadas las investigaciones que constatan esta afirmación, pero escasas las que profundizan en cuáles son los factores que llevan a esta situación y que por tanto, podría estar incidiendo en el grado de desarrollo y dominio de las competencias transversales en la formación universitaria.

En la Universidad de Murcia desde que se aprobó las competencias transversales para todos los títulos de la institución a través del Consejo de Gobierno de 25 de abril 2008, además de no haber sufrido modificaciones para su actualización y adaptación al actual escenario productivo en constante cambio y evolución, no existe ningún documento que explicita qué criterios deben seguir los docentes para su incorporación al plan de estudio, su posterior concreción en las guías docentes y su ejecución en las aulas universitarias, mientras el tema de la planificación de las competencias específicas parece estar más claro. En efecto, González Morga et al. (2015) constatan a partir del análisis del título de Grado en Pedagogía, que existe un reparto más equilibrado y equitativo en todas las guías docentes de las competencias específicas, sin embargo las competencias transversales no cuentan con la suficiente coordinación tanto vertical como horizontal para su desarrollo, por lo que habría que profundizar en este aspecto para conocer si se trata de una cuestión aislada, o es reitera y generalizable en el resto de titulaciones.

La falta de estrategias curriculares tanto para la selección de las competencias transversales, dada la gran variedad de listados, como para el desarrollo de las mismas es una preocupación de este y otros centros universitarios, debido a la importancia tan elevada que tienen en los graduados de cara a su incorporación al mercado de trabajo. De ahí que ya existan importantes iniciativas para la elaboración de modelos de desarrollo de estas competencias en otras universidades como las que plantean la UNED, Pérez, García y Sierra (2013) o Álvarez Pérez y López Aguilar (2014).

Con esta investigación se espera obtener un diagnóstico de la situación que presenta la Universidad de Murcia en cuanto al sistema formativo de las competencias transversales para así, poder elaborar una propuesta de acción (una buena práctica) que mejore su realidad y en última instancia, lograr unos estudiantes preparados para afrontar la compleja e inestable sociedad y afrontar la vida laboral que está por llegar. Apostar por una formación que incluya las competencias transversales, además de dar respuesta al propósito del EEES de generar una formación integral para todos los estudiantes a favor de su empleabilidad, también multiplica la eficacia académica y personal del futuro egresado.

Así surgió la iniciativa de contribuir a la adecuación de la formación universitaria a las demandas del mercado socio-laboral de los futuros egresados de la Universidad de Murcia, desde la realización de una comparativa en distintos títulos pertenecientes a distintas ramas de conocimiento propuestas por el RD 1393/2007 sobre el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales en el actual sistema formativo de dicha universidad y desde la percepción de los estudiantes, los verdaderos protagonistas del acto educativo.

3.4. PUNTO DE PARTIDA

De la reflexión de toda la información expuesta anteriormente y del marco teórico presentado se obtienen algunos aspectos que configuran la realidad actual de la formación basada en competencias transversales en las universidades españolas de forma general, y de la institución que concierne a este estudio, en particular.

Todo ello configura los **puntos de partida de la presente investigación**, que se resumen en los siguientes:

- Las competencias transversales en la Educación Superior son valoradas como una necesidad social y profesional incipiente, aceptada comúnmente para gestionar el cambio y la empleabilidad, con multitud de listados y sin un consenso unánime sobre cuáles son las que deben incorporarse a los currículos universitarios.
- La mayoría de los colectivos o grupos participantes en las investigaciones, constatan un déficit en competencias transversales, tanto en la aportación de la universidad como en el propio dominio de los egresados. El desajuste competencial es una de las características que representa la situación formativa-laboral actual del egresado, al igual que lo es, la necesidad de retomar el debate sobre la adecuación de la formación universitaria desde realidades particulares que permita profundizar en sus factores influyentes y en base a tres variables compartidas, de una u otra forma por gran parte de las investigaciones analizadas: implicación o desarrollo de la universidad, nivel de dominio del estudiante o egresado e importancia para el ámbito profesional.
- Las universidades españolas, en palabras de, Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez (2010) necesitan de investigaciones que valoren los títulos de Grado susceptibles de mejora, para ofrecer el apoyo, seguimiento y empuje que necesita el desarrollo de las competencias transversales en las instituciones universitarias del siglo XXI.

Una vez extraída y recopilada toda esta información procedente de referencias bibliográficas clave sobre el tópico que aborda este trabajo y de las investigaciones realizadas, se puede iniciar el marco empírico, el cual se basará en la integración de la

información recopilada para centrar el objetivo, metodología e interpretación de los resultados, siendo importante esta contextualización previa puesto que posibilita la generación de conocimientos válidos y aplicables a la realidad de estudio.

RESUMEN

Este capítulo busca la conjunción entre la fundamentación que sustenta el marco teórico presentado y la investigación realizada que se desarrolla en los capítulos sucesivos. Se describen las motivaciones, antecedentes y vacíos o lagunas de la investigación en este tópico para llegar a su punto de partida y así, intentar contribuir al avance científico, no solo a través de la consumición de la información existente sobre esta temática, sino tratando de contribuir científicamente a la misma.

Una vez justificado el trabajo, se describen sus antecedentes a partir de un análisis general de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la formación en competencias transversales en los egresados. En esta revisión se obtiene información sobre los objetivos, diseño metodológico, participantes, momento histórico y resultados más comunes y destacados que permiten detectar las lagunas científicas o aspectos sin explorar para así orientar la presente investigación hacia la obtención conocimientos originales.

Se ha puesto de manifiesto la cantidad de estudios dedicados a esta temática en un sentido amplio, si bien, se han seleccionado los más acordes al planteamiento de esta investigación. Entre ellos, cabe destacar, los estudios realizados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), así como los proyectos de seguimiento de la empleabilidad realizados tanto a escala europea (Proyectos Cheers, Reflex, Hegesco y Proflex) como nacional desde el Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU) o los de Observatorios de Empleo de las universidades españolas, derivando todos ellos en informes de inserción laboral y análisis de las competencias en Educación Superior.

A escala internacional existe otros referentes clave para esta investigación como es el caso del proyecto Tuning (Alfa Tuning en América latina) con gran valor y repercusión en el diseño de los planes de estudio o los informes elaborados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde se muestra de forma reiterada la preocupación por mejorar la capacidad de respuesta de las universidades ante los cambios en los requerimientos profesionales por parte del mercado de trabajo para mejorar las oportunidades laborales de los graduados.

Igualmente, a escala nacional también existe un amplio listado de investigaciones que suman resultados y conclusiones a estos estudios internacionales, cuyas características metodológicas y principales resultados se describen pormenorizadamente. A pesar de las particularidades que presentan cada una de estas investigaciones, en todas subyace la importancia de las competencias transversales para armonizar la realidad educativa y laboral.

Por último, se realiza una revisión de los estudios locales realizados en la

Universidad de Murcia, objeto de estudio de este trabajo, entre las que cabe destacar los informes bianuales de inserción laboral de los titulados del Observatorio de Empleo, las iniciativas del COIE o investigaciones concretas en una facultad, como la realizada en la Facultad de Educación, dirigida por la Dra. Martínez Clares, de la cual nace la presente investigación.

De la reflexión y análisis de toda esta información se obtiene de forma general los aspectos que configuran la realidad actual de la formación basada en competencias transversales en las universidades españolas, deteniéndose más concretamente en la institución que concierne a este estudio, así como en los vacíos o lagunas de investigación sobre este tópico de estudio. Todo ello será objeto de análisis y constituirá el punto o puntos de partida de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid, España: Autor.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Álvarez Pérez, P. R., y López Aguilar, D. (2014). El desarrollo de las competencias genéricas como un elemento integrado de la enseñanza en el modelo del EEES. *Revista CIDUI*, 2, 1-10.
- Aranguiz, H. C. (2014). *Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales: Análisis interpretativo de las titulaciones de Ciencias Ambientales, Derecho, Historia y Medicina de la Universidad de Barcelona* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63523>
- Arias, I. M. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en android* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285936>
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: En una era de supercomplejidad*. Barcelona, España: Pomares.
- Beneitone, P., Esquetino, C., González, J. Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 11. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

- Carnoy, M., y Castells, M. (2001). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1(1), 1470-2260. doi: 10.1111/1471-0374.00002
- Carrasco, A. (2012). *Desarrollo de competencias transversales en los estudios de ingeniería y espacio formativo de blended-learning en la enseñanza de segundas lenguas* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2890>
- Centro de Orientación e Información de Empleo [COIE] (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Murcia, España: Autor.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Clemente, J. S., y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Consejo Económico y Social [CES] (2015). *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid, España: Autor.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Del Rincón, D., Martínez Clares, P., Echeverría, B., y Fernández, S. (2010). *Competencias profesionales para el desarrollo social*. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo, y M. O. Toscano (Coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 31-65). Madrid, España: Narcea.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: UOC.
- Freire, M. J. (2011) (Coord.). *Estudio sobre competencias específicas en la enseñanza tecnológica de la UDC*. A Coruña, España: Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151

- Fundación Everis (2016). *II Ranking Universidad-Empresa fundación everis. Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Recuperado de https://es.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., y Smidt, H. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths (Trackit)*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- García Espejo, I., e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168. doi: 10.3989/ris.2006.i43.44
- González Lorente, C., Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: La visión del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(19), 1-19.
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., González Lorente, C., Martínez Juárez, M., y Martínez Clares, P. (2015, junio). *Una aproximación a la planificación y desarrollo de las competencias del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigar con y para la sociedad. Cádiz (España).
- González Morga, N., González Lorente, C., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2014). ¿Qué piensa el alumnado de 4º de Grado de Educación Infantil sobre las competencias transversales y generales de su título?. En J. Maquilón y N. Orcajada (Eds), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 93-107). Murcia: EDITUM.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Herrero, R., González, I., y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461- 478.
- Iglesias, M. C. (2009). *Diseño de un modelo de evaluación de competencias transversales en el marco del espacio europeo de educación superior* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000030158&page=1&lang=en>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Levy-Leboyec, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C. y Martínez Clares, P. (2013, septiembre). *Valoración de las competencias transversales en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: La percepción de los estudiantes*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa:

Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Alicante (España).

- Martínez Juárez, M., Martínez Clares, P., y Pérez Cusó, J. (2014). Efficient strategies for university graduates accessing their first job. A review of insertion reports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 395-402. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.025
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria* [REDU], 1, 1-16. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10641>
- Mundy, K. (2005). Globalization and educational change: New policy worlds. En N. Bascia (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp.3-17). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo- Quintela, N., y Espiñeira-Bellón, E .M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21, 227-247. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12616>
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 377, 213-234.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2011). *Una fuerza de trabajo provista de formación para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013: Una generación en peligro*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015b). *Regional model competency standards: Core competencies*. Bangkok, Tailandia: Autor.
- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pavlin. S. (2011). *DEHEMS. Network for the development of higher education management systems. Varieties of professional domains and employability determinants in higher education*. Bolonia, Italia: AlmaLaurea.
- Pérez Cusó, J., Martínez Juárez, M., González Lorente, C., González Morga, N., y Martínez Clares, P. (2015). El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UMU. En J. I. Alonso, C. J. Gómez, y T.

- Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria* (pp. 199-211). Murcia: EDITUM.
- Pérez, J. E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Pérez López, M. C. (2014). *Las prácticas externas y el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis del desarrollo de competencias genéricas* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3811>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007, 260.
- Real Decreto 861/2010, de 1 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, de 3 de Julio de 2010, 161
- Rengifo Millan, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.bikume.com/descargas/5/archivos/tesis-sobre-competencias-transversales-para-mejorar-la-empleabilidad.pdf>
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8(1), 35-73.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Recuperado de <http://95.85.35.20/images/Documentos/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125
- Tünnermann, B. C. (1999). *La Universidad de cara al siglo XXI*. México: Praxis.
- Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios: Elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf>



CAPÍTULO

4

Metodología de la investigación

“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”.

Marco Aurelio (161-181 a.C.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

4.1. Preguntas de investigación, propósito general y objetivos

4.2. Diseño de la investigación

4.3. Contexto de la investigación

4.4. Población y participantes

4.5. Instrumento de recogida de información

4.5.1. Evidencias de validez de contenido del cuestionario

4.5.2. Evidencias de validez de la estructura interna del cuestionario

4.5.3. Fiabilidad o consistencia interna del cuestionario

4.6. Procedimiento de la investigación

4.7. Plan de análisis de datos cuantitativos y cualitativos

4.8. Aspectos éticos de la investigación

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El concepto de investigación educativa se modifica a medida que surgen nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos. Actualmente, son varios sus significados dependiendo de los objetivos y características bajo las que se realice, y el enfoque marcadamente positivista parece desplazarse a enfoques más abiertos y pluralistas (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013). La educación es un fenómeno complejo, cuya naturaleza puede estar determinada por diferentes paradigmas y teorías responsables de delimitar el tipo de investigación a realizar.

Es por esto que no resulta fácil definir en términos inequívocos la expresión de Investigación Educativa y se necesita retomar el concepto genérico de investigar para poder aclararlo conceptualmente. Según Pierre Vielle, citado en Schuster et al. (2013) la investigación se entiende como un proceso de búsqueda sistemática y de actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Este “algo” producto de la investigación, puede aludir a ideas y conocimiento, pero también a resultados diversos, conceptos, teorías, nuevos modelos, prototipos, comportamientos y actitudes.

Para Hernández Pina (1995), la Investigación Educativa se define como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (p.3). Esto significa que la investigación educativa integra diferentes formas de conocer y construir conocimiento, surgiendo así distintas concepciones y significados no solo de lo que es investigar, sino también de diferentes métodos y diseños de investigación. Por tal motivo, una vez analizados los marcos teóricos y avances científicos producidos en materia de competencias transversales en la actual realidad universitaria, se tratan en este capítulo las cuestiones relacionadas con la metodología utilizada para obtener y visualizar de manera práctica y concreta la información que se desea.

Este capítulo comienza con las preguntas de investigación que se derivan de este trabajo, las cuales dan paso a la definición del propósito (finalidad) y objetivos del mismo guiando y orientando la reflexión sobre los siguientes aspectos metodológicos: definición del diseño de la investigación, los participantes y muestreo realizado, instrumento de recogida de información y análisis de sus propiedades psicométricas, procedimiento a seguir, plan de análisis de los datos y finalmente, delimitación de los principios éticos en los que se apoya la investigación.

4.1. PREGUNTAS, PROPÓSITO GENERAL y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación surge de preguntas iniciales acerca de un problema al que se intenta dar respuesta. En este caso, tras finalizar las primeras promociones de graduados en la Universidad de Murcia y una vez implantados, de forma completa, los

nuevos planes de estudios dentro de la Convergencia Europea surge un gran interrogante sobre la adecuación de la formación universitaria a las necesidades del mercado sociolaboral.

Actualmente, una de las dificultades que encuentran los egresados en su proceso de empleabilidad es cumplir con las expectativas formativas de los empleadores. Cada vez más se requieren profesionales con una formación integral basada en competencias transferibles a distintas situaciones y demandas que realcen su labor personal y profesional en una economía y sociedad del conocimiento, con escasez de empleo, abundancia de egresados y necesitada de desarrollo e innovación productiva. Estas y otras razones, hacen considerar las competencias transversales como el centro de este trabajo para intentar responder a la incertidumbre que ha generado la incorporación del enfoque educativo basado en competencias en los currículos universitarios.

Los antecedentes consultados y analizados hasta la fecha constatan una realidad sobre la integración de las competencias transversales en los planes de estudio llena de preguntas sin respuesta, de intencionalidad sin sistematicidad y de demanda sin la oferta y estrategias adecuadas en las instituciones para desarrollarlas. Esta situación requiere de un análisis más en profundidad a fin de huir de las generalizaciones que pueden falsear y simplificar la realidad actual.

Con los resultados de la presente investigación se espera dar respuesta a las siguientes **preguntas de investigación** derivadas de nuestro contexto de estudio, la Universidad de Murcia:

- ¿Cuáles son las competencias trasversales que debe integrar el perfil formativo del graduado?
- ¿Se desarrollan las competencias transversales en las aulas de la Universidad de Murcia? ¿cuáles son los aspectos metodológicos y curriculares más apropiados?
- ¿Qué dominio de las competencias transversales tienen los estudiantes de la Universidad de Murcia? ¿Influye su experiencia académica y profesional en su grado de adquisición?
- ¿Qué relevancia tienen las competencias transversales en el perfil profesional del estudiante? ¿Difiere su importancia en función de unos aspectos u otros del desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la formación en competencias transversales en la Universidad de Murcia?

Estas cuestiones, dan lugar a la finalidad y a los diferentes objetivos de investigación, que serán abordados en el presente estudio para esclarecer un área poco estudiada en las universidades, no existiendo información en el caso de la universidad que nos ocupa.

El **propósito general** de esta investigación es conocer y explorar la formación en competencias transversales de la Universidad de Murcia para adecuar la oferta formativa universitaria a las demandas del mercado. Este propósito lleva implícito una triple pretensión de mantener o mejorar la *calidad* de los títulos universitarios, en primer lugar, esta investigación arroja información sobre la consolidación del cambio de paradigma educativo y las necesidades curriculares que ha traído consigo el Plan Bolonia en materia de competencias transversales.

Paralelamente, pretende incrementar la *funcionalidad* de la Educación Superior generando una formación aplicable en los perfiles profesionales a través de reforzar la presencia de las competencias transversales en los currículos universitarios y por último, trata de potenciar la *satisfacción* de los estudiantes con una formación acorde a sus intereses, a la vez que a los requerimientos que ellos mismos perciben en su futura práctica profesional.

Este propósito se aborda desde la valoración de tres parámetros clave y frecuentemente utilizados en investigaciones que al igual que este trabajo, pretenden dar un paso más en la necesaria transferencia de perfiles formativos a perfiles profesionales a través del correspondiente ajuste competencial. Estas variables son: el desarrollo, el dominio y la relevancia de las competencias en la institución universitaria.

De esta gran finalidad, se concretan los objetivos que se presentan a continuación:

Objetivo 1. Diseñar y validar un **cuestionario en competencias transversales** para los títulos de Grado de la Universidad de Murcia.

Objetivo 2. Conocer y analizar el **desarrollo** de las competencias transversales y su relación con las metodologías de enseñanza y las materias curriculares.

Objetivo 3. Conocer y analizar el **dominio** de las competencias transversales, en relación a su experiencia académica y profesional.

Objetivo 4. Determinar la **relevancia** que le atribuye el estudiante a las competencias transversales para su futuro desarrollo profesional.

Objetivo 5. Realizar un análisis de discrepancias entre el **desarrollo, dominio y relevancia** de las competencias transversales.

Objetivo 6. Conocer las **fortalezas y debilidades** de la formación en competencias transversales de la Universidad de Murcia.

Objetivo 7. Establecer **pautas o plan de acción** en forma de buenas prácticas sobre cómo trabajar las competencias transversales.

A modo de síntesis, la figura 4.1 representa de una forma globalizadora e interrelacionada el propósito general de la investigación y sus objetivos más concretos.

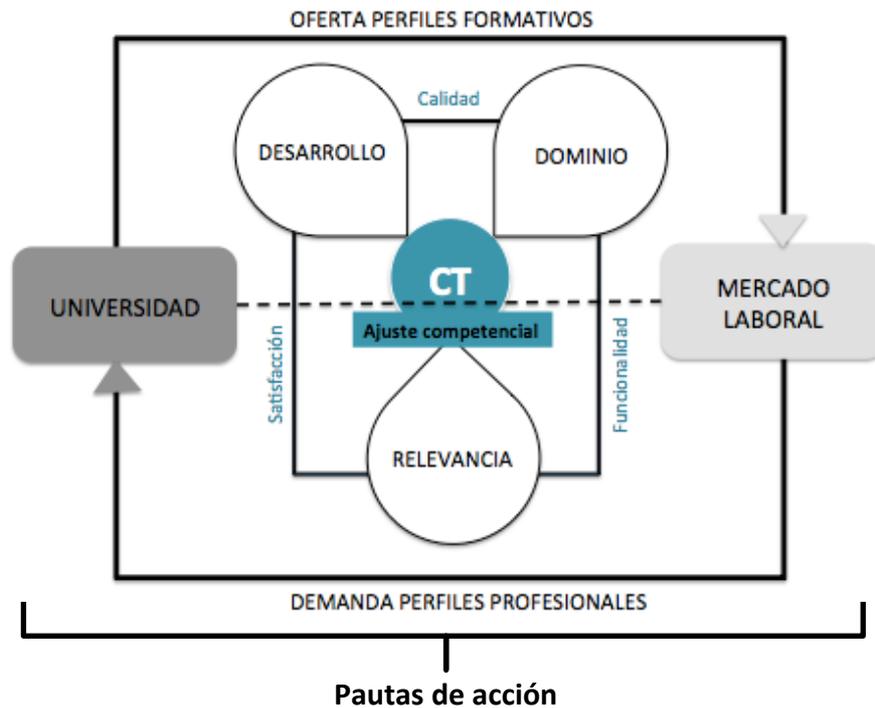


Figura 4.1. Esquema-resumen del propósito y objetivos de la investigación

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla bajo un diseño no experimental, descriptivo y transversal; a continuación se explican los motivos:

- *No experimental*, porque no existe manipulación intencional de las variables de estudio. En palabras de Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2007), desde el diseño no experimental “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (p.205), tal y como se lleva a cabo esta investigación, donde se explora la formación universitaria en su momento actual, desde la percepción de los estudiantes.
- *Descriptivo*, porque pretende conseguir una interpretación significativa y contextualizada. Según Hernández Pina, Maquilón Sánchez y Cuesta Sáez de Tejada (2008) desde este diseño se describe un aspecto de la realidad educativa y a su vez mide de manera independiente los conceptos y variables a las que se refiere el estudio.
- *Transversal*, porque la recogida de información se realiza en un solo momento en cada unidad de análisis.

Entre los métodos o técnicas de recogida de datos, esta investigación hace uso de la encuesta o *survey*, para unos entendido como una técnica, para otros como un método con entidad propia (Grasso, 2006). Para este autor, la investigación por

encuesta ha adquirido gran protagonismo en las últimas décadas, entre otros motivos, por la oportunidad que brinda de obtener información de un número considerable de personas y sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez. Permite explorar describir y/o explicar opinión y concepciones sobre una temática determinada, logrando la generalización de las conclusiones. Son dos los principales fines de las encuestas: captar información personal de los sujetos objeto de estudio, y conocer opiniones, creencias, actitudes, expectativas, valoraciones, etc. de los participantes sobre una temática de interés.

Las encuestas se materializan en cuestionarios y entrevistas, de acuerdo al carácter, naturaleza y alcance del presente estudio, se utiliza el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas (detallado en profundidad en el apartado 4.5). La incorporación de preguntas abiertas supone un aporte de información muy valiosa y de gran soporte para dar un mayor sentido a los datos cuantitativos, de ahí que se requiera de un enfoque analítico mixto (cuantitativo y cualitativo) para el análisis de estos datos.

Con esta complementariedad analítica se obtiene mayor profundidad y amplitud en el contenido de la realidad universitaria que se maneja y se muestra la lógica de conjugar las potencialidades del análisis cualitativo y cuantitativo; dos maneras de abordar la información social y educativa que pueden llegar a ser fácilmente integrables (Sierra, 2009), tanto de forma secuencial como simultáneamente, para lograr optimizar significados y una mayor consolidación de las interpretaciones sobre la formación universitaria.

4.3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de esta investigación es la Universidad de Murcia, institución que cuenta con 51 títulos de Grado distribuidos en 20 facultades. Los títulos a su vez, se distribuyen en cinco ramas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas, también denominada de Ingenierías y Arquitectura. En la tabla 4.1, se representa la estructura universitaria de las titulaciones según centro universitario y rama de conocimiento a la que pertenecen.

Tabla 4.1

Titulaciones y facultades de la Universidad de Murcia

Título de Grado	Facultad
Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas	
Administración y Dirección de Empresas	Facultad de Economía y Empresa
Administración y Dirección de empresas + Derecho	Facultad de Derecho
Ciencias políticas y Gestión pública	Facultad de Derecho
Ciencias de la Actividad física y del Deporte	Facultad de Ciencias del Deporte
Comunicación Audiovisual	Facultad de Comunicación y Documentación
Criminología	Facultad de Derecho

Derecho	Facultad de Derecho
Economía	Facultad de Economía y Empresa
Educación Social	Facultad de Educación
Información y Documentación	Facultad de Comunicación y Documentación
Educación Infantil	Facultad de Educación
Educación Primaria	Facultad de Educación
Marketing	Facultad de Economía y Empresa
Pedagogía	Facultad de Educación
Periodismo	Facultad de Comunicación y Documentación
Periodismo e información y documentación	Facultad de Comunicación y Documentación
Publicidad y Relaciones Públicas	Facultad de Comunicación y Documentación
Relaciones Laborales y Recursos Humanidades	Facultad de Ciencias del Trabajo
Trabajo Social	Facultad de Trabajo Social
Turismo	Escuela Universitaria de Turismo
Rama: Ciencias de la Salud	
Enfermería	Facultad de Enfermería
Farmacia	Facultad de Medicina
Fisioterapia	Facultad de Medicina
Logopedia	Facultad de Psicología
Medicina	Facultad de Medicina
Odontología	Facultad de Medicina
Óptica y Optometría	Facultad de Óptica y Optometría
Psicología	Facultad de Psicología
Veterinaria	Facultad de Veterinaria
Rama: Artes y Humanidades	
Bellas Artes	Facultad de Bellas Artes
Estudios Franceses	Facultad de Letras
Estudios Ingleses	Facultad de Letras
Filología Clásica	Facultad de Letras
Filosofía	Facultad de Filosofía
Geografía y Ordenación del territorio	Facultad de Letras
Historia	Facultad de Letras
Historia del Arte	Facultad de Letras
Lengua y Literatura Española	Facultad de Letras
Traducción e Interpretación (Francés)	Facultad de Letras
Traducción e Interpretación (Inglés)	Facultad de Letras
Rama: Ciencias Experimentales	
Biología	Facultad de Biología
Bioquímica	Facultad de Química
Biotecnología	Facultad de Biología
Ciencias y Tecnología de los alimentos	Facultad de Veterinaria
Ciencias Ambientales	Facultad de Biología
Física	Facultad de Química
Matemáticas	Facultad de Matemáticas
Química	Facultad de Química
Rama: Ingeniería y Arquitectura	
Ingeniería Informática	Facultad de Informática
Ingeniería química	Facultad de Química

4.4. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES

Población

La población objeto de estudio sobre la cual se pretende generalizar los resultados corresponde al alumnado de 4º de Grado de las cinco ramas de conocimiento de la Universidad de Murcia del curso 2014/2015. La descripción detallada de estudiantes matriculados tanto en la institución en su totalidad, como la correspondiente a este último curso, se especifica en la tabla 4.2.

El hecho de contar con los estudiantes de último año de carrera se debe a que son éstos los que tienen una visión más amplia de la formación universitaria tras haber recorrido todo el itinerario académico. En relación al curso elegido, se entiende que tras cinco años desde la implantación del EEES y en plena fase de acreditación de los títulos de Grado, la formación universitaria que han recibido ha podido alcanzar la consolidación suficiente para obtener las primeras evidencias sobre el estado de la cuestión que plantea este estudio.

Tabla 4.2

Descripción de la población por rama de conocimiento y sexo (Año 2014/2015). Universidad de Murcia

ESTUDIOS DE GRADO	Total de matriculados			Matriculados en 4º de Grado		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
Ciencias Sociales	14.422	5.442	8.980	3568	1346	2222
Ciencias de la Salud	5.836	1.749	4.087	1186	355	831
Ciencias Experimentales	2.450	1.176	1.274	471	226	245
Artes y Humanidades	3.870	1.466	2.404	1026	389	637
Ingenierías	1.062	861	201	176	143	33
Total	27.640	10.694	16.946	5956	2305	3651

Fuente. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Estadística de Estudiantes Universitario) y la Secretaría General de la Universidad de Murcia (2015).

Muestreo y participantes

Las investigaciones rara vez recopilan información de toda la población. En su defecto, se utiliza una parte o muestra a partir de la cual se realizan inferencias a toda la población. Pero, para que la muestra sea válida es necesario que tenga un tamaño razonable y sea representativa de la población de la que procede, es decir “que posea las mismas características relevantes para la investigación, y en la misma proporción, que la población de donde ha sido extraída” (Tojar y Matas, 2009, p.146).

Un tamaño grande no asegura la representatividad, esta radica en su obtención aleatoria y en estar libre de sesgos. La estadística ha desarrollado varias técnicas de muestreo para delimitar su tamaño adecuado y entre todas ellas, esta investigación

opta por el uso del *muestreo probabilístico estratificado*, dadas las características de la investigación. Esta técnica consiste en la selección de los participantes a partir de dividir la población en segmentos o estratos coincidentes con las ramas de conocimiento que integra la Universidad de Murcia. Seguidamente selecciona el número de participantes necesario para cada segmento y así conseguir una muestra representativa que respete la proporcionalidad del conjunto de los estratos de la población global.

El cálculo del tamaño muestral (**n**) se realizó a través de la siguiente fórmula (figura 4.2), donde la población objeto de estudio (**N**) es de 5956 estudiantes. **Z** es la puntuación típica asociada al nivel de confianza adoptado (estimando un nivel de confianza del 95%, $Z=1.96$) y **e** es el error estándar o error debido al muestreo, de forma que no requiriendo un error mayor al 5%, se obtiene que $e=0.03$. **p** y **q** son dos proporciones complementarias que pueden tomar cualquier valor entre 0 y 1. Asumiendo la máxima varianza se asigna a **p** y **q** el valor de 0.5.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{Z^2pq}} \quad n = \frac{5956}{1 + \frac{[0.03^2(5956-1)]}{1.96^2 \cdot 0.25}} = 905 \text{ estudiantes}$$

Figura 4.2. Fórmula estadística para el cálculo de la muestra representativa

Realizado el cálculo, se obtuvo que debieran encuestarse un mínimo de 905 estudiantes. Si bien, se superó esta cifra con **una muestra total de 1137 estudiantes**, por lo que el número de participantes se considera representativo de la población de cuarto de grado de la Universidad de Murcia.

Distribución por rama de conocimiento

Cada rama de conocimiento está conformada por la participación de estudiantes de distintos títulos de Grado seleccionados de forma aleatoria. En la tabla 4.3, se detalla el número de participantes que lleva asociado cada uno de ellos y la proporción estratificada recomendada y alcanzada para cada rama de conocimiento.

Tabla 4.3

Distribución de los participantes (muestra) por título y rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Títulos de Grado participantes	Nº de participantes	Total de participantes por rama	% de muestra estratificada recomendada en n=1137	% de muestra estratificada alcanzada
Ciencias Sociales (CSS)	Pedagogía	78	565	54%	50%
	Educación Social	62			
	Educación Primaria	313			

	Educación Infantil	112			
Ciencias de la Salud (CS)	Logopedia	28			
	Enfermería	98	181	18%	16%
	Psicología	55			
Ciencias Experimentales (CE)	Ciencias	43			
	Biología	40			
	Física	16	159	9%	14%
	Bioquímica	52			
	Matemáticas	8			
Artes y humanidades (AH)	Historia del Arte	26			
	Geografía	28			
	Traducción Francés	10	181	17%	16%
	Traducción Inglés	26			
	Estudios Ingleses	38			
	Historia	53			
Ingenierías (ING)	Informática	51	51	2%	4%

De forma general, se aprecia un mayor peso de participantes en Ciencias Sociales (50%), debido al mayor número de estudiantes que integran estas titulaciones en la Universidad de Murcia. Por el contrario, la rama de enseñanzas técnicas contempla el número más reducido (4%), al ser también la que integra el menor número de títulos y de alumnado en esta Universidad. A pesar del reducido número de estudiantes en este último grupo, se trata de un estrato sobrerrepresentado en esta investigación (2% de muestra del total hubiera sido suficiente, lo equivalente a 33 estudiantes), al igual que la rama de Ciencias Experimentales, aunque en este caso con un porcentaje algo más distanciado del recomendado.

El motivo de obtener una muestra más elevada en estas ramas fue intentar conseguir la representativa del alumnado por ramas de conocimiento con vistas a futuros análisis independientes. En el resto de áreas, la muestra está estratificada aunque hubiera sido ideal incrementarla según los valores recomendados para $n=1137$, si bien en todos los casos es representativa por rama de conocimiento con un 95% de nivel de significación y 5% de error muestral o con valores muy próximos, tanto por exceso como por defecto a estos porcentajes.

La gran optatividad existente en el último año de los títulos dificultó el acceso al alumnado y por tanto la estratificación exacta de la muestra. Para intentar solventar esta cuestión, se obtuvo el número de matriculados de los estudiantes de una de las asignaturas obligatorias del último año: el Trabajo Fin de Grado. Somos conscientes que mucho alumnado deja la obtención del título a falta de esta materia en la que se matriculan de forma exclusiva, de ahí que en el momento de la recogida de

información, la presencia de estudiantes en las aulas siempre fuera más reducida de la esperada según el cálculo previo realizado.

Distribución por sexos

Del total de los participantes, el 68.5% son mujeres y mientras que el grupo de hombres supone, el 31.5% (Ver figura 4.3).



Figura 4.3. Distribución de los participantes por sexo

La distribución de los estudiantes por sexo y por rama de conocimiento es dispar en la rama de Ciencias Sociales, la presencia de mujeres es mayor, alcanzando el 80% del total de participantes, y en Ingeniería su representatividad es menor, el 10%. En cuanto a las ramas de Ciencias Experimentales y Artes y humanidades, existe un reparto más equitativo y equilibrado entre hombre y mujeres (44% y 47% de mujeres respectivamente).

Distribución por edad

En la distribución de los participantes en relación a su edad, se aprecia que la gran mayoría tiene una edad comprendida entre 20 y 25 años, siendo la edad media de todos ellos de 23 (DT=4.16). Tan solo, el 13% de los encuestados tiene una edad superior a 25 años (figura 4.4).

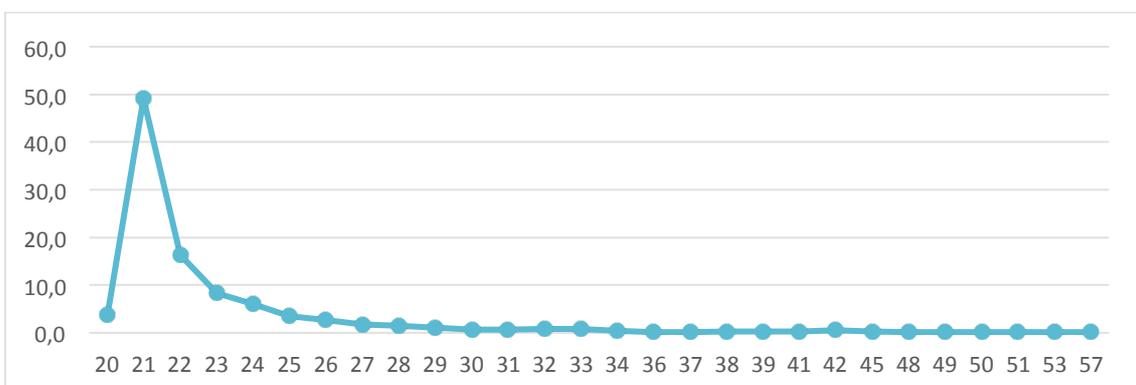


Figura 4.4. Distribución de los participantes por edad (% de alumnado)

4.5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El instrumento de recogida de información empleado ha sido un cuestionario diseñado y validado *ad hoc* para la investigación, denominado Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (en adelante CECTGRA). Entre las referencias más destacables para su elaboración se encuentran las encuestas utilizadas en los proyectos de Acenture y Universia (2007), Reflex (ANECA, 2007), HEGESCO (Allen y Van der Valden, 2009), DEST (2006), DEHEM (Pavlin, 2011) Tuning (González y Wagenaar, 2003).

El cuestionario se estructura en 5 grandes bloques de contenidos con preguntas cualitativas y cuantitativas, con predominancia de estas últimas y elaboradas en torno a tres dimensiones clave:

- El *desarrollo* de las competencias transversales en las aulas universitarias.
- El *dominio* o adquisición que presenta el estudiante.
- La *relevancia* que le otorga a estas competencias en su desarrollo profesional.

Para valorar estas tres variables, integra una escala de 57 unidades de competencias agrupadas en 15 competencias superiores. Además, de una serie de preguntas cerradas relacionadas con factores curriculares y socio-laborales que podría influir en ellas. Esta información se completa con preguntas abiertas sobre las fortalezas y limitaciones, así como propuestas de mejora para la formación en competencias transversales recibida en la Universidad de Murcia y su ajuste competencial con las demandas del mercado laboral.

Las respuestas a todos los ítems, se realizan a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Bastante y 5=Mucho.

La estructura del cuestionario se representa en la figura 4.5.

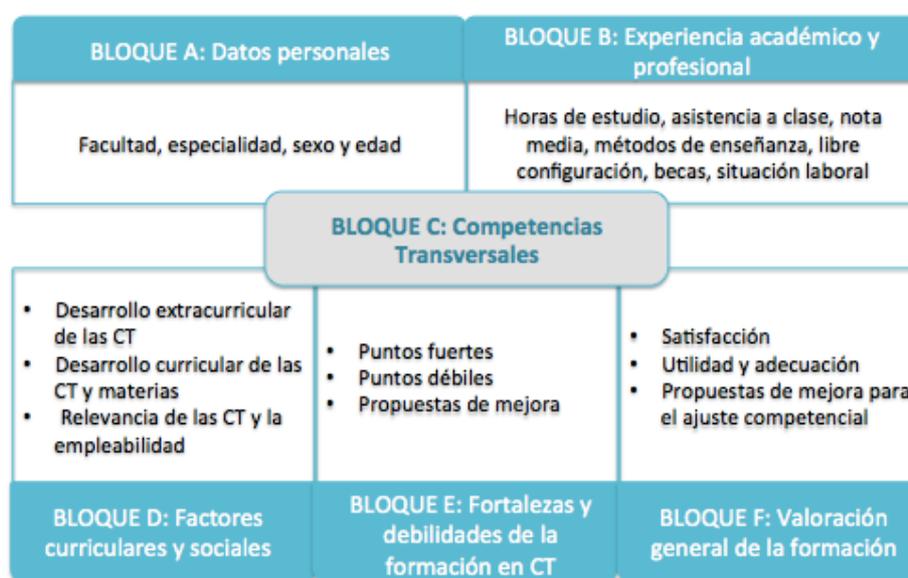


Figura 4.5. Estructura de cuestionario CECTGRA

A continuación, se explica de forma detallada cada uno de los bloques que integra el cuestionario y puede consultarse de forma completa en el ANEXO 1.

BLOQUE A: Datos de identificación

La primera dimensión del cuestionario integra preguntas sobre los datos personales y de identificación (edad, sexo, facultad, especialidad). Todo cuestionario debe partir de estas preguntas previas para contextualizar la realidad de los participantes y caracterizar a la muestra.

BLOQUE B: Experiencia académica y profesional

Con este bloque se pretende recabar información sobre la experiencia académica y profesional del estudiante. Las respuestas a las preguntas que integra este apartado sirven para conocer su realidad académica y funcionan como variables independientes que serán relaciones con las variables dependientes del bloque C centrado en las competencias transversales.

BLOQUE C. Escala de competencias transversales

Este bloque corresponde a la parte más extensa e importante del cuestionario y funciona como eje vertebrador del conjunto de preguntas. Este consiste en una escala de competencias transversales destinada a valorar:

- El *desarrollo* o incidencia en las competencias transversales a lo largo de la formación universitaria.
- El *dominio* o nivel de adquisición de las competencias transversales que presenta el estudiante.
- La *relevancia* o importancia de las competencias transversales para su futuro desarrollo profesional.

Las competencias que integra son el resultado de un proceso de análisis bibliográfico sobre estudios previos nacionales e internacionales y normativas vigentes que detallan las competencias esenciales para el desarrollo personal y socio-profesional del egresado tanto desde el ámbito educativo como laboral. El proceso seguido coincide con el detallado en el capítulo II (apartado 2.3), realizado para identificar qué competencias deben incorporarse en los currículos universitarios.

A partir de este análisis de competencias resulta un listado final de 57 ítems o unidades de competencia agrupadas en 15 competencias, internamente clasificadas en función del modelo que establece ANECA (2005), tal y como aparece contemplado en la siguiente tabla 4.4.

Tabla 4.4

Escala de competencias transversales

Competencia	N	Unidades de competencia
INSTRUMENTALES		
Organización y planificación	1	Ordenar y estructurar ideas adecuadamente
	2	Gestionar y administrar el tiempo correctamente
	3	Tener una actitud anticipatoria
	4	Discernir lo que es importante de lo que es prioritario
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	5	Elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente
	6	Expresar ideas elaboradas de forma escrita
	7	Comunicar a audiencias expertas y no expertas
Uso de las TIC	8	Conocer aspectos básicos del uso de la informática
	9	Comprender y utilizar distintos software para el manejo de la información
	10	Gestionar la información mediante las TIC (búsqueda, selección e integración)
Comunicación en una lengua extranjera	11	Elaborar discursos orales en otra lengua
	12	Leer y comprender textos en otra lengua
	13	Expresar por escrito ideas en otra lengua
	14	Comunicar e interactuar con personas en otra lengua
Desarrollo del proyecto profesional y vital (PPV) y toma de decisiones	15	Definir un proyecto personal y/o profesional y fijar una meta
	16	Saber tomar decisiones (evaluar distintas alternativas antes de tomar una decisión)
	17	Aprender y proyectar (aprender del pasado y del presente y proyectar hacia el futuro)
	18	Autoconocimiento de mis fortalezas y debilidades; oportunidades y amenazas del entorno
Gestión de la información y el conocimiento	19	Buscar y procesar la información de distintas fuentes
	20	Analizar y sintetizar la información
	21	Saber posicionarse críticamente ante la información
PERSONALES		
Trabajo en equipo	22	Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar
	23	Comprometerse e identificarse con el proyecto común
	24	Respetar y ser tolerante con las ideas de otros
	25	Resolver problemas mediante el diálogo y la negociación
	26	Dinamizar y motivar grupos (capacidad de liderazgo)
Interacción social	27	Establecer relaciones y contactos (redes)
	28	Interaccionar activamente con personas expertas y no expertas
	29	Empatizar con los demás
Compromiso ético y social	30	Expresar asertivamente las propias ideas
	31	Responsabilidad y compromiso ético y profesional
	32	Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad
	33	Compromiso con la preservación del medio ambiente
Control emocional	34	Responsabilidad social y ciudadana
	35	Rendir bajo presión
	36	Manejar el estrés
Trabajo	37	Tolerar la frustración y la adversidad
	SISTÉMICAS	
Trabajo	38	Aprender de forma autónoma
	39	Ser autocrítico

autónomo	40	Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios
	41	Estar implicado activamente en el aprendizaje continuo y actualización permanente
Actitud emprendedora	42	Detectar nuevas oportunidades
	43	Ser creativo e innovador
	44	Tener iniciativa para generar nuevos proyectos
	45	Tener compromiso con la propia identidad y el desarrollo profesional (marca personal)
	46	Confiar en uno mismo (autoconfianza)
Adaptación a nuevas situaciones	47	Tolerar al cambio y a la incertidumbre
	48	Transferir información y hacer uso flexible del conocimiento (aplicar contenidos a la práctica)
	49	Trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional (Movilidad geográfica)
Motivación	50	Afán de superación en situaciones de rendimiento. (motivación por el desarrollo)
	51	Actitud positiva hacia el trabajo
	52	Implicarse en el trabajo
	53	Estar comprometido con la calidad (por hacer las cosas bien, con precisión)
Competencia investigadora	54	Detectar necesidades y delimitar problemas
	55	Recoger información (manejo de técnicas de recogida de datos)
	56	Analizar e interpretar información
	57	Elaborar un informe de investigación

BLOQUE D. Factores curriculares y socio-laborales

Este bloque integra un conjunto de preguntas enfocadas a complementar y justificar las respuestas del bloque C. Para ello, se elaboran preguntas que profundizan en el desarrollo de las competencias tanto dentro como fuera del ámbito universitario y en aquellas situaciones futuras de la empleabilidad para las que son más relevantes estas competencias. Además, este bloque se compone de dos *preguntas de control* (P.17 y P.19) que permiten contrastar los resultados obtenidos en la escala de competencias. Cuestión dirigida a cada una de las dimensiones valoradas en la escala (desarrollo, dominio y relevancia), para que de forma general sintetice la opinión de los participantes y permitan controlar la adecuación y fiabilidad de los datos recabados con validez para el investigador.

BLOQUE E. Fortalezas y debilidades de la formación universitaria en competencias transversales

En este bloque del cuestionario se ubica la parte cualitativa o valorativa del cuestionario y está constituido por tres preguntas abiertas. La primera de ellas corresponde a los puntos fuertes que el estudiante detecta en la formación recibida sobre las competencias transversales (aspectos positivos que percibe), la segunda, intenta recoger información sobre los puntos débiles o aspectos limitadores de la formación, y finalmente una tercera pregunta, donde se contemplan propuestas de

mejora. Con este bloque de preguntas se quiere constatar aquellas potencialidades (fortalezas) y limitaciones (debilidades) que los participantes de la investigación reconocen en el desarrollo de las competencias transversales en la formación universitaria y darles voz a sus posibles mejoras.

BLOQUE F. Valoración general de la formación universitaria

A modo de síntesis, el cuestionario se cierra con preguntas generales sobre la satisfacción y adecuación de la formación universitaria. Con una parte cuantitativa y otra más cualitativa que invita a los estudiantes a proponer mejoras educativas para lograr un mayor ajuste entre la formación y los requerimientos profesionales; con ellas se pretende obtener una visión holística de la percepción que tienen los participantes de la realidad universitaria.

Una vez presentado el diseño y contenido del instrumento de recogida de información, se pasa a analizar su validez, entendida como el hecho de que el instrumento mida aquello que realmente queremos medir y por otro lado, su fiabilidad, entendida como la ausencia de errores aleatorios e independencia de desviaciones producidas por errores causales, constituyendo todo este apartado el **objetivo 1** de la investigación, que por cuestiones metodológicas y por rigor científico se opta por mostrarlo en este capítulo de metodología de la investigación.

4.5.1. Evidencias de validez de contenido del cuestionario

Un aspecto importante en el proceso de construcción de un instrumento de recogida de información es su garantía de validez. Este concepto ha sido definido por diversos autores (AERA, 1999; Hernández et al., 2007) como el grado en que un cuestionario mide aquello para lo que ha sido diseñado. Determinar la validez de un cuestionario, implica un proceso secuenciado en distintas fases de análisis para integrar y complementar evidencias de distinta índole (de contenido, criterio y constructo), ya que como afirman la mayoría de autores contemporáneos (Elosua, 2003; Mertens, 2010; Hernández et al., 2007; Prieto y Delgado, 2011), un único análisis limita esta decisión.

En este y en el siguiente epígrafe, se describe el proceso seguido para obtener las *evidencias de validez basadas* tanto en el *contenido* como en la *estructura interna* del cuestionario, término utilizado por la American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME) desde 2014 en The Standards for Educational and Psychological Testing, para referirse a la validez de contenido y de constructo respectivamente.

Concretamente, en esta primera parte, se especifica el proceso seguido para la obtención de evidencias de validez en relación al contenido del cuestionario CECTGRA,

para tratar de determinar hasta qué punto sus ítems o preguntas son suficientes y reflejan el dominio o universo de contenido de lo que se desea medir (Ruiz, 2002).

Como afirma Sireci y Faulkner-Bond (2014), el *juicio de expertos* es el procedimiento comúnmente empleado en la validación de contenido, que Hodder (2000) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) definen como la opinión informada de personas con trayectoria profesional en el tema investigado, que son reconocidas por otros como expertos cualificados y que pueden dar información y evidencias sobre el contenido del instrumento.

Para garantizar la eficacia del juicio de expertos, el proceso se planificó de forma sistemática en diferentes fases de análisis, como se representa en la figura 4.6. Cada una de estas fases se explica con detalle a continuación.

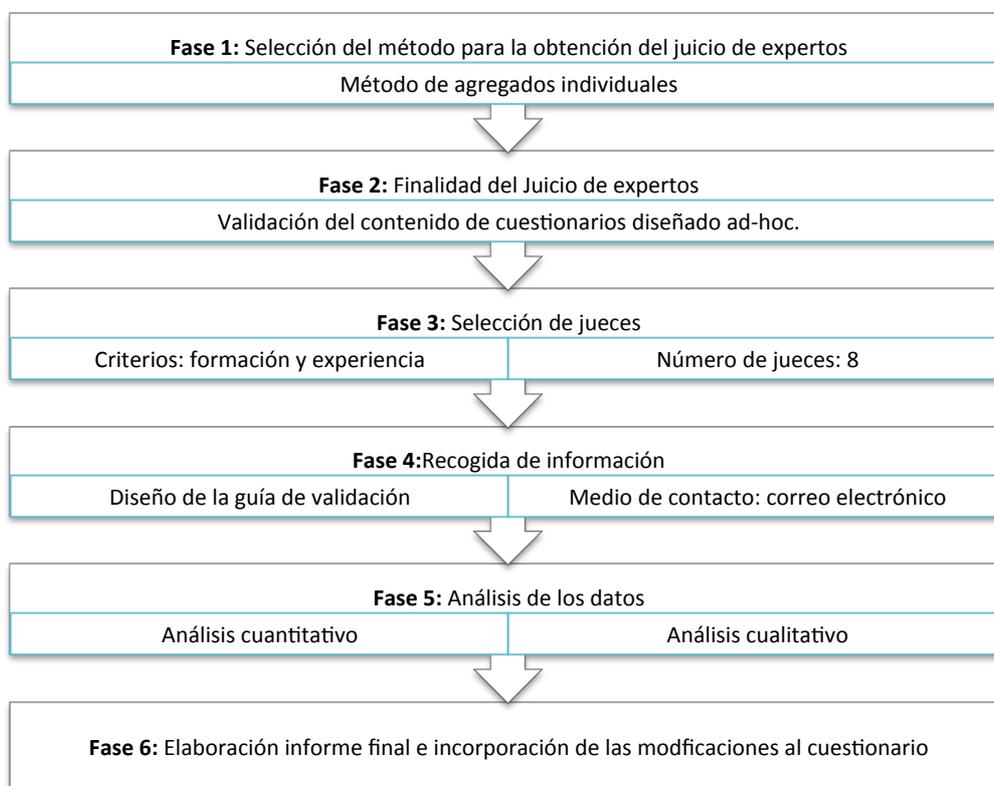


Figura 4.6. Procedimiento seguido para la realización del juicio de expertos

Fase 1. Selección del método para la obtención del juicio de expertos.

Son varios los métodos que pueden utilizarse en la consulta a los expertos según el carácter individual o colectivo con el que se quiera desempeñar el proceso. Si se toma como referente las propuestas de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y De Arquer (1995), los distintos métodos se sintetizan en la tabla 4.5. En el caso que nos ocupa, el juicio de expertos se realizó bajo el método de agregados individuales.

Tabla 4.5

Métodos para la obtención del juicio de expertos

Carácter	Método	Definición
Individual	Método de agregados individuales	Cada experto realiza la valoración del cuestionario de forma individual y se analiza los resultados obtenidos estadísticamente para incorporar las sugerencias de cambio y mejora en el cuestionario.
	Método Delphi	Los expertos evalúan el instrumento de forma individual y, una vez analizadas las respuestas, se envía a cada participante la mediana obtenida y se le pide que reconsidere su juicio hasta obtener un consenso.
Grupal	Nominal	Los expertos realizan la valoración del cuestionario de forma individual. Seguidamente, la exponen al grupo de expertos para generar el debate hasta llegar al consenso.
	Consenso	Los jueces realizan la valoración del cuestionario de forma conjunta y debaten hasta intentar llegar al consenso. Si el grupo no logra el acuerdo, se puede recurrir al consenso artificial recogiendo las estimaciones individuales y analizándolas estadísticamente.

Fase 2. Definir la finalidad de juicio de expertos.

El juicio de expertos puede nacer con diferentes objetivos: adaptar la semántica de una prueba que se encuentra validada en otro idioma, adaptar un test a la cultura o realidad de un contexto determinado o, como es el caso de esta investigación, validar el contenido de un cuestionario diseñado ad-hoc por un grupo de investigadores.

Fase 3. Selección de expertos.

Una vez definido el método y la finalidad del juicio de expertos, se seleccionaron aquellos profesionales que iban a participar en el proceso. En concreto, se solicitó la participación de diez jueces de acuerdo con la recomendación de la literatura (Penfield y Miller, 2004). De estos, ocho fueron los que finalmente, formaron parte del proceso. Para su selección, se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Expertos del área de conocimiento a la que está enfocada la investigación. Todos los miembros del grupo de jueces se consideran especialistas en el tema investigado, con una amplia producción científica en evaluación y desarrollo de competencias en Educación Superior.
- Expertos en métodos de investigación educativa. Diversos autores (Penfield y Miller, 2004; Sireci y Faulkner-Bond, 2014) muestran la importancia de contar

con expertos en metodología para la validación del contenido de cuestionarios. En este caso, tres de los participantes son profesores titulares en metodología de investigación.

Fase 4. Recogida de datos.

Superada la fase de selección de expertos, para la recogida de información se diseñó la guía de validación que, de acuerdo a la estructura de los cuestionarios, se dividió en tres partes diferenciadas:

- Valoración de la introducción e instrucciones
- Valoración de los bloques de preguntas
- Valoración global

Las evidencias de validación del contenido de un instrumento, como afirma la AERA (1999), no sólo puede obtenerse sobre la valoración independiente de los ítems del cuestionario, sino que existe la posibilidad de realizarse a partir de la relación entre las partes del instrumento. Esta última opción, es una de las peculiaridades que entraña la validación del contenido de los cuestionarios de este trabajo. Se trató de validar el contenido de cada uno de los bloques de preguntas en relación a criterios preestablecidos desde un enfoque analítico mixto (cuantitativo y cualitativo). Cada uno de los criterios se desglosa, a su vez, en una serie de indicadores que muestra la tabla 4.6.

Tabla 4.6
Criterios e indicadores de la guía de validación de contenido

Criterios	Definición	Indicadores
Claridad y precisión	Los ítems, las opciones de respuesta y la estructura son entendibles y adaptados a los destinatarios.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del planteamiento - Adecuación a los destinatarios - Categorización de las respuestas - Estructura del cuestionario - Apariencia del cuestionario
Redacción de los ítems	Los ítems tienen una gramática, sintaxis y semántica adecuada	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción
Amplitud de contenido	Extensión del cuestionario y el número de preguntas es suficiente para medir la dimensión.	<ul style="list-style-type: none"> - Número de preguntas - Longitud del cuestionario
Congruencia de ítems	Relación lógica y coherente que se establece entre los bloques y preguntas.	<ul style="list-style-type: none"> - Orden lógico de las preguntas - Coherencia interna

Pertinencia	Los ítems son importantes y deben ser incluidos para medir la dimensión y dar respuesta al objetivo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia del contenido de cada dimensión - Pertinencia de las preguntas con el propósito de investigación
--------------------	--	---

Los juicios de valor de cada uno de los indicadores se registró en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1= deficiente, 2= aceptable, 3= bueno y 4 = excelente). Además, la guía de validación contó con un espacio abierto de valoración cualitativa al final de cada bloque, destinado a recoger las observaciones, sugerencias o percepción general de los cuestionarios que los expertos quisieran hacer constar para su mejora. La guía de validación se diseñó como formulario en formato PDF acompañado de una carta de presentación con las instrucciones para la cumplimentación del mismo (ANEXO 2).

Una vez diseñado el instrumento se pensó en el correo electrónico como el medio más idóneo para contactar con el comité experto y realizar el intercambio de información.

Fase 5: Análisis de los datos.

Una vez recabada la información se realiza el vaciado de los datos y se procede al análisis de las respuestas obtenidas. Por un lado, se analizó la información de carácter cuantitativo mediante el paquete estadístico SPSS versión 21 recurriendo a la estadística descriptiva (media y desviación típica) e inferencial (prueba W de Kendall) para conocer la concordancia entre las respuestas de los jueces. Por otro, se analizan las valoraciones cualitativas mediante el programa atlas.ti 7 bajo un criterio de reducción de información temático y una estrategia inductiva.

Fase 6. Elaboración del informe de resultados e incorporación de las modificaciones al cuestionario.

Finalmente, se interpretaron los resultados y se incorporaron las modificaciones oportunas al cuestionario. Los resultados obtenidos, se presentan a continuación en relación a las tres partes diferenciadas en la escala de validación.

Introducción e instrucciones

Los resultados de las valoraciones de los expertos de este primer bloque de ítems quedan representados en la tabla 4.7. Se evidencia que todas las apreciaciones se ubican en la categoría de *excelente* y *bueno*, con una media muy próxima a 4 en todos los criterios evaluados y una variabilidad de respuesta baja e incluso inexistente en los criterios de *adecuación* y *pertenencia*.

Tabla 4.7.

Validación de las instrucciones del cuestionario CECTGRA

Introducción e instrucciones		
Criterios	M	DT
Claridad	3.88	0.35
Redacción	3.88	0.35
Adecuación	4.00	0.00
Amplitud	3.75	0.46
Coherencia	3.88	0.35
Pertinencia	4.00	0.00
TOTAL	3.89	-

Los expertos que no otorgan la máxima puntuación a las variables claridad y comprensión del planteamiento, redacción, amplitud y coherencia no justifican su calificación en la pregunta abierta.

Valoración de los bloques de preguntas del cuestionario

En relación a las valoraciones emitidas por los jueces participantes a los bloques de preguntas del cuestionario, existe un predominio de la valoración de 4 (*excelente*) y 3 (*bueno*) situándose la media de los distintos criterios en un intervalo entre 3.5 y 4.

La puntuación más baja la obtiene en el BLOQUE C (valoración de las competencias transversales) con una media *total* de 3.73. Destacar en este bloque la valoración del 50% de los expertos que difieren de la puntuación máxima (4) para calificar el *número de preguntas* (ver tabla 4.8).

Tabla 4.8

Valoración de los bloques de preguntas del cuestionario CECTGRA

Valoración de los bloques de preguntas del cuestionario												
Criterios	BLOQUE A		BLOQUE B		BLOQUE C		BLOQUE D		BLOQUE E		BLOQUE F	
	M	DT										
Claridad	4.00	.00	4.00	.00	3.63	.74	3.88	.35	4.00	.00	3.86	.38
Redacción	4.00	.00	3.75	.71	3.88	.35	3.88	.35	3.88	.35	4.00	.00
Adecuación	4.00	.00	4.00	.00	3.88	.35	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00
Número	4.00	.00	4.00	.00	3.38	.74	3.88	.35	4.00	.00	4.00	.00
Categorización	4.00	.00	3.88	.35	3.88	.35	3.88	.35	-	-	4.00	.00
Pertinencia	4.00	.00	3.88	.35	3.88	.35	3.88	.35	4.00	.00	3.86	.38
Orden lógico	4.00	.00	4.00	.00	3.50	1.07	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00
Coherencia	4.00	.00	4.00	.00	3.88	.35	4.00	.00	4.00	.00	4.00	.00
TOTAL	4.00	-	3.93	-	3.73	-	3.92	-	3.98	-	3.95	-

En este caso, los expertos que no otorgaron la máxima puntuación a los criterios, si justifican su respuesta en la pregunta cualitativa y aportan sugerencias y mejoras de

cada uno de estos bloques. El 62.5% de los expertos sugiere cambios en la categorización y redacción general de las preguntas, más destacables en el Bloque D, así como propuestas para optimizar la pertinencia de las mismas.

Valoración general de los cuestionarios

La valoración global del cuestionario queda representada en la tabla 4.9, en ella se evidencia la *excelencia* del contenido, redacción, pertinencia, coherencia interna, apariencia del cuestionario y la relación con el propósito, según la totalidad de los expertos. Sin embargo, en el indicador longitud del cuestionario se aprecia un 60% de las respuestas situadas en *bueno y aceptable*. Esta puntuación nos lleva a reflexionar y cuestionar la amplitud del cuestionario. Más aún cuando el 37.5% de los expertos manifiestan, en las respuestas cualitativas, que se trata de un instrumento “*demasiado largo*”.

Tabla 4.9
Valoración general del cuestionario CECTGRA

Valoración general de los cuestionarios		
Criterios	M	DT
Calidad contenido	4.00	0.00
Longitud	3.29	0.76
Redacción	4.00	0.00
Pertinencia	4.00	0.00
Categorías	3.86	0.38
Coherencia	4.00	0.00
Apariencia	4.00	0.00
Estructura	3.86	0.38
Relación propósito	4.00	0.00
TOTAL	3.89	-

Para la interpretación de los datos cuantitativos, se tiene en cuenta que los bloques y preguntas que obtienen un 100% de coincidencia favorable entre los jueces en los criterios evaluados quedan incluidas en el instrumento sin modificaciones, mientras que en los bloques en los que sólo hay coincidencia parcial entre los jueces son revisados y analizados de nuevo antes de su inclusión en el cuestionario.

Finalmente, el 87.5% de los expertos expresa su opinión en el apartado de *percepción general del cuestionario y observaciones* para la mejora, clasificándose las respuestas en tres categorías: potencialidades del cuestionario, limitaciones y recomendaciones.

- **Potencialidades.** Se utiliza este espacio abierto para aludir a aquellos aspectos positivos que destacan los expertos de los cuestionarios y expresar buenos deseos en el desarrollo de la investigación. Un ejemplo de este último aspecto

se transcribe a continuación: “desde mi punto de vista, se trata de una muy buena herramienta de recogida de información muy bien afinada”.

- **Limitaciones.** Los expertos también hicieron referencia a aquellos aspectos que podrían dificultar la cumplimentación del cuestionario.
- **Recomendaciones.** En este apartado también se encontraron referencias a sugerencias de cambio o eliminación de preguntas, algunas de ellas ya expresadas en los bloques anteriores de la guía de validación.

Seguidamente se representan en una tabla (4.10) los códigos que agrupan cada una de las categorías establecidas.

Tabla 4.10

Códigos que integran las categorías establecidas en la percepción general del cuestionario

Potencialidades	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Flexible (capacidad de adaptarse a otros títulos de Grado y contextos universitarios) - Fácil de comprender - Buen diseño y estructura - Buena redacción - Pertinente con los objetivos planteados - Orden lógico y coherente de las preguntas - El interés de la temática 	<ul style="list-style-type: none"> - Extensión de los cuestionarios (especialmente, de aquel dirigido al estudiante -CECTGRA). - Concentración que requiere la cumplimentación de los cuestionarios.
Recomendaciones (<i>code in vivo</i>)	
<ul style="list-style-type: none"> - “Si se mejoran los aspectos reseñados, puede quedar muy bien” - “Considero que se debe reconsiderar la formulación de los Ítems del CECTGRA de acuerdo a las anotaciones incluidas” - “...podrían acortarse para no caer en la respuesta al azar por parte de dicho alumnado participante” - “Intentaría reducir especialmente, las preguntas del bloque D... para agilizar... el cuestionario...”. - “La apariencia del cuestionario me gusta mucho, pero hay variaciones entre ellos que intentaría homogeneizar” 	

Una vez interpretados estos resultados, se constata un alto índice de concordancia entre los jueces participantes tras la aplicación de la W de Kendall en todos los bloques del cuestionario (tabla 4.11), excepto en el Bloque C formado por la escala de competencias ($p=.01$) que invita a seguir contrastando distintas evidencias de validez de este apartado.

Tabla 4.11

Índice de concordancia entre los jueces. *W* de Kendall (*w*)

Instrucciones	<i>W</i>	<i>Sig.</i>												
	0,11	0,48												
Valoración bloques de preguntas	<i>W</i>	<i>Sig.</i>	A		B		C		D		E		F	
			<i>W</i>	<i>Sig.</i>										
	0.13	0.43	0.10	0.66	0.35	0.01	0.06	0.87	0.14	0.42	0.14	0.43		
Valoración general	<i>W</i>	<i>Sig.</i>												
	0.14	0.42												

En cuanto al resto de bloques del cuestionario, se obtuvo la disposición oportuna de los datos para incorporar las modificaciones que plantean los expertos. En este caso, la mayoría de los cambios se aprecian en la redacción del texto y la comprensión de algunas preguntas del cuestionario, esto supuso la readaptación de algunos ítems a un lenguaje más apropiado y cambiar el sistema de categorización, tanto cuantitativamente (se opta por unificar la escala de 1 a 5 en toda las preguntas) como cualitativamente (a partir de la revisión de las opciones de respuesta de cada una de los ítems). Uno de los cambios más destacables, es la eliminación de preguntas para reducir la extensión del texto y agilizar la cumplimentación del cuestionario, ya que su amplitud fue una de las limitaciones más aludidas por los expertos, siendo los bloques D y E los más afectados, en este sentido.

4.5.2. Evidencias de validez de la estructura interna del cuestionario

Para obtener las evidencias de validez sobre la estructura interna del cuestionario se recurre al Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y los modelos de ecuaciones estructurales. Este análisis permite comprobar hasta qué punto los datos confirman el modelo factorial del instrumento, generado a partir de la fundamentación o del modelo teórico de referencia.

Antes de comenzar con el análisis, es necesario la preparación y control de los datos para evitar contratiempos que puedan desvirtuar los resultados o dificultar la obtención de una solución plausible. Esta preparación consiste en realizar un tratamiento adecuado de los **datos atípicos y perdidos**, en este caso se detectaron y fueron reemplazados a través del procedimiento de *media de puntos adyacentes*, y además se realizó un **estudio descriptivo** de cada uno de los ítems de la escala de competencias, a partir del cual se confirma el comportamiento regular y adecuado de la distribución de los datos. De forma general, las medias de respuesta para la dimensión desarrollo se situaban entre 1.85 y 3.87, correspondientes a los ítems 14 y 22 respectivamente y las desviaciones típicas oscilaban entre 1.35 y 0.98. En la dimensión dominio, las medias estaban comprendidas entre 2.48 (ítem 11) y 4.46 (ítem 32), con desviaciones típicas que fluctuaban entre .37 y 1.20. Finalmente, en

relación a la relevancia, última dimensión del cuestionario, las medias de respuesta se encontraban entre 4.65 (ítem 32) y 4.03 (ítem 9), con desviaciones típicas extendidas desde .69 a 1.77, tal y como se refleja en la tabla 4.12.

Tabla 4.12
Análisis descriptivo de cada ítem de la escala de competencias

Competencias	nº de ítem	Desarrollo		Dominio		Relevancia	
		Media	DT	Media	DT	Media	DT
Organización y planificación	1	3.31	.906	3.73	.80	4.34	.84
	2	2.92	1.07	3.45	.96	4.41	.86
	3	2.86	1.04	3.35	.94	4.11	.90
	4	3.15	1.08	3.72	.87	4.35	.82
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	5	3.20	1.11	3.53	.93	4.47	.80
	6	3.50	1.04	3.83	.84	4.34	.81
	7	2.83	1.13	3.08	1.00	4.15	.98
Uso de las TIC	8	3.03	1.22	3.79	1.02	4.26	.88
	9	2.78	1.20	3.40	1.12	4.03	.97
	10	3.11	1.17	3.65	1.04	4.21	.91
Comunicación en una lengua extranjera	11	1.90	1.14	2.48	1.16	4.17	1.16
	12	2.34	1.25	2.95	1.17	4.31	1.05
	13	2.06	1.22	2.74	1.17	4.21	1.11
	14	1.85	1.15	2.64	1.21	4.29	1.14
Desarrollo del proyecto profesional y vital (PPV) y toma de decisiones	15	2.73	1.17	3.33	.96	4.30	.85
	16	3.00	1.15	3.66	.88	4.46	.79
	17	2.92	1.14	3.59	.85	4.29	.82
	18	2.72	1.21	3.63	.91	4.32	.84
Gestión de la información y el conocimiento	19	3.45	1.05	3.77	.82	4.37	.78
	20	3.43	1.06	3.86	.79	4.42	.73
	21	3.29	1.07	3.69	.88	4.41	.80
Trabajo en equipo	22	3.87	1.10	4.08	.84	4.52	.76
	23	3.57	1.07	3.98	.86	4.40	1.77
	24	3.74	1.12	4.28	.82	4.59	.72
	25	3.51	1.20	4.18	.84	4.57	.74
	26	3.12	1.25	3.73	1.01	4.27	.90
Interacción social	27	2.96	1.25	3.64	1.00	4.20	.89
	28	3.13	1.15	3.61	.95	4.27	.84
	29	3.26	1.28	4.20	.88	4.46	.80
	30	3.26	1.16	3.83	.91	4.36	.82
Compromiso ético y social	31	3.60	1.11	4.26	.74	4.63	.69
	32	3.88	1.13	4.46	.75	4.65	.70
	33	3.25	1.33	4.11	.93	4.46	.87
	34	3.42	1.26	4.17	.85	4.48	.84
Control emocional	35	3.28	1.35	3.73	1.04	4.23	1.11
	36	2.66	1.31	3.40	1.14	4.41	.93
	37	2.66	1.26	3.41	1.06	4.38	.92
Trabajo autónomo	38	3.44	1.12	3.96	.80	4.47	.78
	39	3.25	1.12	3.89	.87	4.50	.75

	40	3.39	1.05	3.80	.83	4.47	.72
	41	3.39	1.09	3.74	.89	4.49	.75
	42	2.66	1.16	3.34	.96	4.39	.82
	43	2.97	1.20	3.57	.99	4.51	.76
Actitud emprendedora	44	2.80	1.19	3.39	1.02	4.45	.78
	45	2.95	1.21	3.66	.97	4.37	.81
	46	2.83	1.28	3.66	1.08	4.65	.70
	47	2.85	1.13	3.53	.91	4.29	.81
Adaptación a nuevas situaciones	48	3.30	1.08	3.71	.83	4.46	.75
	49	2.37	1.28	2.74	1.29	4.16	1.03
	50	2.92	1.17	3.86	.87	4.51	.71
	51	3.20	1.19	3.90	.93	4.57	.71
Motivación	52	3.50	1.12	4.22	.84	4.65	.66
	53	3.62	1.15	4.27	.82	4.69	.61
	54	3.15	1.13	3.61	.87	4.42	.74
	55	3.28	1.10	3.54	.92	4.32	.79
Competencia investigadora	56	3.42	1.02	3.65	.84	4.41	.74
	57	3.17	1.20	3.32	1.03	4.27	.89

La realización del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previo al AFC, es fundamental cuando no se tiene referentes teóricos de agrupación de los ítems, si bien cuando existen estas referencias es considerado para algunos analistas (Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000), como un pseudo-procedimiento, al no añadir “mejor ni más definitiva información sobre la validez de constructo” (p.446). Además, argumentan que partir de una estructura factorial generada a partir del AFE, se podría distorsionar la finalidad del cuestionario elaborado previamente con una base teórica; con el AFE las agrupaciones de los ítems “se realizan a partir de un total desconocimiento de lo que se quiere definir o validar”, condicionado por “circunstancias y preferencias arbitrarias y descontroladas” por el investigador (p.446). Por estos motivos, en este trabajo se ha considerado pertinente obtener las evidencias de validez sobre la estructura interna del cuestionario a través de la realización del AFC.

El modelo teórico adoptado, coincide con las tres grandes categorías en las que ANECA (2005) clasifica las competencias transversales de los títulos de Grado (instrumentales, personales y sistémicas). Estas a su vez, integran las 15 competencias en las que se divide la escala del cuestionario, resultantes de la agrupación previa de los 57 ítems o unidades y obtención de la media de los ítems que lleva asociada cada una de las 15 competencias. A estos conjuntos homogéneos de ítems, Arias (2008) los denomina *parcels*. Por lo tanto, el análisis no se realiza sobre las puntuaciones directas de los ítems, sino a partir de estas agrupaciones elaboradas previamente. Con ello se pretendía reducir el número de variables a un conjunto más manejable y conformar un modelo más sencillo y con menos parámetros a estimar.

Finalmente, se obtiene un modelo sobreidentificado, cuyos resultados del análisis se aprecian en las figuras 4.7, 4.8, 4.9. En ellas, aparecen las relaciones estructurales observadas entre las variables analizadas en las tres dimensiones del cuestionario *desarrollo*, *dominio* y *relevancia*. Los valores representados con flechas unidireccionales señalan la influencia que existe entre las variables latentes representadas con una elipse (dimensiones o escalas) y las variables observables (subescalas) representadas con un rectángulo y se interpretan como coeficientes de saturación. En relación a los términos de error, asociados siempre a las variables endógenas, representan el error de predicción y por último, las flechas bidireccionales entre las variables latentes (dimensiones o escalas) establecen la covarianza entre las mismas.

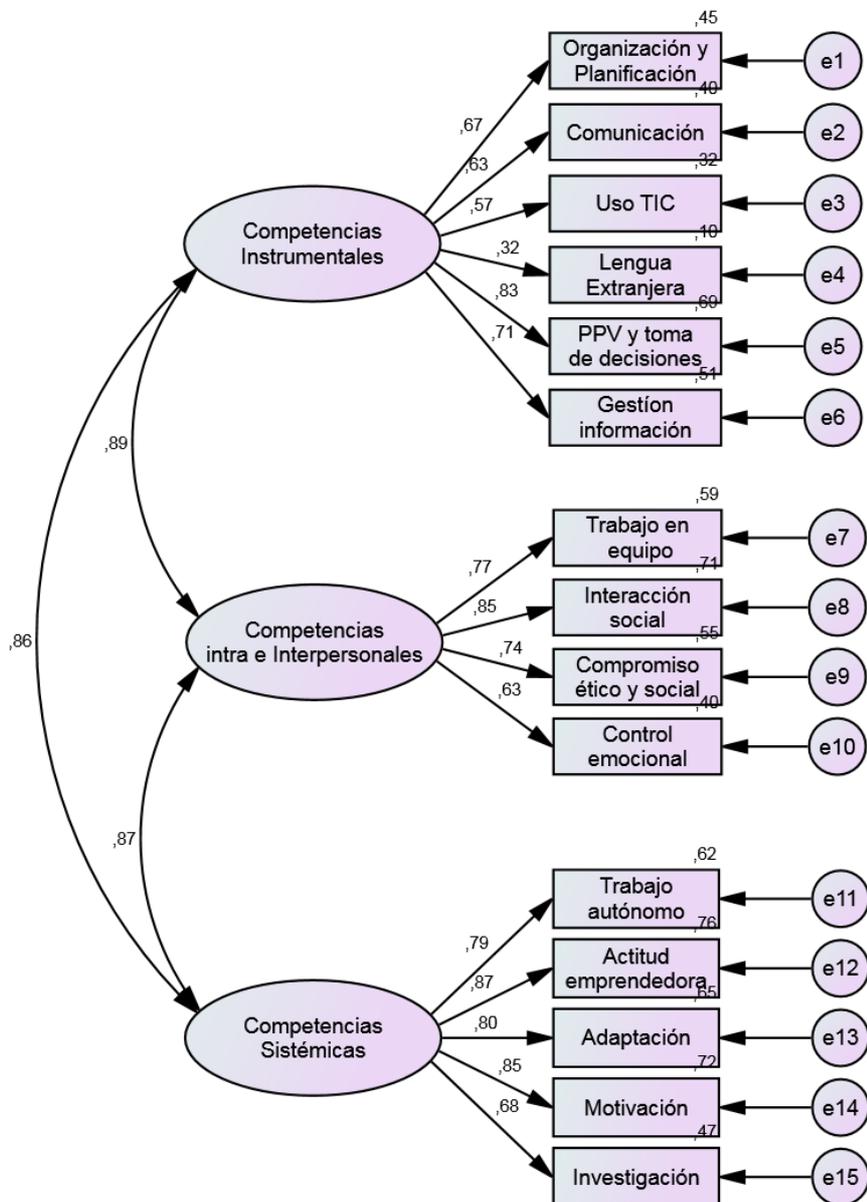


Figura 4.7. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de DESARROLLO

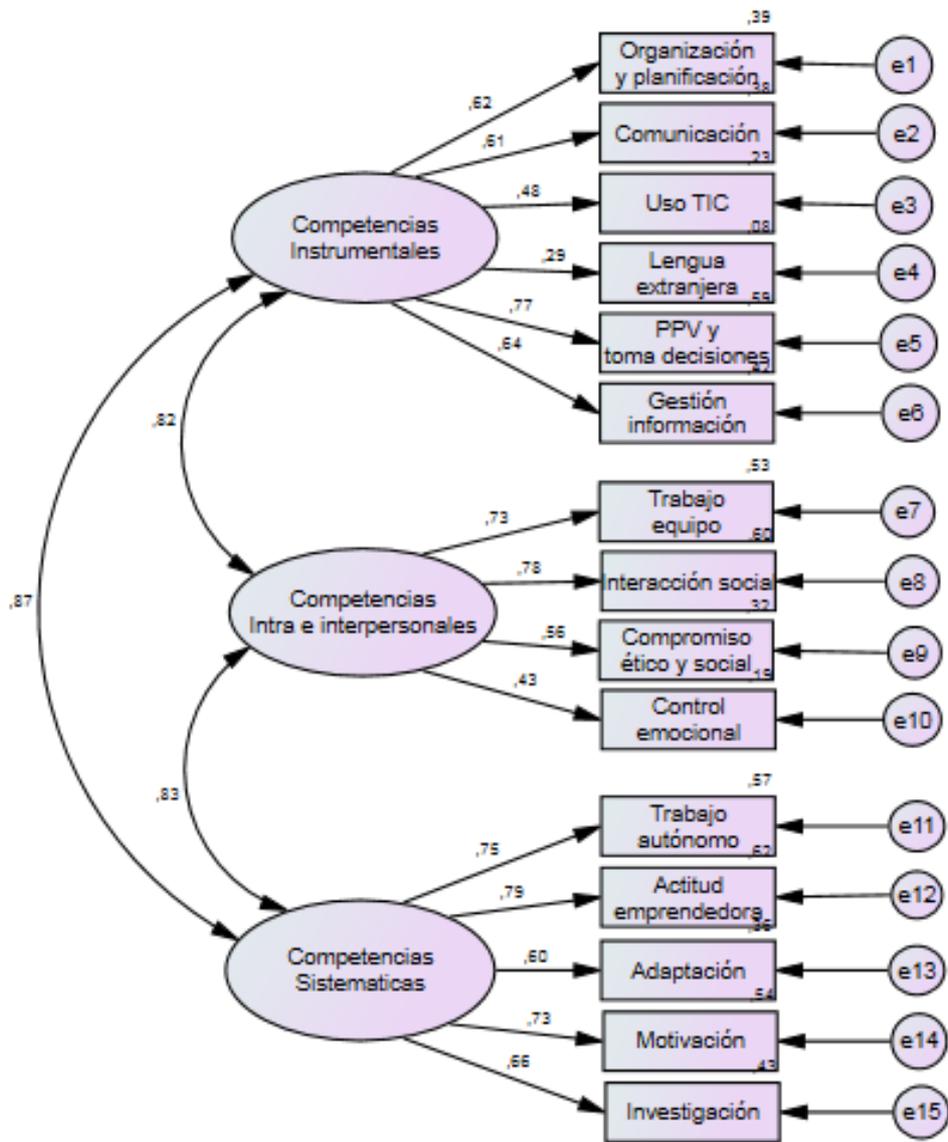


Figura 4.8. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de DOMINIO

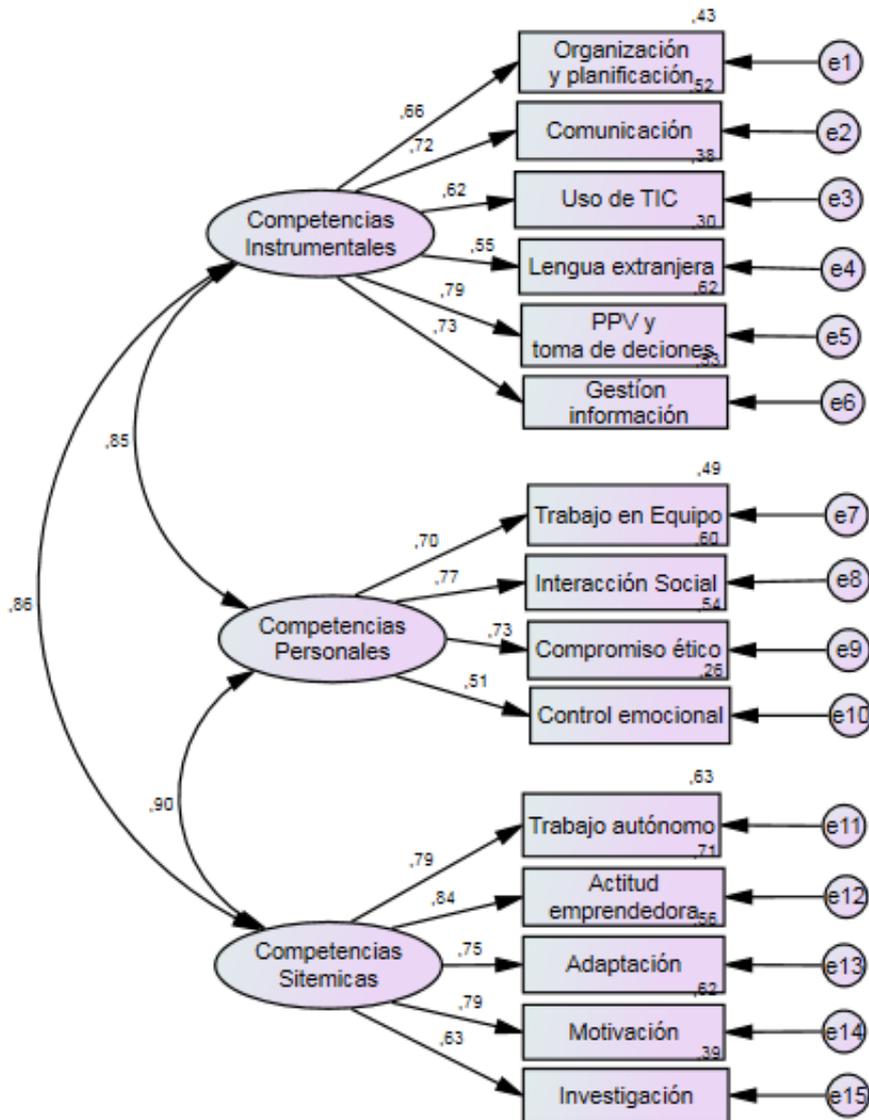


Figura 4.9. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de RELEVANCIA

Otra forma de salida de los resultados de la estimación es la presentada en las tablas 4.13, 4.14 (Desarrollo); 4.15, 4.16 (Dominio) y 4.17, 4.18 (Relevancia); en ellas se distinguen los siguientes parámetros: estimación, error estándar (S.E.) y proporción crítica (C.R.), siendo esta última el cociente entre la estimación del parámetro y su correspondiente error estándar, tanto en la relación entre las variables observables como entre las variables latentes.

De estos modelos de medida, cabe destacar los pesos de saturación o cargas factoriales superiores a .50 en su varianza prácticamente en la totalidad de los casos, a excepción de la variable “lengua extranjera” con una puntuación o coeficiente de .32 en la escala de desarrollo de .29 en la de dominio, siendo todas ellas significativas. Además los resultados de las relaciones covariantes entre las dimensiones o variables latentes son muy elevados con unos coeficientes por encima de .80. Este resultado se

repiten en las tres escalas y podría justificarse por dos motivos: a) todas las competencias que contempla el cuestionario trascienden el saber teórico y comparten unos rasgos comunes que Rychen y Salganik (2003) resumen en transversalidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad; y b) todas ellas se complementan en la acción profesional para conferir al egresado una amplio rango de saber ser y estar que realiza la eficacia de la persona, mejora su desempeño académico y su valoración en el ámbito socio-profesional. Por lo que se puede afirmar que CT no se excluyen entre sí, más bien todo lo contrario, son complementarias en su formación.

Tabla 4.13

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala DESARROLLO

Relación entre variables			P.R.			P.E.R.	
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Organización y	<---	instrumentales	1.000			***	.668
Comunicación	<---	instrumentales	1.040	.056	18.423	***	.633
Uso de las TIC	<---	instrumentales	1.115	.067	16.721	***	.568
Lengua	<---	instrumentales	.648	.067	9.741		.321
PPV y toma	<---	instrumentales	1.574	.068	23.124	***	.828
Gestión	<---	instrumentales	1.236	.060	20.435	***	.712
Trabajo en	<---	personales	1.000				
Interacción	<---	personales	1.229	.043	28.502	***	.845
Compromiso	<---	personales	1.020	.041	24.659	***	.743
Control	<---	personales	.992	.048	20.489	***	.630
Trabajo	<---	sistémicas	1.000			***	.790
Actitud	<---	sistémicas	1.280	.040	32.103	***	.872
Adaptación	<---	sistémicas	1.065	.037	28.822	***	.803
Motivación	<---	sistémicas	1.199	.039	30.978	***	.849
Investigación	<---	sistémicas	.899	.038	23.586	***	.684

Tabla 4.14

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala DESARROLLO

Relación entre variables			P.R.			P.E.R.	
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Instrumental	<-->	personales	.336	.022	15.219	***	.892
Sistémicas	<-->	personales	.426	.026	16.505	***	.866
Sistémicas	<-->	instrumentales	.316	.021	15.307	***	.862

Tabla 4.15

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala DOMINIO

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Organización y planificación	<---	instrumentales	1.000			***	.623
Comunicación	<---	instrumentales	1.097	.066	17.174	***	.614
Uso de las TIC	<---	instrumentales	1.099	.082		***	.479
Lengua extranjera	<---	instrumentales	.772	.090	22.347		.290
PPV y toma de decisiones	<---	instrumentales	1.374	.070	16.695	***	.770
Gestión de información	<---	instrumentales	1.074	.063	12.871	***	.645
Trabajo en equipo	<---	personales	1.000				.730
Interacción social	<---	personales	1.199	.054	25.364	***	.776
Compromiso ético y social	<---	personales	.914	.055	19.081	***	.564
Control emocional	<---	personales	.850	.066	23.442	***	.433
Trabajo autónomo	<---	sistémicas	1.000		20.834	***	.753
Actitud emprendedora	<---	sistémicas	1.251	.049	17.174	***	.790
Adaptación	<---	sistémicas	.920	.048		***	.604
Motivación	<---	sistémicas	1.047	.045	22.347	***	.733
Investigación	<---	sistémicas	.993	.048	16.695	***	.656

Tabla 4.16

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala DOMINIO

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Instrumentales	<-->	personales	.151	.011	13.533	***	.823
Sistémicas	<-->	personales	.183	.012	15.050	***	.833
Sistémicas	<-->	instrumentales	.165	.012	14.231	***	.873

Tabla 4.17

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala RELEVANCIA

Relación entre variables			P.R.				P.E.R.
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Organización y planificación	<---	instrumentales	1.000			***	.657

Comunicación	<---	instrumentales	1.182	.059	20.115	***	.719
Uso de las TIC	<---	instrumentales	1.132	.064	17.679	***	.617
Lengua extranjera	<---	instrumentales	1.393	.088	15.893		.547
PPV y toma de decisiones	<---	instrumentales	1.238	.057	21.615	***	.787
Gestión de información	<---	instrumentales	1.116	.055	20.385	***	.730
Trabajo en equipo	<---	personales	1.000				.700
Interacción social	<---	personales	1.075	.047	22.682	***	.773
Compromiso ético y social	<---	personales	.944	.044	21.619	***	.733
Control emocional	<---	personales	.878	.057	15.281	***	.508
Trabajo autónomo	<---	sistémicas	1.000			***	.795
Actitud emprendedora	<---	sistémicas	1.053	.035	30.469	***	.842
Adaptación	<---	sistémicas	1.034	.039	26.238	***	.749
Motivación	<---	sistémicas	.888	.032	27.905	***	.786
Investigación	<---	sistémicas	.938	.044	21.125	***	.626

Tabla 4.18

Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala RELEVANCIA

Relación entre variables			P.R.			P.E.R.	
			Estimaciones	S.E.	C.R.	p	Estimaciones
Instrumentales	<-->	personales	.173	.012	14.136	***	.849
Sistémicas	<-->	personales	.207	.013	15.894	***	.900
Sistémicas	<-->	instrumentales	.176	.012	15.112	***	.858

Una vez que se ha estimado el modelo de medida mediante método de Máxima Verosimilitud (*Maximum Likelihood Estimates*) por ser el método más eficiente y lo suficientemente robusto como para no verse afectado por ligeras oscilaciones en la distribución de normalidad multivariada, se valora la adecuación o coeficientes de bondad de ajuste de la estructura factorial. Para ello, existen diferentes medidas o estadísticos que ofrece el programa AMOS.

En este caso, se opta por el uso de la Chi-cuadrado por ser el más utilizado, aunque como proponen diferentes autores (Bollen, 1989; Joreskog y Sorbom, 1982), para evaluar el ajuste entre el modelo teórico y observado no parece correcto emplear tan solo esta prueba, ya que se ve muy afectada por el tamaño de la muestra (en muestra grandes resulta frecuente encontrar la $p < .05$). Con la intención de evitar la controversia que puede generar el uso de este único indicador por el gran tamaño de la muestra que se maneja, se han utilizado otros.

En la tabla 4.19 se contemplan la totalidad de estadísticos empleados con los resultados de la estimación de dichos parámetros junto con sus valores recomendados, más extendidos por la literatura para la valoración del ajuste del modelo (Byrne, 2010; Kline, 2016; Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), pues no existe un acuerdo sobre cuáles son los valores que un buen ajuste debe proporcionar en todos estos índices o medidas.

Tabla 4.19

Resumen de los coeficientes e índices de bondad de ajuste de los tres modelos

ESTADÍSTICOS		Nivel de ajuste recomendado	Valor Modelo Desarrollo	Valor Modelo Dominio	Valor Modelo Relevancia
Chi-cuadrado χ^2		p >.005	476,957 gl=87 p=.000	500,162 gl=87 p=.000	387,478 gl=87 p=.000
Modelo fit summary (Ajuste absoluto)	CMIN/DF	Aprox. 2-5	5.48	5.75	4.45
Baseline Comparisons (ajuste comparativo)	NFI	>0.9	.938	.903	.951
	IFI		.947	.916	.962
	CFI		.947	.916	.962
Parsimony - Adjusted Measures (ajuste parsimonioso)	PRATIO	>0.7	.725	.725	.725
	PNFI		.680	.655	.690
Otros	RMSEA	<.05 (buen ajuste)	.072	.074	.057
	LO 90		.066	.068	.051
	HOELTER.05	>200	207	201	301
	HOELTER.01		227	221	331

CMIN/DF: χ^2 /gl

NFI: Normed Fix Index- índice de ajuste no normalizado

CFI: Comparative Fit Index- índice de ajuste comparativo

PNFI: Parsimony Normed Fit Index- índice de ajuste normado parsimonioso

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation - raíz cuadrada del error cuadrático medio

HOELTER: Índice de Hoelter (Mide si el tamaño de la muestra es adecuado)

En todos los índices de ajuste, existen valores coherentes y aceptables con los recomendados por diferentes autores, por lo que a partir de los datos, se puede afirmar que la condición de aproximación entre los diagramas estructurales se sostiene y por tanto, existe un ajuste razonable entre el modelo conceptual y los datos empíricos que lleva a aceptar y validar el modelo propuesto de forma común en las tres escalas, siendo la Relevancia la que ha obtenido los mejores resultados de ajuste del modelo.

4.5.3. Fiabilidad o consistencia interna del cuestionario

Una vez analizada la validez del cuestionario se pasa a analizar su fiabilidad. La fiabilidad hace referencia a la ausencia de errores de medida, es decir, al grado de consistencia interna y estabilidad de las puntuaciones obtenidas a lo largo de sucesivos procesos de medición con un mismo instrumento. Un cuestionario, por tanto será fiable si tras repetidas mediciones de un mismo sujeto el valor que nos da es el mismo. La mayoría de investigaciones sobre valoración de competencias emplean el Alfa de Cronbach (α) como indicador de fiabilidad.

En este caso, también se recurre a este estadístico (Alfa de Cronbach) con el que se analiza tanto la fiabilidad de la escala global como de las subescalas (tabla 4.20), obteniendo unos niveles de fiabilidad satisfactorios según Hernández et al. (2007) quienes consideran meritorios los valores superiores a .7 y excelentes los que están por encima de .9.

Asimismo, se valora la posible mejora de la consistencia interna de la escala en el caso de eliminar alguna competencia. De forma general, se comprueba que su reducción no incrementa la fiabilidad de la escala global en ninguna de las dimensiones del cuestionario. Únicamente se percibe un aumento del Alfa de Cronbach en la subescala de competencias instrumentales al suprimir la competencia de *lengua extranjera* (el Alfa de Cronbach varía de .785 a .813 en la dimensión *desarrollo*, de .718 a .753 en *dominio* y de .819 a .825 en *relevancia*). No obstante, el incremento se considera poco significativo dada la importancia de la competencia y se opta por mantener la estructura de la escala.

Tabla 4.20
Fiabilidad de la escala de competencias del cuestionario CECTGRA

Subescalas	Desarrollo α	Dominio α	Relevancia α	Nº competencias
Competencias instrumentales	.785	.718	.819	6
Competencias personales	.825	.774	.743	4
Competencias sistémicas	.899	.832	.864	5
Escala global	.927	.881	.917	15

4.6. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso seguido en esta investigación pasa por diferentes momentos o fases cuya secuencia se resume de forma gráfica, en la tabla que se muestra seguidamente.

Tabla 4.21

Proceso de la investigación

Fase 1. Planteamiento del problema

Toda investigación surge de un problema al que se intenta dar respuesta a través del planteamiento de cuestiones e interrogantes sin resolver hasta la fecha. En este caso, tras finalizar las primeras promociones de graduados en la Universidad de Murcia, nos surgen cuestiones sobre la adecuación de la formación universitaria a las necesidades del mercado sociolaboral, dado que una de las dificultades que tienen los egresados es cumplir con las expectativas formativas de los empleadores, quienes cada vez más, seleccionan a los candidatos, no tanto por sus competencias específicas como por su bagaje en competencias transversales o genéricas, transferibles a distintas situaciones y demandas. Por esta, y otras razones como las dificultades para desarrollar las competencias transversales que han demostrado las instituciones en general y los docentes en particular, estas competencias se consideran el centro de análisis de esta investigación.

De este problema, se formularon las cuestiones o preguntas iniciales sobre las que se sustenta esta investigación tratadas en el epígrafe 4.1 y que van a orientar las siguientes fases del proceso de investigación.

Fase 2. Revisión de la Literatura.

Una vez planteado el problema a investigar, se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva de documentos científicos con la intención de conocer los antecedentes y el estado de la cuestión, así como diferentes perspectivas de nuestro objeto de estudio que pudieran enriquecer nuestro trabajo. La fase de revisión de la literatura continuó abierta a lo largo de todo el proceso de investigación con el objetivo de actualizar e incorporar los últimos estudios y análisis, antes del cierre de la misma.

Fase 3. Establecimiento de objetivos y diseño de la investigación.

Tras la revisión bibliográfica se procedió a la concreción del propósito general y objetivos de la investigación, así como a la toma de decisiones acerca del enfoque y diseño metodológico que guiaría este trabajo, la muestra participante y el instrumento empleado para la recogida de información.

Fase 4. Diseño del Instrumento de recogida de información.

Seguidamente se diseñó el cuestionario *ad-hoc* tomando como referencias los instrumentos utilizados en investigaciones con objetivos similares. Por otro lado, se realizó el análisis reflexivo en profundidad sobre las competencias transversales que debía incorporar dicho

instrumento, consultando tanto los documentos marco académicos como aquellos vinculados al contexto laboral que recogían la visión de los empleadores, hasta elaborar el listado definitivo.

Fase 5. Validez de contenido del cuestionario y Pilotaje.

Una vez elaborado el instrumento de recogida de información, fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante procedimiento de juicios de expertos. Con la información, comentarios y sugerencias resultantes del proceso se reformuló el cuestionario.

Antes de su aplicación definitiva, se realizó un **pilotaje** con un total de 30 estudiantes con las mismas características que la población objeto de estudio con la intención de valorar la comprensión de las preguntas. En este último paso se recogieron las dudas planteadas por los estudiantes y se perfiló su contenido, incorporando las aclaraciones conceptuales que se percibieron necesarias antes de su aplicación definitiva.

Fase 6. Recogida de información.

El proceso de recogida de información se realizó en diferentes facultades y momentos con la colaboración de los docentes, especialmente de los tutores de cada grupo de alumnos. Con la implantación del EEES el docente adquiere un nuevo y relevante papel como tutor consistente en servir de acompañante y guía al estudiante en su itinerario académico, profesional y vital, que se quiso aprovechar tanto para no interferir en la planificación de las asignaturas, como para contextualizar la investigación en los contenidos abordados en estas sesiones de tutoría.

Esta es la razón por la que se contactó primeramente con el tutor de cada grupo con la finalidad de administrar el cuestionario. Sin embargo, en algunos casos, el tutor no tenía docencia en ese momento, por lo que se tuvo que recurrir a otros profesores del grupo, quienes cedieron una parte del tiempo de su clase, para que se pudiera administrar el cuestionario.

La recogida de datos se realizó durante todo el año académico 2014/2015, siendo la autora de este trabajo quien se trasladó al aula de cada grupo. Con ello se pretendía, garantizar la representatividad de la muestra y por otro, asegurar su buena cumplimentación. Previamente a su administración, se realizó una breve explicación del estudio y de las instrucciones para su cumplimentación, además de insistir en el carácter anónimo y confidencial de los datos, así como en la libertad de participar o no en la investigación. A las personas que estuvieran interesadas en conocer los resultados se les proporcionó un correo electrónico a partir del cual podían solicitar más información.

Aunque no determinándose un tiempo máximo para completar el mismo, el tiempo medio de respuesta fue de 30 minutos.

Fase 7. Validez de la estructura interna y fiabilidad del cuestionario.

Tras la validez de contenido por el grupo de expertos y recogida de la información se procedió a realizar la validez y fiabilidad del instrumento, a través de un análisis factorial confirmativo (AFC) y los modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS. Posteriormente a la obtención de las evidencias de validez del cuestionario, se halla su consistencia interna o fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.

Fase 8. Análisis de los datos.

Los datos obtenidos tras la recogida de información fueron analizados pero antes se elaboró la matriz de datos ajustada a las variables del cuestionario y se depuró y eliminaron los datos perdidos. Los datos cuantitativos fueron analizados a través del programa SPSS versión 21 recurriendo a la estadística descriptiva e inferencial, mientras los datos cualitativos a través del programa Atlas ti 7 que permitió reducir la información obtenida y establecer un sistema de categorías o unidades de análisis. En el epígrafe 4.8, se describe más detalladamente el plan de análisis seguido.

Fase 9. Interpretación de los resultados e informe final de la investigación.

En esta fase se reflexionó y se interpretaron los resultados, dando lugar a los resultados, plan de mejora y conclusiones que se irán mostrando a lo largo de este trabajo, constituyendo el informe final de esta investigación que en esta ocasión adopta la forma de la presente tesis doctoral.

Fase 10. Elaboración de informes de resultados para las facultades participantes.

Se estableció un compromiso con las distintas facultades participantes en el estudio de informar sobre los resultados, de modo que fueran a posteriori, motivo de reflexión en cada facultad para llevar a cabo cuantas propuestas de mejora se estimaran necesarias.

4.7. PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Diseño y preparación de la matriz de datos

El plan de análisis se divide en varias fases y formas de proceder. En un primer momento, se crea la matriz de datos ajustada a las preguntas del cuestionario y se realiza el vaciado de la información o respuestas de los estudiantes. Seguidamente, se realiza una detección de los valores atípicos y perdidos, remplazándolos a través del procedimiento de *media de puntos adyacentes*. Con ello se pretende evitar que la presencia de estos valores influya entre las variables y desvirtúe los resultados.

Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario

Con la matriz de datos elaborada y depurada, se analiza las propiedades psicométricas del instrumento. Las evidencias de validez del contenido del cuestionario se obtienen a través de procedimiento de juicio de expertos en su fase de diseño. El siguiente paso es obtener evidencias de validez de la estructura interna o de constructo. Para ello se recurre al análisis factorial confirmativo (AFC) y los modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS. Posteriormente a la validez del instrumento, se halla su consistencia interna o fiabilidad mediante el *Alfa de Cronbach*.

Análisis de los datos cuantitativos

Una vez realizado el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, se analizan los datos cuantitativos del cuestionario a través del programa estadístico SPSS versión 21. Para ello se recurre tanto la estadística descriptiva como inferencial, ya que el propósito de la investigación va más allá de una simple descripción de variables.

Primeramente, todas las respuestas son sometidas a **estadísticos descriptivos** a través del cálculo de medidas de tendencia central (Media) y de variabilidad (rangos o desviaciones típicas), así como de distribución de frecuencias (porcentajes) con la finalidad de describir la muestra y el grado de presencia de determinadas características en los participantes. La elección de una u otra prueba está en base a criterios de pertinencia y claridad para la obtención e interpretación de los resultados.

Con la idea de simplificar y clarificar los análisis, se recodifican dos variables del cuestionario. La primera de ellas, la edad del estudiante. Se establecen tres grupos a través del *criterio por grupos* conformado a partir de la distribución de los datos y con la ayuda de los percentiles. De esta forma, se obtiene un primer conjunto con valores comprendidos entre el valor menor y el cuartil 1 (Q1), es decir hasta los 21 años inclusive, un segundo (Q2) que abarca la edad de 22 años, y un tercer grupo, que va desde los 23 años (Q3) hasta el valor mayor (ver tabla 4.22).

Tabla 4.22
Porcentaje de estudiantes en cada grupo de edad

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	
	20-21	597	52.5
Grupo de edad	22	195	17.2
	23-57	345	30.3
	Total	1137	100.0

La segunda variable hace referencia a las horas a la semana que el estudiante dedica a los estudios. Esta variable se recodifica en tres grupos: los estudiantes que dedican una hora o menos a la semana, los que invierten de 2 a 3 horas y aquellos que destinan 4

horas o más al estudio. En este caso las nuevas variables se formularon sin ayuda de los percentiles por el reparto más equilibrio de las respuestas en cada una de ellas.

En un segundo momento se aplica la **estadística inferencial** que tiene como objetivo la generalización de los resultados de la muestra a toda la población de similares características, a través de un estudio de comparación de medias entre diferentes grupos que componen la muestra, así como el estudio de la dependencia entre las variables. En estos análisis se adopta un nivel de significación para todo el estudio de $p \geq .05$.

Los procedimientos o pruebas estadísticas utilizadas son resultado de un proceso de toma de decisiones minucioso y reflexivo bajo los supuestos o criterios que establece Hernández et al. (2007) para llevar a cabo la elección adecuada, supuestos que se detallan en la tabla 4.23.

Tabla 4.23

Supuestos para la utilización de pruebas paramétricas y no paramétricas

PRUEBAS PARAMÉTRICAS	PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución normal de los datos (Prueba K-S o de kolmogorov-Smirnov) • El nivel de medición de las variables dependiente es por intervalos o razón • Varianza homogénea o igualdad de varianza (prueba de levene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptan distribuciones de los datos no normales • Pueden analizar datos nominales y ordinales (variables categóricas).

Estos criterios no siempre son seguidos por los investigadores. La mayoría de veces solo basan su elección en el tipo de hipótesis o preguntas de investigación (causal o predictiva, correlacional, diferencias de grupos, etc.), en los niveles de medición de las variables o tipo de datos (nominales, ordinales o de intervalo) y en si se trata de muestras independientes o relacionadas. Seguir o no estos criterios queda a juicio del investigador. No obstante, siempre que sea posible se deben seguir el máximo de los supuestos establecidos para darle mayor rigor a la investigación (Hernández et al., 2007).

Teniendo en cuenta la literatura, se comprueba el cumplimiento de los criterios de normalidad del conjunto de los datos a partir de la prueba K-S o de Kolmogorov-Smirnov. Visto el incumplimiento de este criterio con unos datos que no muestran una distribución normal se opta por realizar los análisis inferenciales desde las *pruebas no paramétricas*. A este resultado, cabe añadir que todos los datos proceden de escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta y un nivel de medición o tipo de variable ordinal, por tanto se vuelve a justificar la elección de este tipo de pruebas para proceder con coherencia en el análisis inferencial de los datos.

Las pruebas no paramétricas son muchas y variadas. El siguiente paso es seleccionar las adecuadas en función del tipo de pregunta de investigación, el número de variables y si se trataba de muestras relacionadas o independientes. Mertens (2010) especifica con más detalle todas las posibles alternativas de análisis estadísticos; en el cuadro siguiente (tabla 4.24) solo se detallan las utilizadas en esta investigación en sus diferentes situaciones de análisis.

Tabla 4.24

Pruebas estadísticas no paramétricas utilizadas

Pruebas no paramétricas: No distribución normal de las respuestas y datos ordinales				
Dos tipos de pregunta de investigación:				
A. Diferencias entre grupos				B. Correlacional
2 variables (grupos)		Más de 2 variables (grupos)		2 variables
Muestra relacionada	Muestras independientes	Muestra relacionada	Muestras independientes	<i>Coefficiente de rangos ordenados de Spearman</i>
↓	↓	↓	↓	
<i>Prueba de Wilcoxon</i>	<i>Prueba U de Mann-Whitney</i>	<i>Prueba de Friedman</i>	<i>Prueba H de Kruskal Wallis</i>	

Análisis de los datos cualitativos

Por último, se analizan los datos cualitativos procedentes de las preguntas abiertas del último bloque del cuestionario sobre las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora tanto para la formación universitaria en competencias transversales como para ajustar la formación a las demandas del mercado laboral. Para ello se recurre al programa informático atlas.ti 7. A diferencia del paquete estadístico SPSS, este software no analiza los datos obtenidos en la investigación. Este programa funciona como un soporte para el análisis y en ningún caso como un instrumento en sí mismo. Su función consiste en controlar y sistematizar el proceso de análisis, trasladando la mayor responsabilidad al investigador quien dará significado a los datos obtenidos.

El proceso de análisis cualitativo pasa por diferentes momentos. Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), sintetizan este proceso en tres grandes fases: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, y obtención de resultados y verificación de conclusiones, que a su vez integran otras actividades más concretas.

La figura 4.10 muestra de forma gráfica este proceso y se describe a continuación desde el contexto de la presente investigación.

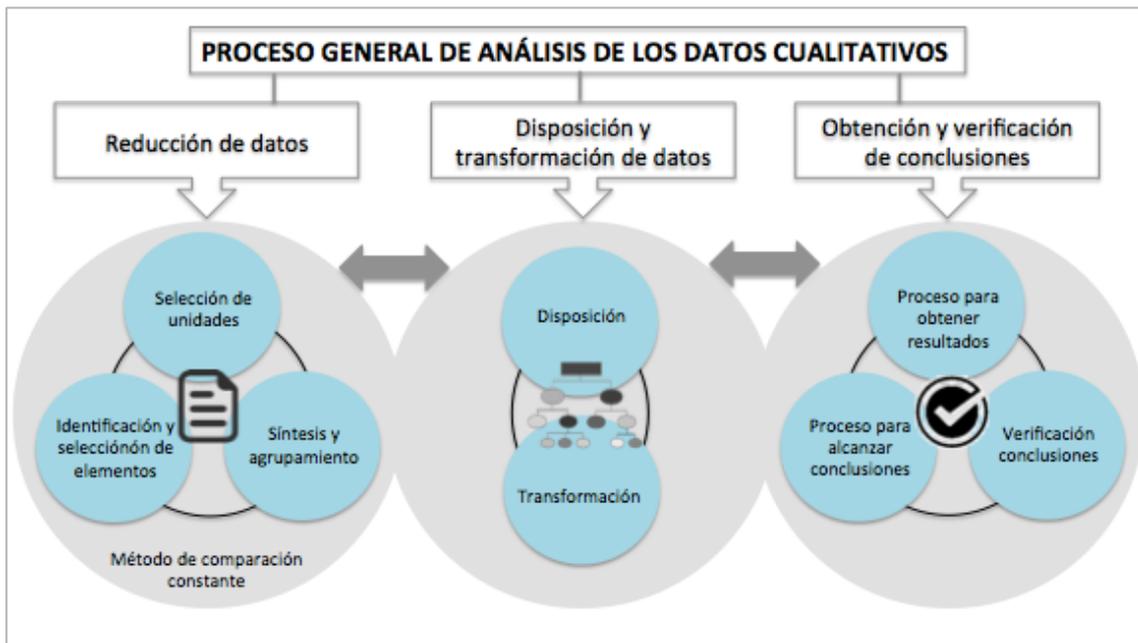


Figura 4.10. Proceso de análisis de datos cualitativos. Adaptado de Rodríguez et al. (2005)

- **Reducción de los datos:** Esta fase consiste en la división de la información en unidades de significado en base a distintos criterios (espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, sociales, etc.). En este estudio, la selección de las unidades se realiza en base a un criterio temático, es decir, el texto queda dividido en función de los diferentes temas tratados. Una vez separadas las unidades de análisis, el siguiente paso es identificarlas y etiquetarlas; establecer categorías y códigos de una forma inductiva y a través del método de comparación constante entre unidades de significado (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006) en busca de similitudes y diferencias entre ellas.

Hay dos tipos de códigos, aquellos que el propio investigador construye en función de las explicaciones y aquellos extraídos del lenguaje de los informantes, denominados *in vivo*. Esta fase finaliza, cuando los códigos conceptuales se analizan comparativamente con vistas a identificar aquellas que son más significativas y globalizadoras. Este proceso permite, además de reducir la información, darle una mayor organización.

Así surgen las categorías centrales como núcleos explicativos que busca eliminar elementos redundantes y completar aquellos espacios vacíos, dejando la información perfectamente agrupada. La lista final de códigos, subcategorías y categorías se cierra cuando han sido teóricamente saturadas, es decir, de la información no emerge ningún dato nuevo.

- **Disposición y tratamiento de datos:** Establecidos los códigos y estos a su vez categorizados, el siguiente paso es elegir un procedimiento de disposición y transformación de dichos datos. En este trabajo se opta por los diagramas o

redes semánticas para permitir visualizar las relaciones entre conceptos (Strauss y Corbin, 2002). En ellas, se representan los aspectos básicos y relevantes interrelacionados entre sí, de cuya interpretación se obtiene los resultados de la investigación (describen y explican el problema investigado).

- **Obtención de resultados y verificación de conclusiones:** Esta última fase hace referencia a la interpretación de la información apoyada, en ocasiones, en fragmentos narrativos. La verificación de los resultados puede realizarse con el intercambio o comparación de los resultados con otros estudios, tal y como realiza esta investigación, e incluso devolviendo los resultados a los participantes para que los validen.

4.8. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En todo trabajo de investigación deben tenerse en cuenta una serie de principios éticos que avalen su integridad. En este trabajo se ha cuidado pormenorizadamente estos aspectos éticos siguiendo los estándares del código de conducta de la American Psychological Association (2002), especialmente los referenciados a continuación.

- Se han tomado las precauciones necesarias para proteger los datos y garantizar la confidencialidad de los participantes. Para ello, la cumplimentación del cuestionario fue totalmente anónima, recogiendo datos genéricos de edad, sexo y titulación y la recogida y análisis de los datos la realizó el propio investigador evitando la difusión y manipulación de la información por personas ajenas a la investigación (Estándar 4.01).
- La investigación se llevó a cabo previo consentimiento informado de las personas implicadas en el estudio, una vez explicado a cada grupo de estudiantes el propósito, la duración de la encuesta, el procedimiento e instrucciones a seguir y la posibilidad de beneficiarse de los resultados. En relación a este último aspecto, la propia investigadora adquirió el compromiso de la devolución de los resultados a aquellas personas que estuvieran interesadas proporcionado su correo electrónico para que así, pudieran contactar con él (Estándar 8.02).
- En ningún caso, el estudio ha sido manipulado, lleva consignas engañosas o falsea datos, garantizando así la integridad de la investigación, su honestidad y veracidad (Estándar 8.08 y estándar 8.10).
- Por último, todos los documentos y fuentes consultadas ha sido citadas y referenciadas adecuadamente para evitar plagio (Estándar 8.11).

Con este apartado sobre los aspectos éticos que sigue esta investigación se concluye la exposición del planteamiento de la metodología de este trabajo y se inicia el apartado de resultados en el siguiente capítulo.

RESUMEN

El presente capítulo se centra en los aspectos metodológicos que sustenta la investigación para visualizar la información adecuada y pertinente.

En primer lugar se delimitan las preguntas, finalidad y objetivos de la investigación que servirán de guía para el posterior diseño metodológico tratado en el siguiente apartado. En términos generales esta investigación se fundamenta en un diseño no experimental, descriptivo y transversal.

En la investigación han participado 1137 estudiantes de último año de Grado de la Universidad de Murcia de distintas titulaciones distribuidas en las cinco ramas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Artes y Humanidades y Enseñas Técnicas). Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, denominado CECTGRA que incluye cinco bloques de preguntas en relación al *desarrollo* o grado de enseñanza de las competencias transversales en las aulas universitarias, el *dominio* o adquisición que presenta el estudiante y la *relevancia* que le otorga para su desarrollo profesional, así como, diferentes variables personales, curriculares y socio-laborales de los estudiantes.

Tras su diseño, el cuestionario ha sido sometido a un proceso de validación de contenido a través de juicio de expertos y el método de agregados individuales, para su posterior obtención de evidencias de validez en relación a su estructura interna y fiabilidad. La validez de constructo se desarrolla a través del análisis factorial confirmatorio (AFC), apoyado en los modelos de ecuaciones estructurales y el programa AMOS, mientras la fiabilidad se haya con el Alfa de Cronbach.

En ambos análisis se obtienen unos datos aceptables de bondad de ajuste del modelo y una consistencia interna del cuestionario satisfactoria que permiten constatar la validez y fiabilidad del cuestionario. Con este análisis se da respuesta al objetivo 1 de la investigación que se optó por incorporar a este capítulo por coherencia metodológica.

El resto de análisis de los datos se describe pormenorizadamente en el plan de análisis que integra este capítulo. En él, se justifica la elección de las pruebas no paramétricas como las más adecuadas para analizar la información obtenida a través del programa estadístico SPSS v21 y los datos cualitativos a través del procedimiento seguido por Rodríguez et al. (2005).

Seguidamente se expone el procedimiento, señalándose las diferentes fases del proceso de esta investigación y finalmente, se detallan los aspectos éticos que se han tenido en cuenta a la luz de los principios contemplados por los comités científicos de ética, en el caso que nos ocupa se han siguiendo los estándares del código de conducta de la American Psychological Association (2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: Autor.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Ljubljana, Eslovenia: HEGESCO.
- American Educational Research Association [AERE] (1999). *Standards for educational and psychological test y manuals*. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.
- American Psychological Association [APA] (2002). *American Psychological Association Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=1>
- Arias Martínez, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82465/1/VI_SimposioCientificoSaid.pdf#page=76
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming* (2ª ed.) Nueva York (NY), Estados Unidos: Routledge - Taylor and Francis Group.
- De Arquer, M. I. (1995). *Fiabilidad humana: Métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Madrid, España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Department of Education, Science and Training [DEST] (2006). *Employability skills from framework to practice*. Victoria, Australia: Commonwealth of Australia.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad Deusto.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.

- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: PPU-DM.
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703-717). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). Nueva York (NY), Estados Unidos: The Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3ª edición). California, Estados Unidos: Sage publications.
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Pavlin. S. (2011). *DEHEMS. Network for the development of higher education management systems. Varieties of professional domains and employability determinants in higher education*. Bolonia, Italia: AlmaLaurea.
- Penfield, R. D., y Miller, J. M. (2004). Improving content validation studies using an asymmetric confidence interval for the mean of expert ratings. *Applied Measurement in Education*, 17(4), 359-370. doi:10.1207/s15324818ame1704_2
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativo. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154.
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. Recuperado de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Sierra, B. (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: Los paradigmas. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.41-70). Madrid, España: EOS Universitaria.

- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. doi: 10.7334/psicothema2013.256
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.



CAPÍTULO

5

Resultados de la investigación

“Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo”

Aristóteles (367-347 a.C.)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

5.1. OBJETIVO 1. Diseñar y validar un cuestionario de competencias transversales para los títulos de Grado de la Universidad de Murcia

5.2. OBJETIVO 2. Conocer y analizar el desarrollo de las competencias transversales y su relación con las metodologías de enseñanza y las materias curriculares

5.2.1. Desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias

5.2.2. Desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento

5.2.3. Desarrollo de competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes

5.2.4. Uso de las metodologías de enseñanza en los títulos de Grado de forma general y por rama de conocimiento

5.2.5. Relación entre el desarrollo de las competencias transversales y el uso de las metodología de enseñanza

5.2.6. El desarrollo de competencias transversales en las materias curriculares

5.2.7. El desarrollo de las competencia transversales en distintos ámbitos sociales e institucionales

5.3. OBJETIVO 3. Conocer y analizar el dominio de las competencias transversales en relación a su experiencia académica y profesional

5.3.1. Dominio del estudiante de Grado en competencias transversales

5.3.2. Domino de las competencias en el estudiante de las distintas ramas de conocimiento

5.3.3. Dominio de las competencias transversales en función del sexo y la edad

5.3.4. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la experiencia curricular

5.3.5. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la alternancia de experiencia extracurriculares y profesionales

5.4. OBJETIVO 4. Determinar la relevancia que le atribuye el estudiante a las competencias transversales para su futuro desarrollo profesional

- 5.4.1. Relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del estudiante
- 5.4.2. Relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento del estudiante
- 5.4.3. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes
- 5.4.4. La relevancia de las competencia transversales en función de la situación laboral del estudiante
- 5.4.5. La relevancia de las competencias transversales en la empleabilidad

5.5. OBJETIVO 5. Realizar un análisis de discrepancias entre el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales

- 5.5.1. Contraste entre desarrollo y domino de las competencias transversales: calidad y eficacia de la enseñanza universitaria
- 5.5.2. Contraste entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales: satisfacción del estudiante con la formación recibida
- 5.5.3. Contraste entre dominio y relevancia de las competencias transversales: funcionalidad de la formación adquirida
- 5.5.4. Contraste del desarrollo, domino y la relevancia de las competencias transversales: ajuste entre perfil formativo y profesional

5.6. OBJETIVO 6. Conocer las fortalezas y debilidades de la formación en competencias transversales de la Universidad de Murcia

- 5.6.1. Fortalezas o puntos fuertes de las formación basada en competencias transversales
- 5.6.2. Debilidades o puntos débiles de la formación basada en competencias transversales
- 5.6.3. Propuestas de mejora de la formación basada en competencias transversales

5.7. OBJETIVO 7. Establecer unas pautas o plan de acción en forma de buenas prácticas sobre cómo trabajar las competencias transversales

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El informe de resultados se estructura en siete apartados coincidentes con los objetivos de investigación. En este caso los resultados relativos al **objetivo 1** sobre diseño y validación del cuestionario de competencias transversales para grados queda explicitados por rigor metodológico en el capítulo 4, por lo que el capítulo comienza con los resultados del **objetivo 2** sobre el análisis del desarrollo de las competencias transversales a lo largo de la formación universitaria de forma genérica y en base a las variables de contraste procedentes de los datos de identificación (rama de conocimiento, sexo, edad) y las metodologías de enseñanza más utilizadas.

Seguidamente, el capítulo se centra en el **objetivo 3**. Una vez conocido el desarrollo se pasa a conocer y analizar el dominio que presenta el estudiante en competencias transversales, al igual que en el objetivo anterior se valora de forma general y en función de variables académicas y profesionales como la nota media, asistencia a clase, horas de estudio, actividades extracurriculares y experiencia laboral durante los estudios. El **objetivo 4** se centra en la relevancia de estas competencias para el desarrollo profesional del egresado. Bajo este objetivo se ofrecen tanto respuestas de forma genérica, como contrastadas con otras variables de identificación y por último, en base a los distintos momentos de la empleabilidad.

El apartado de datos cuantitativos finaliza con el análisis de discrepancias entre las tres dimensiones vertebradoras de la investigación (desarrollo, dominio y relevancia que contempla el **objetivo 5**. De este análisis se obtiene información sobre la calidad, funcionalidad y satisfacción de los estudiantes con la formación recibida y los desajustes formativos percibidos, además de propuestas de mejora para solventarlos. Entre las propuestas destaca la necesidad de reforzar la formación en competencias transversales a lo largo de la formación universitaria. Este resultado justifica el **objetivo 6**, centrado en el análisis de las potencialidades y limitaciones de dicha formación a fin de reconducir la situación actual.

Finalmente, el capítulo concluye con el **objetivo 7**, retomado en el último apartado de del capítulo 6. Tras el análisis detenido de la literatura y los resultados obtenidos se propone un plan de acción en forma de propuesta de buenas prácticas para el desarrollo de competencias transversales en la universidad.

A lo largo de este capítulo se pretende obtener una información descriptiva de la situación de la universidad objeto de estudio, a la vez que generalizar los datos de la muestra a la población. Por ello, en los análisis realizados no solo se recurre a la estadística descriptiva, sino fundamentalmente a la estadística inferencial. Concretamente a pruebas no paramétricas, dado la no distribución de normalidad de los datos y la tipología de variables ordinales extensible a la totalidad de los ítems.

5.1. OBJETIVO 1. DISEÑAR Y VALIDAR UN CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LOS TÍTULOS DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.

Como se ha comentado anteriormente, por rigor metodológico este **objetivo 1** se ha relatado detalladamente en el capítulo 4, describiendo el diseño del instrumento de recogida de información, el cuestionario CECTGRA y explicitando los resultados de todo el proceso y resultados del análisis de su validez y fiabilidad.

5.2. OBJETIVO 2. CONOCER Y ANALIZAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y SU RELACIÓN CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y LAS MATERIAS CURRICULARES

La incorporación de las competencias transversales a los currículos universitarios no goza de una larga trayectoria ni su inclusión ha estado exenta de limitaciones, controversia e incluso de fuertes voces detractoras. Actualmente, la necesidad de su desarrollo es sobradamente conocida tanto por las órdenes ministeriales como por su amplia demanda empresarial. Los planes de estudio deben de incorporarlas a la vez que los docentes desarrollarlas en las aulas universitarias.

En este apartado se intenta dar respuesta a la cuestión de cómo y cuánto se desarrollan las competencias transversales en las aulas de la Universidad de Murcia. Para ello, se va a analizar en profundidad la dimensión de desarrollo de competencias, es decir, se muestran las respuestas de los estudiantes a una serie de cuestiones relacionadas con el grado de desarrollo que perciben, la frecuencia de uso de ciertas metodologías de enseñanza y las materias más proclives para el desarrollo de las mismas. Por último, se valora el lugar que ocupa la universidad en su desarrollo o realización respecto a otros ámbitos sociales e institucionales, puesto que estas competencias se desarrollan fuera de las aulas universitarias debido a su carácter multifuncional, personal y social.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación, fraccionados por apartados y relacionados entre sí, para una mayor comprensión de los mismos.

5.2.1. Desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias

De forma general, los estudiantes de Grado perciben un nivel de desarrollo de las competencias transversales aceptable si bien bastante mejorable, con un valor medio que gira en torno a 3 en gran parte de los ítems analizados (ver figura 5.1). Al realizar un análisis minucioso de los datos, destacan las competencias relacionadas con *el compromiso ético y social* ($\bar{X}=3.51$) y *el trabajo en equipo* ($\bar{X}=3.54$) como las más desarrolladas en las aulas universitarias. Por el contrario, aquella donde perciben un desarrollo más bajo coincide con el *conocimiento de una lengua extranjera* ($\bar{X}=2.01$).

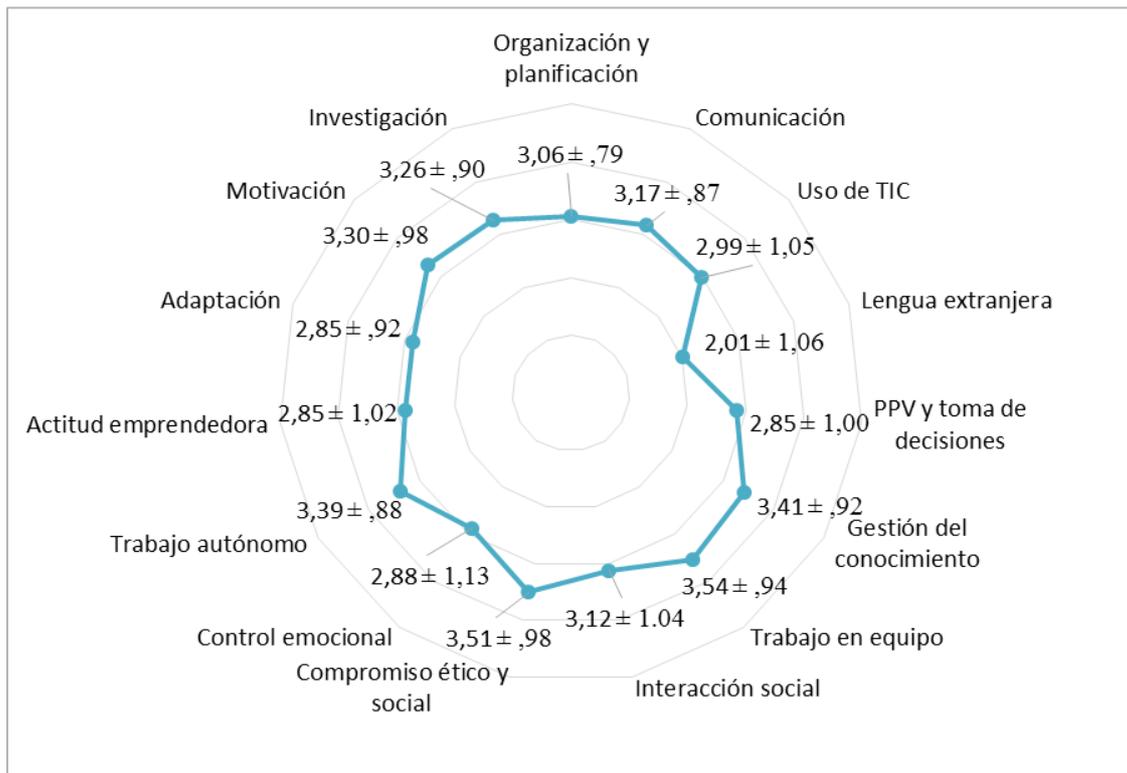


Figura 5.1. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en los títulos de Grado

Los diferentes grados de desarrollo detectados en cada una de las competencias han sido analizados a través de la estadística inferencial, obteniendo diferencias significativas en su desarrollo, tal y como constata la prueba de Friedman con un nivel de significativa de [Chi-cuadrado (χ^2)= 3033.814; gl (14); $p=.000$].

5.2.2. Desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias por rama de conocimiento

El análisis del desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento desvela que son los estudiantes de Ingeniería los que obtienen el grado de desarrollo más elevado en 9 de las 15 competencias analizadas, tal y como contempla la tabla 5.1. Por el contrario, a este alumnado también le corresponde el desarrollo más bajo en tres de ellas: *comunicación*, *compromiso ético y social* e *interacción social*, con un valor medio por debajo de 3.

Los estudiantes de Ciencias sociales y Ciencias de la Salud perciben un desarrollo de estas competencias con una tendencia muy similar a la globalidad de los datos, mientras que en Ciencias Experimentales los estudiantes perciben en 10 de las competencias el desarrollo más bajo. En relación a Artes y Humanidades destaca un desarrollo medio continuo en todas las competencias con unos valores que oscilan entre $\bar{X}=3.41$ (*Gestión del Conocimiento*) y $\bar{X}=2.56$ (*conocimiento de una lengua extranjera*), siendo en esta rama de conocimiento donde esta última competencia ha

obtenido el mejor resultado aunque con una variabilidad de respuesta elevada, tal y como indica el valor de la desviación típica que lleva asociado.

Tabla 5.1

Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento

	Ciencias Sociales		Ciencias de la Salud		Ciencias Experimentales		Artes y Humanidades		Ingeniería	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Organización y planificación	3.07	0.80	3.15	0.82	2.92	0.70	3.03	0.82	3.26	0.70
Comunicación	3.28	0.83	3.15	0.81	2.87	0.89	3.18	0.93	2.84	0.90
Uso TIC	3.01	1.01	2.82	0.99	3.10	0.97	2.70	1.07	3.95	1.19
Lengua Extranjera	2.07	0.98	1.69	0.95	1.64	0.71	2.56	1.39	1.85	0.96
PPV y toma decisiones	2.92	1.03	2.93	0.92	2.44	0.95	2.82	0.98	3.23	0.91
Gestión de información y conocimiento	3.41	0.93	3.40	0.83	3.31	0.97	3.41	0.89	3.66	0.97
Trabajo en equipo	3.78	0.88	3.49	0.85	3.17	0.94	3.27	1.01	3.27	0.89
Interacción social	3.27	0.99	3.41	0.95	2.66	1.03	2.90	1.10	2.63	0.88
Compromiso ético-social	3.61	0.93	3.57	0.90	3.53	1.05	3.29	1.06	2.93	1.03
Control emocional	2.80	1.10	2.98	1.05	2.87	1.19	2.89	1.14	3.37	1.28
Trabajo autónomo	3.35	0.89	3.38	0.85	3.39	0.84	3.39	0.90	3.78	0.72
Actitud emprendedora	2.93	1.00	2.92	1.02	2.51	0.98	2.83	1.06	2.75	0.95
Adaptación a nuevas situaciones	2.78	0.89	2.87	0.95	2.72	0.88	3.07	0.93	3.21	0.90
Motivación	3.34	0.98	3.34	1.00	3.08	0.90	3.30	1.03	3.50	0.86
Investigación	3.21	0.94	3.47	0.85	3.28	0.83	3.12	0.87	3.65	0.79

Estas diferencias detectadas se constatan a través de la prueba H de Kruskal Wallis. La tabla 5.2, muestra diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de todas las competencias transversales, excepto en la *gestión de la información y el conocimiento* ($p=.108$) con un desarrollo equiparable en las distintas titulaciones y ramas de conocimiento.

Tabla 5.2

Diferencias significativas en el desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	10.849	4	.028
Comunicación	36.748	4	.000
Uso de TIC	54.386	4	.000
Lengua extranjera	64.777	4	.000
PPV y toma de decisiones	40.941	4	.000
Gestión del conocimiento	7.592	4	.108
Trabajo en equipo	82.443	4	.000
Interacción social	75.987	4	.000
Compromiso ético y social	30.508	4	.000
Control emocional	12.426	4	.014

Trabajo autónomo	10.793	4	.029
Actitud emprendedora	24.847	4	.000
Adaptación	27.126	4	.000
Motivación	13.357	4	.010
Investigación	26.843	4	.000

Seguidamente se analiza el desarrollo de las competencias en función de su tipología. Los resultados muestran un desarrollo superior en el grupo de *competencias personales* con una $\bar{X}=3.26$, seguida de las *sistémicas* ($\bar{X}=3.13$) y finalmente las *instrumentales* ($\bar{X}=2.92$), aunque este patrón de respuesta varía de unas ramas de conocimiento a otras, como se aprecia en la figura 5.2.

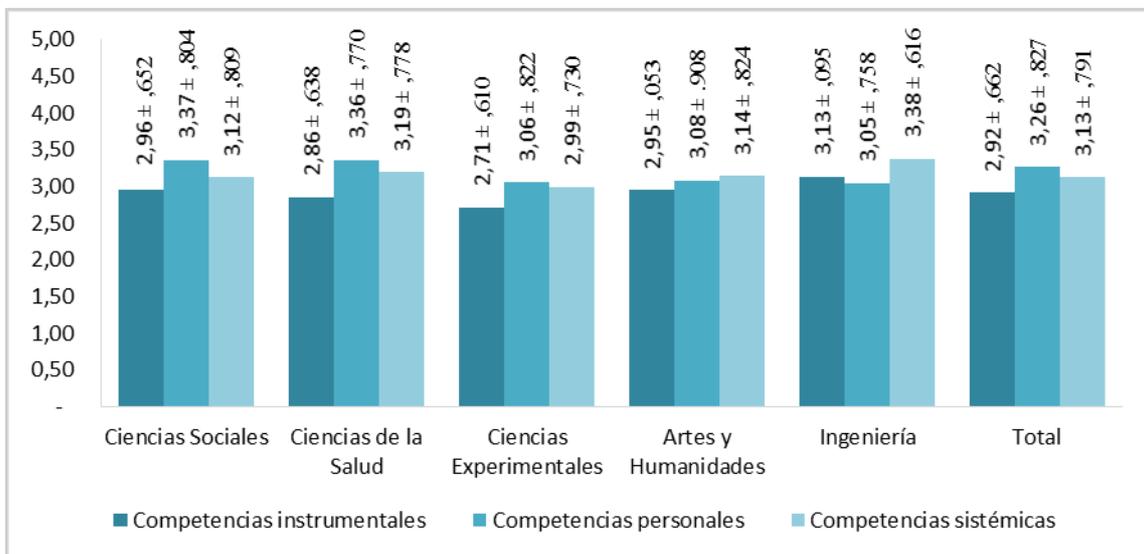


Figura 5.2. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias instrumentales, sistémicas y personales en función de la rama de conocimiento

Mientras que en Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Experimentales siguen el mismo modelo de respuesta que el conjunto de los datos, en Artes y Humanidades e Ingeniería esta tendencia varía, siendo las *sistémicas* las más desarrolladas. Además, cabe destacar que las Enseñanza Técnicas o Ingenieras son las que han obtenido la media más alta en competencias *instrumentales* y *sistémicas*, sin embargo la más baja en *competencias personales* seguida de los títulos de Ciencias Experimentales; en estas últimas competencias, es la rama de Ciencias Sociales quien ha obtenido el desarrollo más elevado.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de estos tres tipos de competencias en función de la rama de conocimiento se recurre a la prueba H de Kruskal Wallis. Los estadísticos de esta prueba se presentan en la tabla 5.3, confirmando la significatividad de estas diferencias en función de esta variable.

Tabla 5.3

Diferencias significativas en las categorías competenciales en función de la rama de conocimiento. Prueba Kruskal Wallis

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Competencias instrumentales	30.067	4	.000
Competencias personales	31.540	4	.000
Competencias sistémicas	12.538	4	.014

5.2.3. Desarrollo de las competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes

La percepción del estudiante sobre el desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias, varía en función del **sexo** de los participantes. La figura 5.3 muestra de forma generaliza que las mujeres perciben un desarrollo superior de estas competencias, siendo estas diferencias significativas en la competencia de *comunicación* ($p=.003$), *trabajo en equipo* ($p=.000$), *interacción social* ($p=.000$) y *compromiso ético y social* ($p=.000$). La mayoría de estas competencias pertenecen a la dimensión *competencial personal*, siendo en esta tipología donde se han encontrado las mayores diferencias entre hombres y mujeres ($p=.001$).

Estas opiniones discordantes también se aprecian en la competencia más desarrollada por cada una de los grupos, mientras las mujeres opinan que se trata de la competencia del *trabajo en equipo* ($\bar{X}= 3.63 \pm .93$), el grupo masculino se inclina por la competencia de *gestión de la información y el conocimiento* ($\bar{X}= 3.43 \pm .092$). Si bien, ambos grupos coinciden en resaltar el *conocimiento de una lengua extranjera*, con una media en torno al valor de 2 (poco desarrollada), como la competencia menos desarrollada.

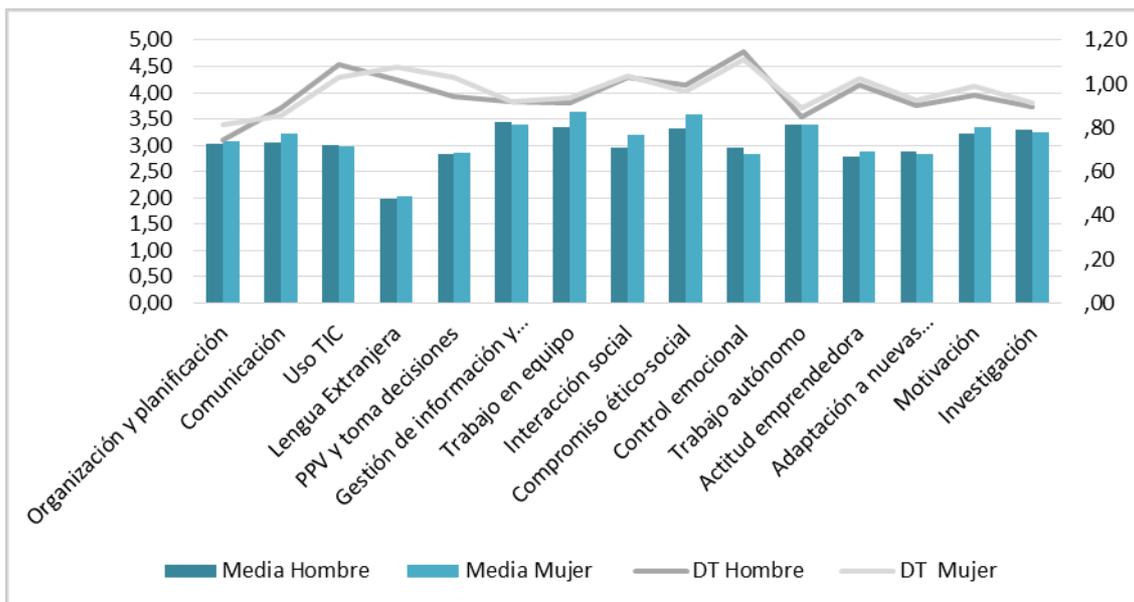


Figura 5.3. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en función del sexo de los estudiantes. Media y desviación típica (DT)

Por otro lado, se analiza la percepción de desarrollo de las competencias en relación a la **edad** de los participantes, estableciéndose tres grupos de edad a través del *criterio por grupos* conformado a partir de la distribución de los datos y con la ayuda de los percentiles, como ya se ha visto en el apartado 4.7 del plan de análisis.

En la figura 5.4, se muestra que los grupos de menor edad consideran la competencia más desarrollada en las aulas universitarias *el trabajo en equipo* ($\bar{X}=3.59\pm.91$ y $\bar{X}=3.48\pm 1.02$ respectivamente), mientras los estudiantes de más edad, consideran que esta competencia corresponde *al compromiso ético y social* ($\bar{X}=3.58\pm.96$). En el lado opuesto, los tres grupos de estudiantes coinciden al valorar el *conocimiento de una lengua extranjera* como aquella competencia menos trabajada en la Educación Superior.

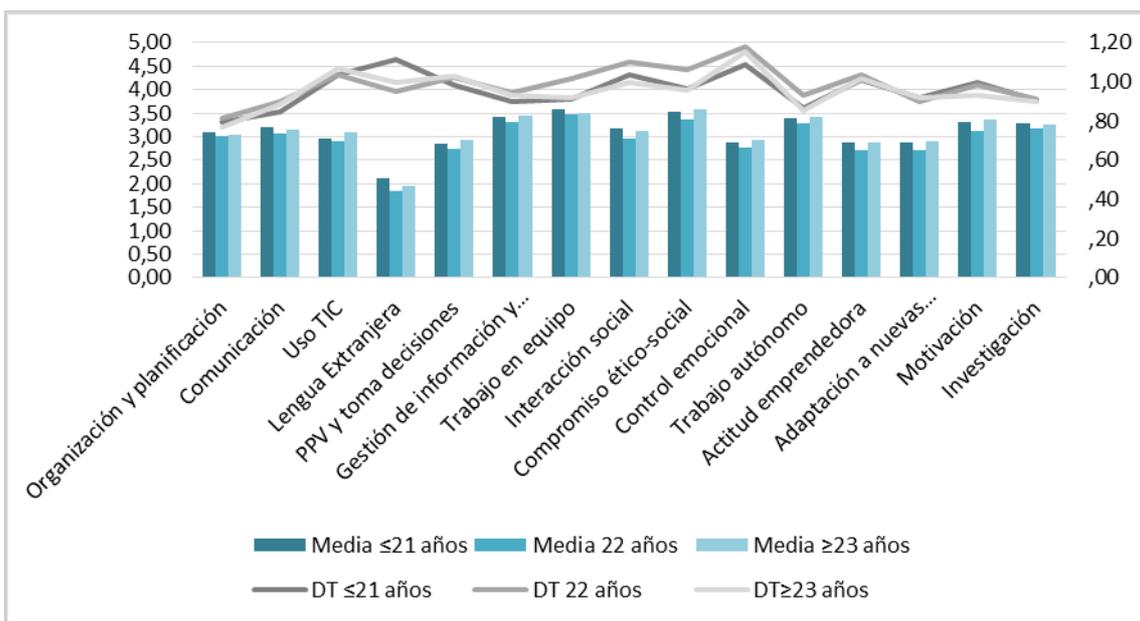


Figura 5.4. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en función de la edad. Media y desviación típica (DT)

Para confirmar la significatividad de estas diferencias se recurre de nuevo a la prueba H de Kruskal Wallis detectando diferencias significativas exclusivamente en la competencia relacionado con la *lengua extranjera* ($p=.004$), la *adaptación a nuevas situaciones* ($p=.040$), y *motivación* ($p=.013$); en ninguna de las tres dimensiones o categorías competenciales, existen diferencias significativas en función de la edad de los participantes (ver los estadísticos en la tabla 5.4).

Estas diferencias si se perciben principalmente con el grupo intermedio de 22 años, grupo que en todas las CT ha obtenido el desarrollo más bajo. En el caso de la competencia de *lengua extranjera* los estudiantes de menor edad perciben un desarrollo superior, mientras que en *adaptación a nuevas situaciones* y *motivación*, son los estudiantes con edades más elevadas los que consideran que se han trabajado más a lo largo de la carrera.

Tabla 5.4

Diferencias significativas en el desarrollo de las competencias transversales en función de la edad. Prueba H de Kruskal Wallis

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	1.705	2	.426
Comunicación	3.851	2	.146
Uso de TIC	10.867	2	.112
Lengua extranjera	10.867	2	.004
PPV y toma de decisiones	3.805	2	.149
Gestión del conocimiento	2.002	2	.367
Trabajo en equipo	2.308	2	.315
Interacción social	5.268	2	.072
Compromiso ético y social	5.370	2	.068
Control emocional	2.204	2	.332
Trabajo autónomo	2.849	2	.241
Actitud emprendedora	4.528	2	.104
Adaptación	6.444	2	.040
Motivación	8.656	2	.013
Investigación	3.085	2	.214
Competencias instrumentales	4.959	2	.084
Competencias personales	3.788	2	.150
Competencias sistémicas	5.967	2	.051

5.2.4. Uso de las metodologías de enseñanza en los títulos de Grado de forma general y por rama de conocimiento

De forma general, los estudiantes de la Universidad de Murcia perciben *la lección magistral* como la estrategia metodológica más utilizada por los profesores en los estudios de Grado, con un valor próximo a 4 (bastante utilizada), seguida del *aprendizaje cooperativo* ($\bar{X}=3.62$). Estos métodos ocupan un lugar central en la enseñanza universitaria postergando a posiciones inferiores otras metodologías más innovadoras como el *estudio de casos* ($\bar{X}=2.72$), el *aprendizaje por proyecto* ($\bar{X}=2.88$) o el *aprendizaje basado en problemas* ($\bar{X}=2.84$), tal y como muestra la figura 5.5.

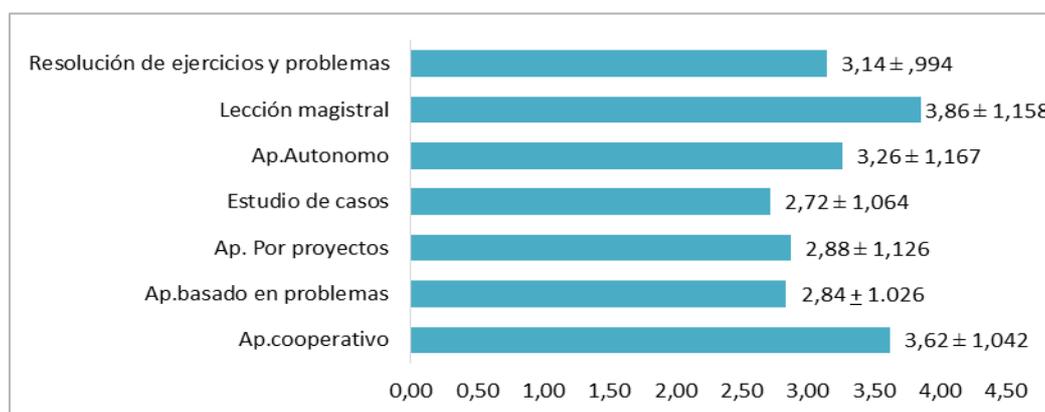


Figura 5.5. Análisis descriptivo del uso de las metodologías de enseñanza en los títulos de Grado

En todas las ramas de conocimiento no se repite este mismo patrón de respuesta. En la figura 5.6, se aprecia la percepción del uso de las metodologías que tienen los estudiantes de cada rama de conocimiento con diferentes matices que conviene ser comentados. En todas ellas, se considera la *lección magistral* como el método más utilizado por el profesorado, excepto en Ingeniería, donde destaca además, una elevada presencia de los métodos de *aprendizaje basado en problemas* ($\bar{X}=4.23$) y *aprendizaje por proyectos* ($\bar{X}=4.21$). Sin embargo, estas dos estrategias metodológicas son las menos usadas en Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y en Ciencias Experimentales, con una media que en ningún caso supera el valor de 3 (*uso bajo o medio*).

Es importante destacar que las metodologías estudiadas adquieren una valoración más alta por los estudiantes de ingeniería en todos los casos, excepto en la *lección magistral* y el *aprendizaje cooperativo* donde los estudiantes de Ciencias Sociales perciben un uso mayor ($\bar{X}=4.13$ y $\bar{X}=4.06$ respectivamente). Por el contrario, los estudiantes de Artes y Humanidades son los que perciben una frecuencia de uso menor en gran parte de estos métodos, solo superado por Ciencias Experimentales en el *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje por proyectos* con unas medias de 2.98 y 2.53 respectivamente.

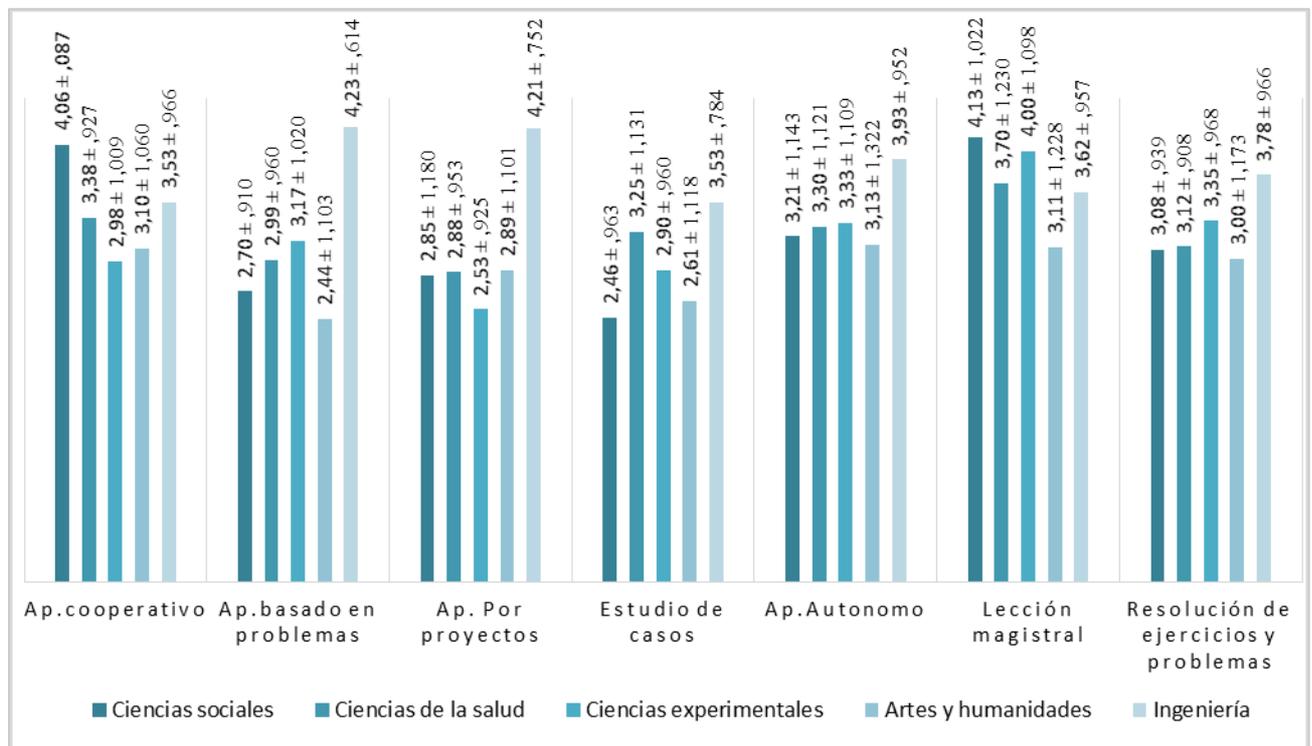


Figura 5.6. Análisis descriptivo del uso de las metodologías de enseñanza por rama de conocimiento

Tras el análisis descriptivo se valora si las diferencias detectadas entre ramas de conocimiento son significativas. La prueba H de Kruskal Wallis muestra diferencias estadísticamente significativas en las distintas metodologías con un valor de $p < .01$. Los estadísticos están representados en la tabla 5.5.

Tabla 5.5

Diferencias significativas en el uso de las metodologías por ramas de conocimiento.

Prueba H de Kruskal Wallis

Prueba H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Aprendizaje cooperativo	220.541	4	.000
Aprendizaje basado en problemas	141.603	4	.000
Aprendizaje por proyectos	83.130	4	.000
Estudio de casos	113.330	4	.000
Aprendizaje autónomo	19.611	4	.001
Lección magistral	111.666	4	.000
Estudio de casos	33.392	4	.000

A continuación se analiza, el efecto del uso de unas u otras metodologías en el desarrollo que percibe el estudiante de las competencias transversales en las aulas universitarias.

5.2.5. Relación entre el desarrollo de las competencias transversales y el uso de las metodologías de enseñanza

El desarrollo de las competencias transversales está estrechamente relacionado con la metodología que usa el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De forma general, se percibe un desarrollo variable en función de la rama de conocimiento a la que pertenezca el estudiante, siendo superior en aquellas titulaciones donde se aprecia un uso mayor de metodologías activas, como es el caso de las Enseñanzas Técnicas.

Para profundizar en la relación existente entre desarrollo de competencias transversales y uso de metodologías de enseñanza se analiza el efecto del uso de las distintas metodologías en el desarrollo de las CT desde la percepción del alumnado, para ello se recurre a las correlaciones bivariadas (tabla 5.6), de cuyo análisis se desprende de forma genérica los siguientes resultados.

Tabla 5.6

Correlación entre el uso de las metodologías de enseñanza y el desarrollo de cada tipología de competencias transversales. Rho de Spearman

METODOLOGÍAS		DESARROLLO		
		Competencias instrumentales	Competencias personales	Competencias sistémicas
Ap. Cooperativo	Coefficiente de correlación	.264**	.321**	.217**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Ap. basado en problemas	Coefficiente de correlación	.256**	.214**	.290**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
Ap. por proyectos	Coefficiente de correlación	.280**	.234**	.320**

		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	Estudio de casos	Coeficiente de correlación	.214**	.231**	.276**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	Ap. Autónomo	Coeficiente de correlación	.145**	.143**	.184**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	Lección magistral	Coeficiente de correlación	-.051	-.022	-.037
		Sig. (bilateral)	.509	.898	.790
	Resolución de ejercicios y problemas	Coeficiente de correlación	.246**	.154**	.228**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

Nota: ** p<.05

El desarrollo de las competencias correlaciona de forma significativa con todos los métodos de enseñanza analizados excepto con la *lección magistral*. Este método de enseñanza, tradicionalmente utilizado en la formación universitaria parece no tener, relación con el desarrollo de ninguna de los tres grupos competenciales desde la percepción de los participantes.

Por otro lado, las correlaciones más altas se establecen entre el método de *aprendizaje por proyectos* y el desarrollo de las competencias instrumentales y sistémicas, ocurriendo lo mismo con el *aprendizaje cooperativo* y las competencias personales. En todos los casos se trata de correlaciones positivas y directas, que en otras palabras se interpreta *cuanto mayor es el uso de estos métodos mayor es la percepción de desarrollo de esta tipología de competencias transversales en las aulas*.

De forma más detallada se analizan las metodologías más afines para el desarrollo de cada una de las 15 competencias. Los estadísticos se muestran en la tabla 5.7.

Tabla 5.7

Correlación entre el uso de las metodologías de enseñanza y el desarrollo de las competencias transversales.
Rho de Spearman

Competencias	Correlación Rho de Spearman	Ap. Cooperativo	Ap. basado en problemas	Ap. por proyectos	Estudio de casos	Ap. Autónomo	Lección magistral	Resolución problemas
Organización y planificación	Coeficiente de correlación	.209**	.198**	.217**	.189**	.136**	-.072*	.196**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.016	.000
Comunicación	Coeficiente de correlación	.259**	.149**	.188**	.128**	.097**	.021	.137**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.001	.482	.000
Uso de TIC	Coeficiente de correlación	.148**	.253**	.217**	.207**	.105**	.033	.238**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.275	.000
Lengua extranjera	Coeficiente de correlación	.126**	.087**	.021	-.022	.038	-.072*	.104**
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.489	.460	.199	.016	.000
PPV y toma de	Coeficiente de correlación	.217**	.224**	.302**	.229**	.123**	-.063*	.178**

decisiones	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.035	.000
	Coeficiente de correlación	.175**	.189**	.213**	.191**	.130**	-.021	.190**
Gestión del conocimiento	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.477	.000
	Coeficiente de correlación	.431**	.176**	.205**	.180**	.133**	.010	.151**
Trabajo en equipo	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.732	.000
	Coeficiente de correlación	.299**	.163**	.194**	.188**	.102**	-.011	.118**
Interacción social	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.001	.720	.000
	Coeficiente de correlación	.249**	.170**	.159**	.181**	.095**	.001	.121**
Compromiso ético y social	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.002	.983	.000
	Coeficiente de correlación	.106**	.189**	.203**	.201**	.139**	-.070*	.130**
Control emocional	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.018	.000
	Coeficiente de correlación	.178**	.241**	.246**	.234**	.230**	.008	.180**
Trabajo autónomo	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.789	.000
	Coeficiente de correlación	.226**	.197**	.264**	.188**	.123**	-.062*	.121**
Actitud emprendedora	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.038	.000
	Coeficiente de correlación	.138**	.248**	.266**	.237**	.155**	-.079**	.227**
Adaptación	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.008	.000
	Coeficiente de correlación	.203**	.263**	.271**	.242**	.131**	-.027	.197**
Motivación	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.372	.000
	Coeficiente de correlación	.177**	.306**	.303**	.292**	.150**	.001	.203**
Investigación	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.982	.000

Nota: ** p<.05

De forma general las correlaciones más altas se encuentran aglutinadas entre la metodología de *aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje por proyectos* y *aprendizaje basado en problemas*. Dentro del grupo de competencia instrumentales; la *organización y planificación*, el *diseño del PPV* y la *toma de decisiones* y la *gestión del conocimiento*, obtienen la correlación positiva y directa más alta con el *aprendizaje por proyectos*, mientras la *comunicación en lengua materna y extranjera* obtienen una correlación mayor y en la misma línea que las anteriores, con el *aprendizaje cooperativo*. Por último, señalar que la correlación más relevante para el desarrollo de la *competencia digital* es la relativa con el *aprendizaje basado en problemas*.

En relación al desarrollo de las competencias personales, la correlación más significativa se encuentra con el *aprendizaje cooperativo*, a excepción de *control emocional*, cuyos resultados proponen la metodología por *proyectos* con mayores efectos en su desarrollo en las aulas universitarias.

Finalmente, la estrategia metodológica del *aprendizaje por proyectos* acapara prácticamente la totalidad del protagonismo para el desarrollo de las competencias sistémicas, a excepción de la competencia *investigadora* donde destaca el *aprendizaje basado en problemas*.

Estas pequeñas variaciones encontradas en el efecto de unas metodologías u otras en la percepción del desarrollo de cada competencia, es inexistente en la metodología que obtiene la correlación más baja y pocas veces significativa; la *lección magistral* parece no tener ningún efecto en el desarrollo competencial, e incluso todo lo contrario, en más de la mitad de las competencias tiene un coeficiente de correlación negativo.

5.2.6. El desarrollo de las competencias transversales en las materias curriculares

Si interesante es conocer el desarrollo de competencias y su relación con las distintas metodologías desarrolladas, importante es conocer y analizar cómo se comportan los datos en relación al desarrollo de las CT en las diferentes materias curriculares.

Los planes de estudios de la Universidad de Murcia están compuestos de diferentes tipos de materias, cada una de ellas (materias de formación básica, materias de formación obligada, optativas, prácticas externas, TFM y también se podrían incluir los Créditos por la Realización de Actividades Universitarias (CRAU), se compone de diferentes asignaturas y créditos ECTS y en todas ellas se desglosan diferentes competencias específicas y generales o transversales conformando el perfil formativo-profesional de los titulados.

En este apartado se indaga desde la percepción del estudiante en el desarrollo de las competencias transversales en cada una de estas materias a lo largo de su itinerario académico, como de forma similar realizó Mir (2008) basándose en modalidades de enseñanza o espacios más genéricos de desarrollo competencial como las clases teóricas, prácticas, talleres, prácticas en empresa y actividades externas.

Entre los resultados obtenidos destacan las prácticas curriculares como las mejor valoradas ($\bar{X}= 3.93$) para el desarrollo de estas competencias. Por el contrario, el estudiante otorga la peor puntuación a los créditos CRAU y las materias de formación básica ubicadas en los primeros años del currículo universitario, tal y como muestra la figura 5.7.

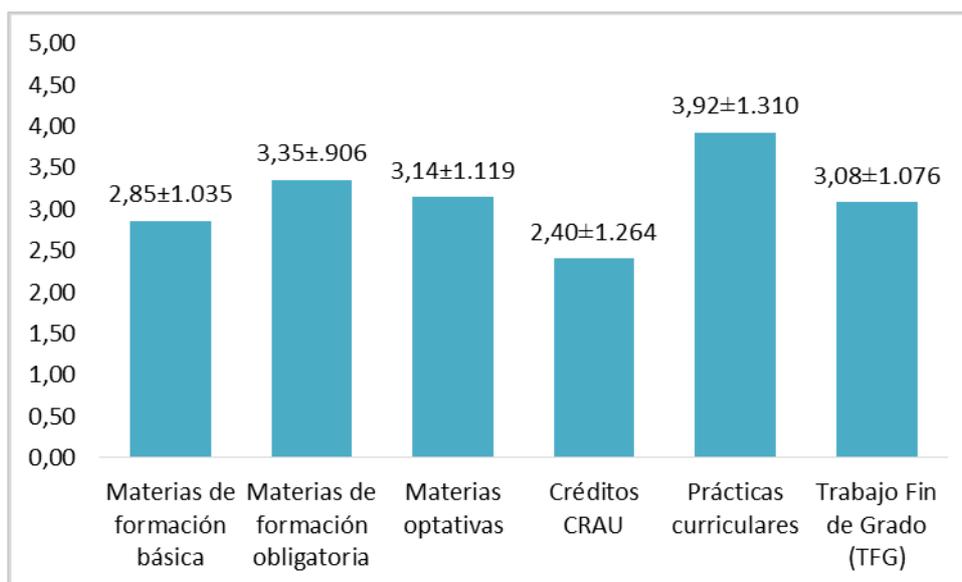


Figura 5.7. Análisis descriptivo del desarrollo curricular de las competencias transversales en las distintas materias del Grado. Media y desviación típica

Para conocer si estas diferencias en el desarrollo curricular son estadísticamente significativas, se recurre a la prueba de Friedman, donde se constata una [$\chi^2=438.9782$; $gl(5) p=.000$]

Los resultados sobre el desarrollo percibo de estas competencias varía en función de la **rama de conocimiento**. Mientras en Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales se repite este patrón de respuesta, en Artes y Humanidades e Ingeniería, los estudiantes consideran la primera opción de desarrollo competencial, las materias de formación obligatoria. Esta respuesta puede deberse, a una presencia más reducida de las prácticas curriculares en sus planes de estudio, siendo en ambos cosas una asignatura optativa y por tanto no todos los estudiantes deciden cursarla. En el lado opuesto, los resultados son coincidentes al de resto de ramas, siendo en los créditos CRAU, así como en las materias de formación básica donde menos se trabajan estas competencias transversales.

El análisis de las diferencias significativas entre ramas de conocimiento se ha realizado a través de la prueba H de Kruskal Wallis, obteniendo los siguientes estadísticos (ver tabla 5.8).

Tabla 5.8

Diferencias significativas en la percepción de desarrollo de las competencias transversales en las materias curriculares. H de Kuskal Wallis

Materias curriculares	Rama de conocimiento	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Materias de formación básica	Ciencias Sociales	561	580.62	21.772	4	0.000
	Ciencias de la Salud	178	620.48			
	Ciencias Experimentales	155	515.06			
	Artes y Humanidades	177	500.76			

	Ingeniería	50	484.79			
Materias de formación obligatoria	Ciencias Sociales	560	530.14			
	Ciencias de la Salud	177	589.42			
	Ciencias Experimentales	155	554.64	15.567	4	0.004
	Artes y Humanidades	176	597.26			
	Ingeniería	50	664.58			
Materias optativas	Ciencias Sociales	496	488.96			
	Ciencias de la Salud	176	517.73			
	Ciencias Experimentales	141	549.29	13.762	4	0.008
	Artes y Humanidades	175	567.34			
	Ingeniería	50	577.29			
Créditos CRAU	Ciencias Sociales	477	495.84			
	Ciencias de la Salud	146	479.93			
	Ciencias Experimentales	131	505.04	8.831	4	0.065
	Artes y Humanidades	160	438.87			
	Ingeniería	48	421.63			
Prácticas externas	Ciencias Sociales	546	586.17			
	Ciencias de la Salud	126	436.09			
	Ciencias Experimentales	114	452.41	270.470	4	0.000
	Artes y Humanidades	139	208.48			
	Ingeniería	44	327.56			
Trabajo Fin de grado	Ciencias Sociales	251	278.29			
	Ciencias de la Salud	98	296.09			
	Ciencias Experimentales	92	355.41	17.621	4	0.001
	Artes y Humanidades	131	323.05			
	Ingeniería	31	265.26			

Los resultados indican que las diferencias detectadas son significativas en la opinión de los estudiantes de las distintas ramas de conocimiento en todas las materias curriculares. A excepción de las actividades CRAU, donde todos los estudiantes las conciben como el espacio curricular donde menos se han desarrollado estas competencias, quizá consecuencia de su presencia tan reducida en los planes de estudios.

5.2.7. El desarrollo de las competencia transversales en distintos ámbitos sociales e institucionales

Las competencias transversales no solo se desarrollan en las instituciones educativas, también las experiencias externas a la institución como las procedentes de las relaciones sociales y familiares o el contacto del estudiante con la experiencia laboral entre otros escenarios, permiten al estudiante aumentar su bagaje competencial. En este apartado se valora cada uno de los distintos contextos o ámbitos que conviven

con el estudiante para detectar hasta qué punto han influido en el desarrollo de CT, considerando tanto escenarios institucionales (universidad) como sociales.

Para los estudiantes, la universidad se encuentra entre los tres ámbitos que más les han ayudado a formarse en competencias trasversales con una media de $\bar{X}=3.69$. El primer lugar, lo ocupa *el propio alumno* que por cuenta propia considera que ha desarrollado estas competencias, con una media de $\bar{X}= 4.16$, seguido de establecer relaciones con sus *iguales* o compañeros ($\bar{X}= 3.9$). Por el contrario, el ámbito que menos ha ayudado al estudiante en su formación en competencias trasversales ha sido los *estudios previos* ($\bar{X}=3.2$).

El ámbito laboral, a diferencia de lo que cabría esperar según otras investigaciones que lo consideran como el espacio mejor valorado para proporcionar competencias por el hecho de que estas se desarrollan en la acción y experimentado en contextos reales, no es excesivamente bien valorado por los participantes, con un valor de ($\bar{X}=3.5$). Ante este resultado, es importante destacar que una parte importante de estudiantes no tiene experiencia profesional, por lo que el resultado obtenido en relación al ámbito laboral podría estar sesgado, a pesar de que se pidió que se abstuvieran de responder a este ítem aquellas personas que no tuvieran experiencia laboral. Las diferencias encontradas en la valoración que realizan los estudiantes de estos ámbitos son estadísticamente significativas [$\chi^2=304.562$, (gl=5), $p=.000$], según la prueba de Friedman.

En la figura 5.8, se representan los ámbitos que ayudan al estudiante a formarse en estas competencias, ordenados de mayor a menor contribución.

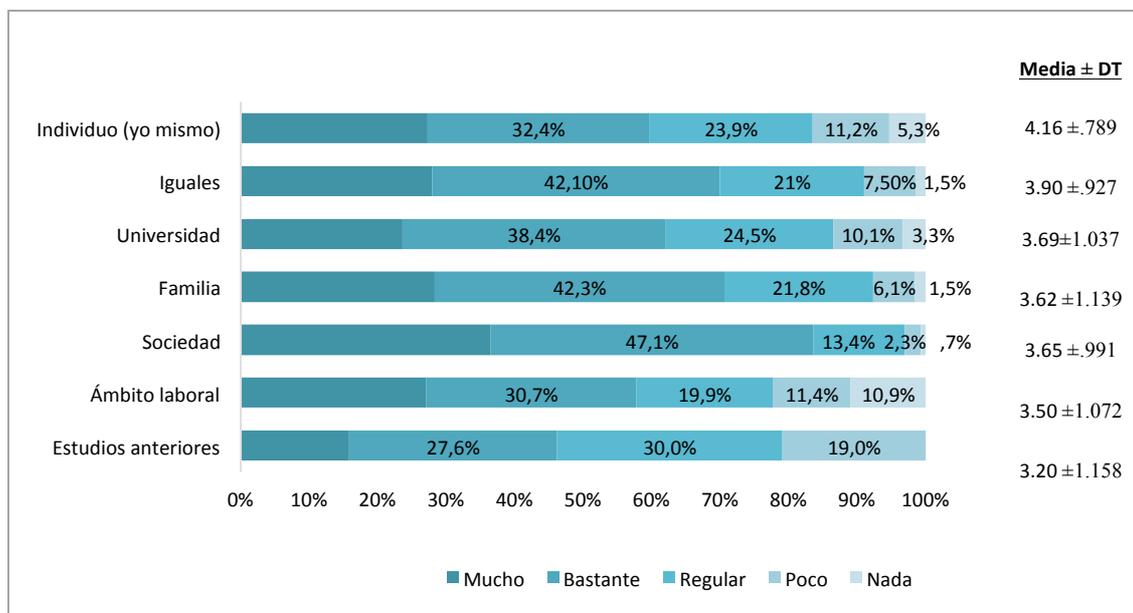


Figura 5.8. Análisis descriptivo de los ámbitos que han ayudado al estudiante a formarse en competencias transversales. Frecuencias, media y desviación típica (DT)

Las diferencias también se analizan entre **ramas de conocimiento**. Para ello primeramente se ordenan los ámbitos de mayor a menor contribución a su formación, por ramas de conocimiento.

- Ciencias Sociales: Individuo, iguales, familia, sociedad, universidad, ámbito laboral y estudios anteriores.
- Ciencias de la Salud: Individuo, Iguales, universidad, familia, sociedad, ámbito laboral y estudios anteriores.
- Ciencias Experimentales: individuo, universidad, iguales, familia, ámbito laboral, sociedad y estudios anteriores.
- Artes y Humanidades: Individuo, universidad, iguales, familia, sociedad, ámbito laboral y estudios anteriores.
- Enseñanzas Técnicas: Individuo, ámbito laboral, universidad, iguales, sociedad, familia y estudios anteriores.

Seguidamente se recurre a la estadística inferencial para detectar aquellas que son estadísticamente significativas. La comparación de medias por rama de conocimiento, muestra estas diferencias en el ámbito *familiar* ($p= .000$) y en *uno mismo (individuo)* ($p=.005$), siendo los estudiantes de Ciencias Sociales los que obtienen la valoración más alta en estos dos ámbitos y los de ingeniería los que menos, tal y como muestran los rangos promedio en la tabla 5.9.

Tabla 5.9
Diferencias significativas entre ámbitos de desarrollo de las competencias transversales. Prueba H de Kruskal Wallis

Ámbitos	Rama de conocimiento	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. (p)
Sociedad	Ciencias Sociales	558	567.02	5.0531	4	0.282
	Ciencias de la Salud	177	569.64			
	Ciencias Experimentales	155	561.26			
	Artes y Humanidades	176	536.15			
	Ingeniería	49	481.40			
Individuo (yo mismo)	Ciencias Sociales	557	582.73	14.7832	4	0.005
	Ciencias de la Salud	178	571.15			
	Ciencias Experimentales	154	538.97			
	Artes y Humanidades	177	516.47			
	Ingeniería	49	438.96			
Familia	Ciencias Sociales	557	618.60	60.1174	4	0.000
	Ciencias de la Salud	178	553.01			
	Ciencias Experimentales	154	500.38			
	Artes y Humanidades	175	438.68			
	Ingeniería	48	458.45			
Estudios anteriores	Ciencias Sociales	556	571.76	4.0722	4	0.396
	Ciencias de la Salud	174	547.20			
	Ciencias Experimentales	154	551.16			
	Artes y Humanidades	176	529.86			

	Ingeniería	50	507.24			
Universidad	Ciencias Sociales	558	547.55			
	Ciencias de la Salud	176	577.24			
	Ciencias Experimentales	155	581.45	2.4669	4	0.651
	Artes y Humanidades	175	546.88			
	Ingeniería	50	561.98			
Ámbito laboral	Ciencias Sociales	328	319.78			
	Ciencias de la Salud	101	306.97			
	Ciencias Experimentales	70	328.39	5.9673	4	0.202
	Artes y Humanidades	105	291.61			
	Ingeniería	28	376.11			

Por consiguiente, se aprecia que los estudiantes de Ingeniería consideren la aportación del contacto con el ámbito laboral más relevante para el desarrollo de las competencias transversales que el resto de estudiantes, quienes por el contrario reconocen una menor contribución formativa al escenario social y familiar.

5.3. OBJETIVO 3. CONOCER Y ANALIZAR EL DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES, EN RELACIÓN A SU EXPERIENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Una vez delimitado el grado de desarrollo de las CT en los planes de estudios y por tanto cuáles deberían incorporarse en los mismos, se pasa a analizar el grado de dominio, es decir, que adquisición tienen los estudiantes de estas competencias.

A lo largo de este apartado, se va a contrastar el nivel de dominio de las CT del estudiante con variables relacionadas con su rendimiento académico (asistencia, horas de estudio y nota media), y con otras experiencias procedentes bien de haber disfrutado de becas de formación, movilidad o investigación, o bien, de realizar otras actividades universitarias paralelas al currículo o derivadas del ámbito profesional, como es el caso de las prácticas extracurriculares o el trabajo remunerado.

5.3.1. Dominio del estudiante de Grado en competencias transversales

Una vez realizada por el propio estudiante la autovaloración del grado de dominio que presenta en competencias transversales, se aprecia un valoración suficiente, si bien bastante mejorable, con un valor medio que oscila entre $\bar{X}=4.24$ y $\bar{X}=2.69$ siendo la competencia más dominada *el compromiso ético y social* y de nuevo, presentándose la media más baja en *conocimiento de una lengua extranjera* ($\bar{X}=2.96$) Estos resultados son coincidentes con los derivados del análisis del desarrollo, pudiendo establecerse una relación directa entre estas dos variables; de forma que aquellas competencias que más se desarrollan en las universidades, son también las más dominadas por el estudiante. La influencia de la universidad en el desarrollo de estas competencias se pone de manifiesto, como ya reconocía el propio estudiante al situar este ámbito entre

los que más han contribuido a su aprendizaje competencial. Esta relación entre desarrollo y dominio, se estudiará con mayor profundidad en el apartado 5.5.

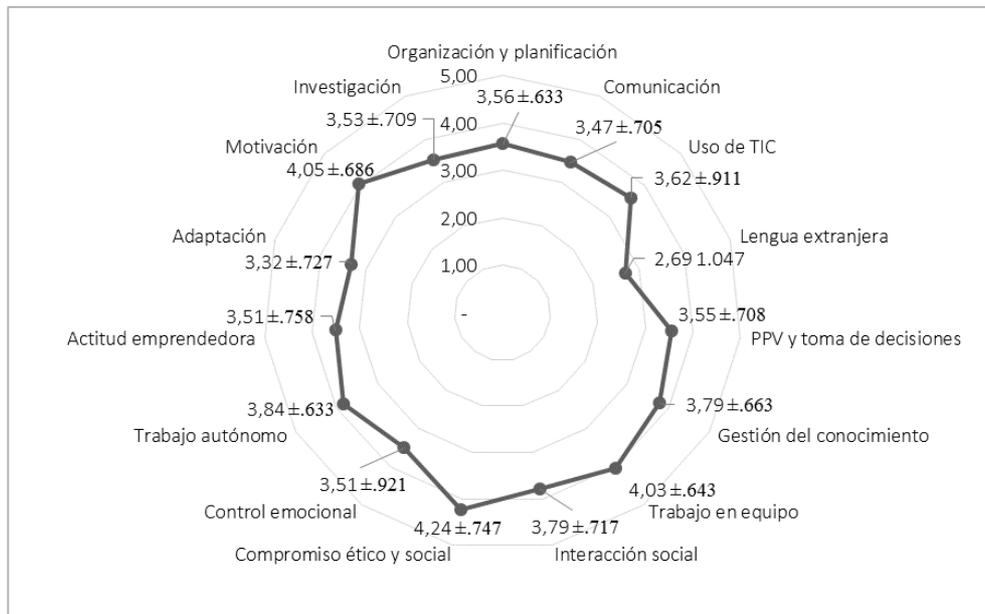


Figura 5.9. Análisis descriptivo dominio de las competencias transversales. Media y desviación típica

En el análisis descriptivo que contempla la figura 5.9 se aprecia que no todas las competencias se dominan al mismo nivel. La prueba de Friedman constata que estas diferencias detectadas son significativas [$\chi^2 = 4233.906$; $gl(15)$; $p = .000$].

5.3.2. Dominio de las competencias transversales en el estudiante de las distintas ramas de conocimiento

El dominio que presenta el estudiante de las CT difiere de unas ramas de conocimiento a otras, siendo los estudiantes de Ciencias sociales e Ingeniería los que obtienen el dominio más alto. Por el contrario, los estudiantes de Ciencias Experimentales han obtenido la media más baja, tal y como se aprecia en la figura 5.10.

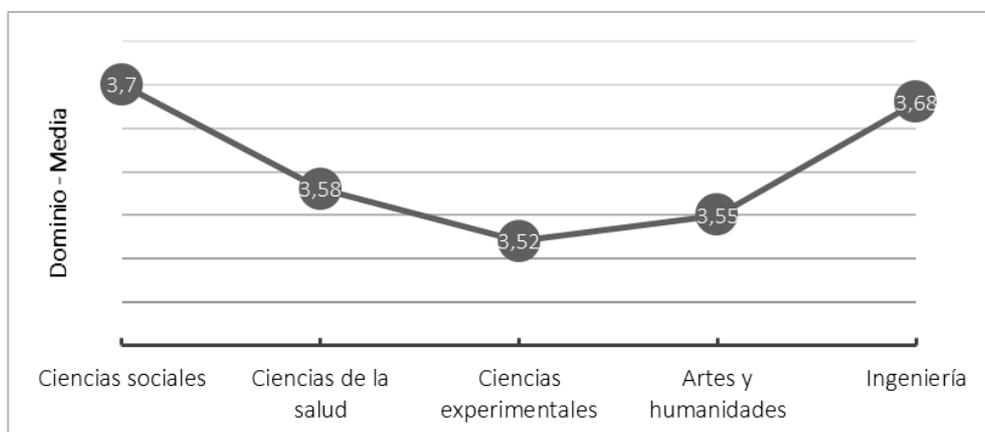


Figura 5.10. Análisis descriptivo-resumen del dominio de competencias transversales en función de la rama de conocimiento

Para una mayor profundización, también se analiza el grado de dominio adquirido en cada una de las competencias según la procedencia curricular del estudiante. En la tabla 5.10, se aprecia el análisis descriptivo e inferencial de cada una de ellas.

Tabla 5.10

Análisis descriptivo e inferencial del dominio de las competencias transversales. Media, desviación típica (DT) y prueba H de Kruskal Wallis

	Ciencias Sociales		Ciencias de la Salud		Ciencias Experimentales		Artes y Humanidades		Ingeniería		H de Kruskal Wallis χ^2 (g) p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
Organización y planificación	3.61	0.62	3.63	0.59	3.42	0.63	3.44	0.71	3.56	0.52	16.640 (4) .002
Comunicación	3.54	0.67	3.49	0.67	3.34	0.79	3.43	0.71	3.23	0.80	14.023 (4) .007
Uso TIC	3.75	0.88	3.33	0.85	3.48	0.91	3.37	0.91	4.50	0.63	101.336 (4) .000
Lengua Extranjera	2.63	0.98	2.47	1.05	2.63	1.06	3.12	1.13	2.89	1.04	38.375 (4) .000
PPV y toma decisiones	3.65	0.70	3.51	0.63	3.36	0.80	3.42	0.72	3.65	0.53	30.151 (4) .000
Gestión de información y conocimiento	3.84	0.64	3.62	0.68	3.74	0.68	3.77	0.68	4.03	0.64	26.627 (4) .000
Trabajo en equipo	4.22	0.56	3.87	0.62	3.90	0.66	3.79	0.74	3.82	0.54	94.010 (4) .000
Interacción social	3.95	0.66	3.81	0.67	3.53	0.78	3.57	0.77	3.57	0.60	68.874 (4) .000
Compromiso ético-social	4.35	0.80	4.13	0.65	4.30	0.63	4.00	0.71	4.02	0.61	50.271 (4) .000
Control emocional	3.49	0.87	3.59	0.87	3.52	1.00	3.40	1.02	3.84	0.93	10.727 (4) .030
Trabajo autónomo	3.92	0.60	3.78	0.65	3.73	0.66	3.74	0.69	3.97	0.52	22.750 (4) .000
Actitud emprendedora	3.61	0.71	3.54	0.74	3.30	0.81	3.41	0.85	3.34	0.62	29.499 (4) .000
Adaptación a nuevas situaciones	3.29	0.69	3.33	0.74	3.21	0.71	3.49	0.79	3.35	0.75	15.684 (4) .003
Motivación	4.16	0.65	3.99	0.69	3.91	0.65	3.93	0.78	3.94	0.60	32.644 (4) .000
Investigación	3.53	0.72	3.65	0.67	3.48	0.68	3.42	0.73	3.62	0.60	10.892 (4) .028

De forma general, existen diferencias significativas en el dominio que presentan los estudiantes de cada una de estas competencias en función de la rama de conocimiento con un nivel de significatividad por debajo de $p < .030$ en todos los casos. Ciencias Sociales destaca en: *Comunicación, diseño del proyecto profesional y de vida y*

toma de decisiones, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, actitud emprendedora y motivación; Ciencias de la Salud en investigación; Artes y Humanidades en lengua extranjera y adaptación a nuevas situaciones; y las Enseñanzas Técnicas en organización y planificación, uso de las TIC, gestión de la información y el conocimiento, control emocional y trabajo autónomo.

Por el contrario, los peores resultados en 7 de las 15 competencias se han obtenido en Ciencias Experimentales (*Organización y planificación, toma de decisiones, interacción social, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones y motivación*). Artes y Humanidades ha obtenido el dominio más bajo en *trabajo en equipo, compromiso ético y social, control emocional e investigación*. Ciencias de la Salud en *uso de las TIC, lengua extranjera, y gestión de la información*. Por último los estudiantes de Ingeniería han obtenido el dominio más bajo en *comunicación*.

5.3.3. Dominio de las competencias Transversales en función del sexo y la edad

De la misma forma que el dominio de las competencias transversales varía en función de la rama de conocimiento del estudiante, el sexo y la edad son variables en las que también se encuentran diferencias significativas entre grupos.

En primer lugar se analiza el dominio en función del **sexo** y los datos descriptivos se muestran gráficamente en la figura 5.11.

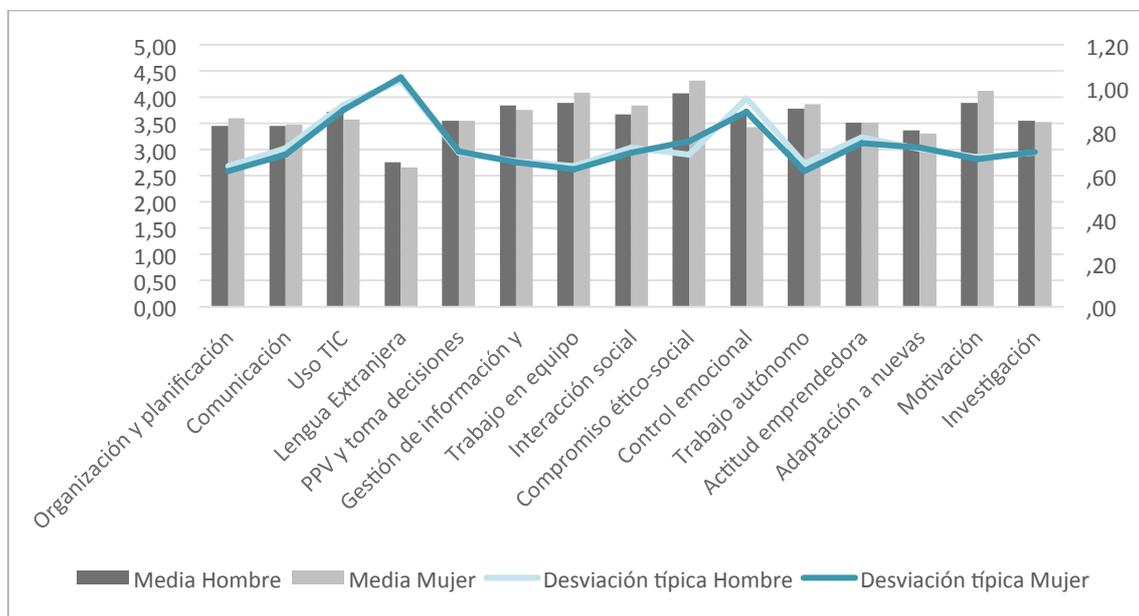


Figura 5.11. Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales en relación al sexo de los participantes

En prácticamente la totalidad de estas competencias el dominio que presentan las mujeres es superior al de los hombres, siendo significativas ($p=.000$) estas diferencias en *organización y planificación*, en prácticamente la totalidad de las competencias

personales, y motivación. El hombre destaca en el uso de las TIC ($\bar{X}= 3.73 \pm .927$ frente a $3.57 \pm .901$) y el control emocional ($\bar{X}= 3.69 \pm .0.954$ frente a $X= 3.42 \pm .893$), donde el dominio que presentan los estudiantes varones es superior al de las estudiantes féminas ($p < .004$); también en lengua extranjera y gestión del conocimiento aunque en este caso las diferencias no son significativas, tal y como puede consultarse en el tabla 5.11. Tabla 5.11

Diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función de la edad de los estudiantes

	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	118871.000	-3.734	0.000
Comunicación	134835.000	-0.581	0.561
Uso TIC	123117.000	-2.894	0.004
Lengua Extranjera	130454.000	-1.440	0.150
PPV y toma decisiones	135501.000	-0.448	0.654
Gestión de información y conocimiento	128203.000	-1.901	0.057
Trabajo en equipo	111507.000	-5.178	0.000
Interacción social	118546.500	-3.793	0.000
Compromiso ético-social	111513.000	-5.199	0.000
Control emocional	112764.000	-4.939	0.000
Trabajo autónomo	127408.500	-2.049	0.051
Actitud emprendedora	137594.500	-0.035	0.972
Adaptación a nuevas	132438.000	-1.056	0.291
Motivación	108296.500	-5.823	0.000
Investigación	134255.000	-0.694	0.488

Por otro lado, se contrasta el dominio de los participantes en relación a la **edad**. Para ello, se retoman los tres grupos conformados estadísticamente y se recurre para su análisis tanto a la estadística descriptiva como inferencial.

En la figura 5.12, se muestran las medias obtenidas por los estudiantes, siendo los conjuntos de los extremos (de menos y más edad) quienes obtienen valores similares a la vez que los más altos de forma general ($\bar{X}=3.69$, ≤ 21 años y $\bar{X} 3.68$, \geq de 23 años). Por el contrario, el alumnado de 22 años obtiene el dominio más bajo, con una valor medio de $\bar{X}=3.57$. Estos datos son coincidentes con la dimensión desarrollo, pues los estudiantes que perciben el desarrollo más bajo pertenecen también al grupo de edad intermedio. No obstante, las tres competencias más dominadas son coincidentes en los tres grupos, aunque con discrepancias en la posición que ocupan.

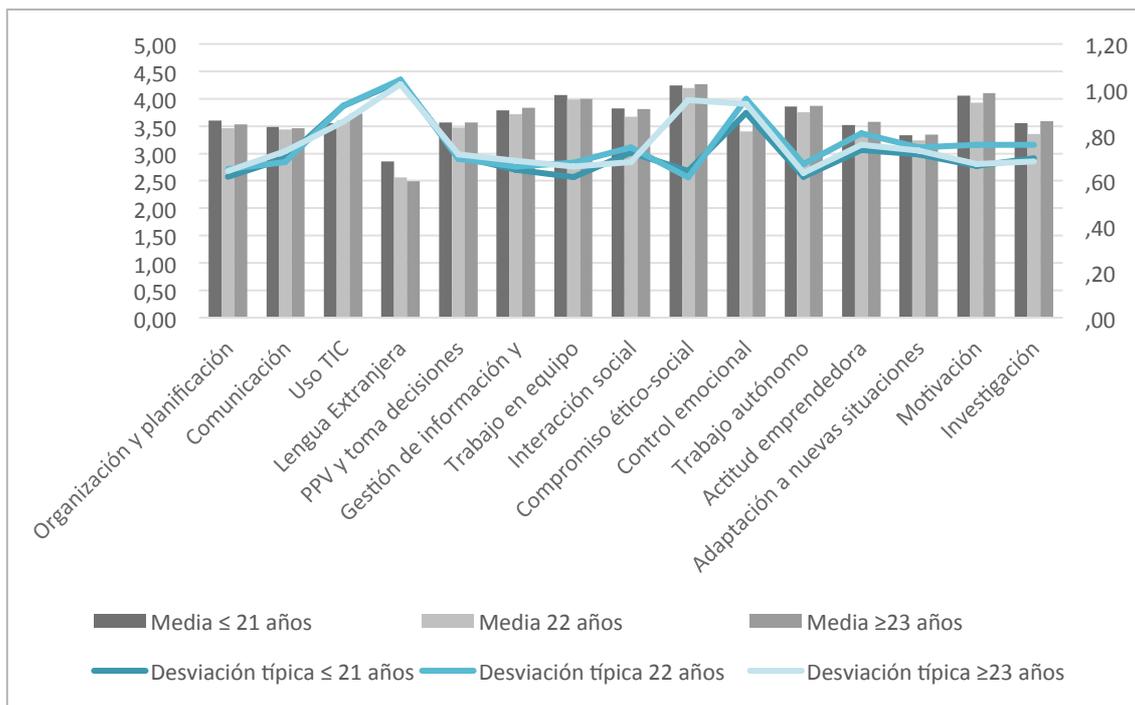


Figura 5.12. Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales en función de la edad del estudiante

Los estudiantes *menores de 22 años* valoran en primer lugar al *compromiso ético y social* $\bar{X}=4.24\pm.64$, seguido del *trabajo en equipo* $\bar{X}=4.06\pm.62$ y por último, la *motivación* $\bar{X}=4.06\pm.66$. Los estudiantes con *22 años*, siguen el mismo patrón de respuesta con un nivel inferior generalizado ($\bar{X}=4.19\pm.62$; $\bar{X}=3.98\pm.68$; $\bar{X}=3.93\pm.79$). Sin embargo, los *mayores de 22 años*, posicionan en segundo lugar a la *motivación* ($\bar{X}=4.10\pm.67$), siendo la competencia más dominada de estas tres destacadas la misma que en el resto de grupos (el *compromiso ético y social*, $\bar{X}=4.27\pm.95$) y la menos, el *trabajo en equipo* ($\bar{X}=4.00\pm.66$).

En estos valores se aprecia un ligero incremento del grado de dominio de la competencia relacionada con la *motivación* en el alumnado de más edad, en la misma línea que ocurre con gran parte de las competencias sistémicas analizadas, existiendo únicamente diferencias significativas entre grupos de edad en este conjunto competencial [$\chi^2=12.359$, $gl(2)$, $p=.002$]. Concretamente en *actitud emprendedora*, *motivación e investigación* como muestra la tabla 5.12.

Dentro de la tipología de competencias instrumentales, cabe destacar las diferencias significativas en relación al dominio superior que presenta el alumnado de más edad sobre el *uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)* con una media que alcanza $\bar{X}=3.73\pm.859$ frente a $\bar{X}=3.55\pm.0.929$ del grupo de menor edad (≤ 21 años), y este último grupo, en *lengua extranjera* ($\bar{X}=2.8\pm.1.038$ frente a la media de $\bar{X}=2.49\pm.1.022$ del grupo de más de 22 años). En el resto de competencias donde se han encontrado diferencias significativas (*organización y planificación e interacción*

social) estas se encuentran entre los dos grupos extremos y el intermedio (22 años), como ya se avanzaba líneas más arriba.

Tabla 5.12

Diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función de la edad del estudiante. Prueba H de kruskal Wallis.

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	8.833	2	.012
Comunicación	1.200	2	.549
Uso de TIC	6.443	2	.040
Lengua extranjera	32.726	2	.000
PPV y toma de decisiones	2.314	2	.315
Gestión del conocimiento	3.958	2	.138
Trabajo en equipo	3.239	2	.198
Interacción social	7.375	2	.025
Compromiso ético y social	1.641	2	.440
Control emocional	3.232	2	.199
Trabajo autónomo	4.443	2	.108
Actitud emprendedora	10.308	2	.006
Adaptación	3.171	2	.205
Motivación	6.707	2	.035
Investigación	13.231	2	.001
Competencias instrumentales	5.857	2	.053
Competencias personales	2.938	2	.230
Competencias sistémicas	12.359	2	.002

5.3.4. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la experiencia académica

Para continuar el análisis de la relación o contraste del dominio de CT y la experiencia académica, se analiza el dominio o grado de adquisición en competencias transversales que presenta el estudiante en función de diferentes aspectos de su experiencia curricular. Las variables de contraste son: horas que dedica al estudio, la asistencia a clase y la nota final de su expediente.

Horas de estudio y dominio de las competencias transversales

La variable horas de estudio que dedica el alumnado a la carrera fue recodificada en tres categorías: una hora o menos, de dos a tres horas y cuatro o más a la semana. En la figura 5.13 se muestra la estadística descriptiva del dominio de las competencias en relación a esta variable.

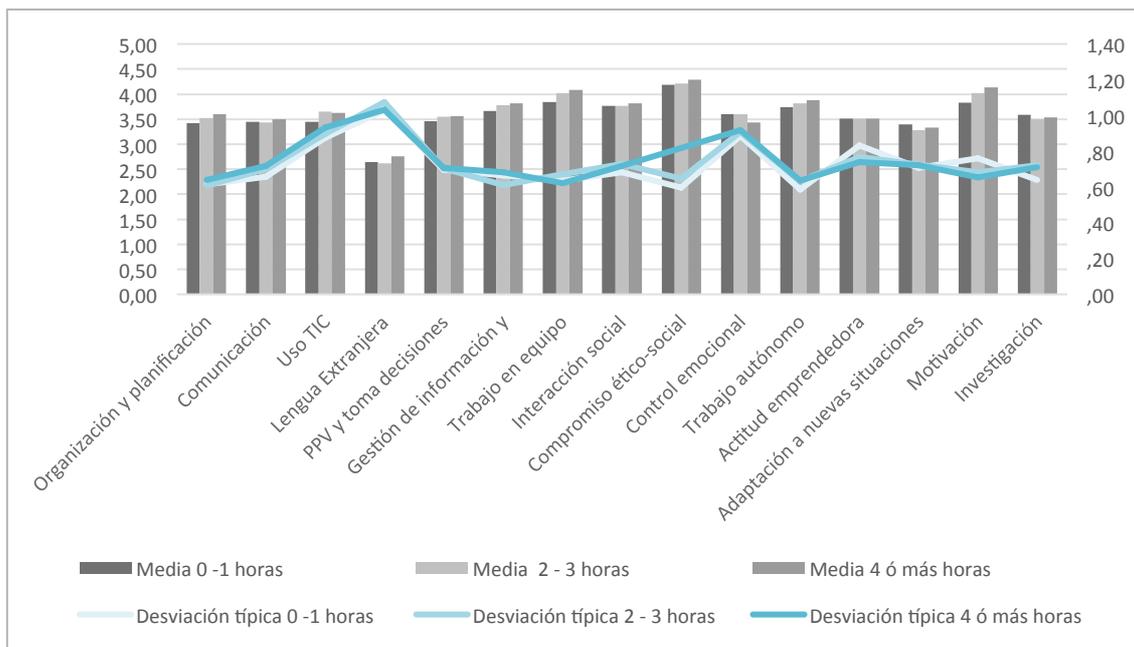


Figura 5.13. Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales en relación a las horas de estudio. Media y desviación típica

De forma general, se aprecia que el alumno que más horas dedica al estudio es el que obtiene, en prácticamente la totalidad de las competencias, el dominio más elevado, siendo estas diferencias significativas en la competencia de *organización y planificación* ($p=.020$), *trabajar en equipo* ($p=.000$) y la *motivación* ($p=.000$) tal y como representa la tabla 5.13. El hecho de pasar más tiempo dedicado a tareas académicas refuerza su capacidad de *organizar, planificar y cooperar* en el trabajo, además de potenciar su *motivación* intrínseca y extrínseca por la tarea bien hecha.

Todo lo contrario ocurre con la competencia relacionada con el *control emocional*, la *adaptación a nuevas situaciones* y la *competencia investigadora*. En estas competencias, el alumnado que menos tiempo dedica al estudio es el que obtiene la valoración media más alta, siendo significativas exclusivamente las diferencias detectadas en esta primera competencia ($p=.004$). En ella se aprecia un mayor control emocional en los alumnos que dedican de 2 a 3 horas al estudio.

Tabla 5.13

Análisis diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función a las horas de estudio del estudiante. Prueba H de Kruskal Wallis

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	7.830	2	.020
Comunicación	2.488	2	.288
Uso de TIC	4.480	2	.106
Lengua extranjera	4.731	2	.094
PPV y toma de decisiones	1.292	2	.524
Gestión del conocimiento	4.448	2	.108
Trabajo en equipo	16.440	2	.000
Interacción social	1.712	2	.425

Compromiso ético y social	3.629	2	.163
Control emocional	10.930	2	.004
Trabajo autónomo	5.614	2	.060
Actitud emprendedora	.053	2	.974
Adaptación	1.537	2	.464
Motivación	19.680	2	.000
Investigación	1.478	2	.478

Asistencia a clase y dominio de las competencias transversales

En este apartado se valora si el hecho de asistir a clase influye en la adquisición de competencias transversales. El análisis descriptivo que contempla la tabla 5.14 muestra un grado de dominio más elevado y significativo ($p < .05$) en la competencia de *Interacción social, compromiso ético y social, trabajo autónomo, actitud emprendedora y motivación* en aquellos estudiantes que no asisten a clase con asiduidad. Sin embargo, la asistencia a clase parece reforzar la adquisición de la competencia sobre una *lengua extranjera* ($p = .034$), percibiéndose un dominio más elevado en aquellos estudiantes que van a clase de forma continuada. En el resto de competencias no se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 5.14

Análisis descriptivo e inferencial de dominio de las competencias transversales en función de la asistencia a clase del estudiante. Media, desviación típica y H de Kruskal Wallis

	Asistencia a clase	Media	Desviación típica	Chi-cuadrado	H de Kruskal Wallis	
					gl	Sig.
Organización y planificación	Si	3.56	0.63	1.606	2	.448
	Algunas veces	3.46	0.64			
	No	3.68	0.72			
Comunicación	Si	3.48	0.70	4.141	2	.126
	Algunas veces	3.33	0.73			
	No	3.67	0.61			
Uso de TIC	Si	3.63	0.91	3.451	2	.178
	Algunas veces	3.51	0.91			
	No	3.24	0.95			
Lengua extranjera	Si	2.72	1.04	6.737	2	.034
	Algunas veces	2.42	1.10			
	No	2.34	0.68			
PPV y toma de decisiones	Si	3.55	0.70	2.034	2	.362
	Algunas veces	3.47	0.77			
	No	3.81	0.50			
Gestión conocimiento e información	Si	3.79	0.67	1.693	2	.429
	Algunas veces	3.75	0.59			
	No	4.04	0.60			
Trabajo equipo	Si	4.04	0.64	2.591	2	.274
	Algunas veces	3.94	0.62			

	No	3.93	0.52			
Interacción social	Si	3.81	0.72			
	Algunas veces	3.61	0.68	6.703	2	.035
	No	4.00	0.57			
Compromiso ético y social	Si	4.25	0.76			
	Algunas veces	4.08	0.62	6.703	2	.035
	No	4.44	0.42			
Control emocional	Si	3.49	0.93			
	Algunas veces	3.63	0.80	3.031	2	.220
	No	3.96	1.09			
Trabajo autónomo	Si	3.86	0.63			
	Algunas veces	3.69	0.67	5.608	2	.061
	No	4.03	0.66			
Actitud emprendedora	Si	3.53	0.75			
	Algunas veces	3.32	0.82	7.661	2	.022
	No	4.03	0.55			
Adaptación	Si	3.33	0.73			
	Algunas veces	3.25	0.68	1.487	2	.476
	No	3.46	0.62			
Motivación	Si	4.08	0.68			
	Algunas veces	3.74	0.69	18.820	2	.000
	No	4.23	0.69			
Investigación	Si	3.53	0.71			
	Algunas veces	3.51	0.73	.067	2	.967
	No	3.57	0.55			

A grandes rasgos, la asistencia a clase parece no ser un factor determinante para la adquisición de gran parte de las competencias transversales, a excepción de la *lengua extranjera* que requiere de una mayor presencia académica. Este dato está en coherencia con el desarrollo mejorable que perciben los estudiantes en los currículos universitarios y además, con el hecho de que estas competencias no solo se adquieren en contextos educativos formales.

Nota media y dominio de las competencias transversales

La última variable sobre la experiencia académica del estudiante que va a ser contrastada con su dominio en competencias transversales, es la nota media adquirida en la carrera. De forma general, la estadística descriptiva constata un dominio superior de las competencias transversales en aquellos estudiantes que han obtenido calificaciones medias más altas. Este patrón de respuesta se repite en todas las competencias excepto en la competencias de *trabajo en equipo*, *actitud emprendedora* y *adaptación a nuevas situaciones*, donde los estudiantes que han obtenido matrícula de honor son las que obtiene la puntuación más baja en su dominio.

Estas diferencias encontradas en los diferentes grupos establecidos en función de la nota son estadísticamente significativas en prácticamente la totalidad de las

competencias analizadas (ver tabla 5.15), a excepción de la competencia de *control emocional* donde no existen diferencias estadísticamente relevantes en relación a la nota obtenida en el título, aunque sigue el patrón de respuesta de la mayoría de ellas.

Tabla 5.15

Análisis descriptivo e inferencial del dominio de las competencias transversales en función de la nota media. Media, desviación típica, H de Kruskal Wallis

	Nota media	Media	Desviación típica	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	Aprobado	3.3529	.63570	38.065	3	.000
	Notable	3.6186	.61141			
	Sobresaliente	3.4847	.72607			
	MH	4.0000	.77460			
Comunicación	Aprobado	3.2746	.72562	27.231	3	.000
	Notable	3.5282	.68756			
	Sobresaliente	3.6150	.77724			
	MH	3.6991	.58461			
Uso TIC	Aprobado	3.4907	.90344	12.070	3	.007
	Notable	3.6555	.90598			
	Sobresaliente	3.6127	.91556			
	MH	4.1515	1.15819			
Lengua Extranjera	Aprobado	2.4857	1.04973	19.968	3	.000
	Notable	2.7439	1.03425			
	Sobresaliente	3.0895	1.11050			
	MH	3.2955	1.08293			
PPV y toma decisiones	Aprobado	3.3947	.74655	19.508	3	.000
	Notable	3.6031	.68831			
	Sobresaliente	3.4419	.52960			
	MH	3.6136	.98972			
Gestión de información y conocimiento	Aprobado	3.6639	.69258	13.029	3	.005
	Notable	3.8275	.65155			
	Sobresaliente	3.7949	.53397			
	MH	3.9306	.74910			
Trabajo en equipo	Aprobado	3.8702	.68618	32.835	3	.000
	Notable	4.0996	.61512			
	Sobresaliente	3.7231	.69760			
	MH	3.7636	.48067			
Interacción social	Aprobado	3.6207	.76719	22.923	3	.000
	Notable	3.8580	.69256			
	Sobresaliente	3.6274	.67834			
	MH	3.6932	.70570			
Compromiso ético-social	Aprobado	4.1450	.68671	6.553	3	.088
	Notable	4.2793	.76540			
	Sobresaliente	4.0938	.78963			
	MH	4.1420	.60214			
Control emocional	Aprobado	3.4470	.99802	4.021	3	.259
	Notable	3.5238	.89380			
	Sobresaliente	3.6026	.98441			
	MH	3.9773	.74170			

Trabajo autónomo	Aprobado	3.6886	.65124	20.357	3	.000
	Notable	3.8941	.61776			
	Sobresaliente	3.9135	.71394			
	MH	3.9091	.62523			
Actitud emprendedora	Aprobado	3.3158	.79411	26.353	3	.000
	Notable	3.5773	.73332			
	Sobresaliente	3.6712	.77384			
	MH	3.3091	.93963			
Adaptación a nuevas situaciones	Aprobado	3.2476	.73408	7.972	3	.047
	Notable	3.3426	.71512			
	Sobresaliente	3.6026	.81114			
	MH	3.0909	1.06553			
Motivación	Aprobado	3.7948	.72986	51.741	3	.000
	Notable	4.1258	.65137			
	Sobresaliente	4.1346	.69117			
	MH	4.4773	.51786			
Investigación	Aprobado	3.3914	.66322	20.435	3	.000
	Notable	3.5788	.72568			
	Sobresaliente	3.4447	.50816			
	MH	3.8466	.46718			

Dada la estrecha relación que se observa entre variables, se considera pertinente profundizar en este último resultado y analizar el efecto que cada una de estas competencias puede tener en la nota final o rendimiento académico del estudiante. Para ello se recurre a las correlaciones bivariadas (coeficiente de Spearman), de cuyo análisis se desprenden los siguientes resultados (ver tabla 5.16).

Tabla 5.16
Correlaciones entre dominio de las competencias transversales y la nota media

	Rho de Sperman	Sig. (bilateral)	N
Organización y planificación	.170**	.000	1137
Comunicación	.154**	.000	1137
Uso TIC	.089**	.003	1137
Lengua Extranjera	.129**	.000	1137
PPV y toma decisiones	.112**	.000	1137
Gestión de información y conocimiento	.104**	.000	1137
Trabajo en equipo	.099**	.001	1137
Interacción social	.107**	.000	1137
Compromiso ético-social	.053	.052	1137
Control emocional	.043	.147	1137

Trabajo autónomo	.130**	.000	1137
Actitud emprendedora	.142**	.000	1137
Adaptación a nuevas situaciones	.065*	.030	1137
Motivación	.207**	.000	1137
Investigación	.113**	.000	1137

Nota: ** $p < .05$

El grado de dominio que presenta el estudiante de las CT correlaciona de forma significativa con la nota media en todos los casos, a excepción de la competencia del *control emocional*. Esta competencia parece no tener un peso relevante en la obtención de la nota final, aunque como se ha visto en el análisis descriptivo aquellos estudiantes con mejores calificaciones tienen un mayor dominio de la misma.

Por otro lado, las correlaciones más altas se establecen entre *motivación y organización y planificación* con la nota media de la carrera. De forma que cuanto mayor es el dominio o adquisición de estas competencias mejores son las calificaciones de los estudiantes. De ahí que estas dos competencias puedan considerarse con un desarrollo primordial en la formación universitaria dada la repercusión directa que su aprendizaje tiene en el rendimiento académico del estudiante.

Las tres grandes categorías de competencias en las que se clasifican las competencias transversales: *instrumentales, personales y sistémicas*, también se correlacionan con la nota media, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 5.17

Correlaciones bivariadas. Categorías competenciales y nota media.

	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)	N
Competencias instrumentales	.181**	.000	1137
Competencias personales	.096**	.001	1137
Competencias Sistémicas	.163**	.000	1137

Nota: ** $p < .05$

La tabla 5.17 muestra una relación positiva, directa y significativa entre los tres tipos de competencia y la nota media obtenida por el estudiante, si bien la correlación más alta se encuentra con las *competencias instrumentales*. Dado los resultados, se puede concluir con la necesidad de que el estudiante adquiriera lo antes posible esta tipología de competencias para reforzar su rendimiento académico y mejorar sus calificaciones finales.

5.3.5. Relación entre el dominio de las competencias transversales y la alternancia de experiencia extracurricular y profesionales

Una vez analizada la relación y efecto de distintos factores académicos en el dominio competencial del alumnado, en este apartado se contrasta este grado de adquisición con otros aspectos o variables más próximas a la experiencia extracurricular y profesional como el disfrute de becas, la realización de actividades CRAU o la situación laboral del estudiante.

Becas y dominio de las competencias transversales

El concepto de beca es muy amplio, de la misma manera que existe una gran diversidad de modalidades. En este trabajo se centra exclusivamente en la becas complementarias a la formación universitaria de Grado destinada a la formación de aspectos específicos (idiomas, refuerzo de contenidos, etc.) becas de movilidad y de investigación, quedando exenta la beca basada en la ayuda económica proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para pagar total o parcialmente los gastos que supone cursar los estudios universitarios.

Tan solo un 17.2% de los participantes disfruta de algunas de estas becas seleccionadas a lo largo del Grado. A pesar del porcentaje tan reducido de alumnado, en este apartado se contrasta el hecho de tener una beca con el grado de dominio de las competencias transversales por el estudiante, con la intención de valorar si las becas pueden generar alguna experiencia o vivencia que favorezca la adquisición de estas competencias.

De forma general, lo estudiantes que obtienen una **beca de formación en idiomas** durante los estudios tiene un dominio superior de las competencias transversales, si bien, estas diferencias solo son significativas en el *conocimiento de una lengua extranjera* ($p=.011$), *compromiso ético y social* ($p=.018$) y en la *adaptación a nuevas situaciones* ($p=.014$). En relación a las **becas de movilidad**, se perciben diferencias significativas en el dominio que presenta el estudiante que disfruta de estas becas y los que no, en las siguientes competencias (*uso de las TIC, lengua extranjera, gestión del conocimiento, compromiso ético y social, trabajo en equipo, trabajo autónomo, adaptación a nuevas situaciones*), cuyo estadístico de significatividad se contempla en la tabla 5.18.

Por último, cabe destacar que los alumnos que disfrutaban de **becas de investigación** tienen un mejor dominio generalizado de las competencias, siendo en el *conocimiento de la lengua extranjera* donde únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$) a favor de los que las disfrutaban.

Tabla 5.18

Análisis descriptivos e inferenciales sobre becas y dominio de competencias

		Becas de formación en idiomas			Becas de movilidad			Becas de investigación		
		Media	DT	U de man Whitney (p)	Media	DT	U de man Whitney (p)	Media	DT	U de man Whitney (p)
Organización y planificación	Si	3.69	0.69	0.109	3.49	0.69	0.218	3.79	0.53	0.079
	No	3.55	0.63		3.56	0.63		3.55	0.64	
Comunicación	Si	3.45	0.68	0.909	3.44	0.72	0.705	3.7	0.4	0.066
	No	3.47	0.71		3.48	0.7		3.47	0.71	
Uso TIC	Si	3.61	0.91	0.983	3.36	0.98	0.002	3.65	0.99	0.717
	No	3.62	0.91		3.65	0.9		3.62	0.91	
Lengua Extranjera	Si	3.07	0.95	0.011	3.31	1.11	0.000	3.38	0.92	0.003
	No	2.68	1.05		2.62	1.02		2.68	1.05	
PPV y toma decisiones	Si	3.57	0.74	0.753	3.45	0.71	0.116	3.69	0.47	0.346
	No	3.55	0.71		3.56	0.71		3.54	0.71	
Gestión de información y conocimiento	Si	3.76	0.53	0.748	3.67	0.66	0.030	3.78	0.75	0.919
	No	3.79	0.67		3.8	0.66		3.79	0.66	
Trabajo en equipo	Si	4.08	0.55	0.655	3.93	0.63	0.030	3.88	0.49	0.171
	No	4.03	0.65		4.05	0.64		4.04	0.65	
Interacción social	Si	3.89	0.8	0.274	3.73	0.71	0.301	3.8	0.46	0.960
	No	3.79	0.71		3.8	0.72		3.79	0.72	
Compromiso ético-social	Si	4.44	0.53	0.018	4.07	0.68	0.005	4.2	0.65	0.857
	No	4.23	0.76		4.26	0.75		4.24	0.75	
Control emocional	Si	3.54	0.9	0.921	3.53	0.88	0.880	3.86	0.73	0.076
	No	3.51	0.93		3.51	0.93		3.5	0.93	
Trabajo autónomo	Si	3.99	0.6	0.150	3.75	0.65	0.016	3.98	0.47	0.366
	No	3.84	0.63		3.86	0.63		3.84	0.64	
Actitud emprendedora	Si	3.58	0.87	0.340	3.53	0.8	0.913	3.58	0.47	0.805
	No	3.51	0.75		3.51	0.75		3.51	0.76	
Adaptación a nuevas situaciones	Si	3.57	0.78	0.004	3.76	0.67	0.000	3.54	0.68	0.152
	No	3.31	0.72		3.26	0.71		3.31	0.73	
Motivación	Si	4.19	0.65	0.162	4.08	0.65	0.667	4.22	0.63	0.186
	No	4.04	0.69		4.05	0.69		4.05	0.69	
Investigación	Si	3.58	0.57	0.679	3.49	0.77	0.880	3.73	0.68	0.151
	No	3.53	0.72		3.54	0.7		3.53	0.71	

Por tanto, estos resultados constatan el valor de la realización de becas de formación, investigación y movilidad por parte del estudiante para favorecer el aprendizaje de otra lengua, adquirir un mayor compromiso ético y social, así como para mejorar la capacidad de adaptación de nuevas situaciones.

Actividades CRAU y dominio de las competencias transversales

Los créditos CRAU que contemplan los planes de estudio provienen de una serie de actividades culturales, deportivas, de solidaridad y cooperación, así como de representación estudiantil que promueve la Universidad de Murcia de forma paralela al currículo universitario y cuya realización es totalmente voluntaria y de libre elección. El 57% de los participantes de esta investigación realiza alguna de estas actividades. En este apartado se intenta esclarecer si el dominio competencial que presenta este alumnado varía en función del tipo de actividad realizada.

En líneas generales, el estudiante que realiza actividades CRAU obtiene un resultado más alto en el dominio de cada una de las competencias analizadas, siendo estas diferencias estadísticamente significativas en la *competencia comunicativa* ($p=.004$), *PPV y toma de decisiones* ($p=.017$), *trabajo autónomo* ($p=.012$) y *adaptación a nuevas situaciones* ($p=.026$), tal y como refleja la tabla 5.19.

Tabla 5.19

Análisis descriptivo e inferencial de la relación dominio y actividades CRAU

	Actividades CRAU	Media	DT	U de Mann-Whitney (sig.) p
Organización y planificación	Si	3.579	0.637	0.179
	No	3.525	0.626	
Comunicación	Si	3.527	0.721	0.004
	No	3.397	0.677	
Uso TIC	Si	3.626	0.929	0.756
	No	3.609	0.886	
Lengua Extranjera	Si	2.739	1.051	0.088
	No	2.631	1.041	
PPV y toma decisiones	Si	3.600	0.708	0.017
	No	3.482	0.703	
Gestión de información y conocimiento	Si	3.812	0.664	0.353
	No	3.759	0.661	
Trabajo en equipo	Si	4.067	0.629	0.057
	No	3.985	0.658	
Interacción social	Si	3.810	0.730	0.347
	No	3.770	0.699	
Compromiso ético-social	Si	4.272	0.816	0.146
	No	4.198	0.643	
Control emocional	Si	3.525	0.932	0.559
	No	3.488	0.908	
Trabajo autónomo	Si	3.891	0.620	0.012
	No	3.782	0.645	
Actitud emprendedora	Si	3.560	0.751	0.054
	No	3.450	0.764	

Adaptación a nuevas situaciones	Si	3.371	0.716	0.026
	No	3.256	0.737	
Motivación	Si	4.085	0.669	0.088
	No	4.007	0.706	
Investigación	Si	3.553	0.714	0.369
	No	3.504	0.703	

Se analiza pormenorizadamente estas diferencias en función del tipo de actividad CRAU. En relación a las *actividades culturales*, el dominio presenta diferencias significativas ($p < .038$) en seis de las quince competencias analizadas (*comunicación, lengua extranjera, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora y motivación*), siendo en todos los casos superior en aquellos estudiantes que las realizan. Por otro lado, el alumnado que participa en *actividades deportivas*, tan solo se encuentran diferencias significativas en la *competencia de control emocional*, siendo superior en los alumnos que practican alguna de estas actividades ofertadas en la universidad. De igual forma, los estudiantes que realizan *actividades de solidaridad y cooperación* son más proclives que el resto, a *adaptarse a nuevas situaciones* ($p = .05$). Por último, los estudiantes que desarrollan algún tipo de *representación estudiantil* presentan un dominio significativamente superior en la mayoría de las competencias transversales, tal y como muestra la tabla 5.20.

Tabla 5.20

Rango promedio y diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en relación al tipo de actividad CRAU. Prueba U de Mann Whitney

		Actividades culturales		Actividades deportivas		Actividades cooperación		Actividades de representatividad estudiantil	
		Rango promedio	Sig (p)	Rango promedio	Sig (p)	Rango promedio	Sig (p)	Rango promedio	Sig (p)
Organización y planificación	Si	581.94	0.26	591.06	0.23	587.88	0.29	626.28	0.08
	No	559.00		561.43		562.05		562.31	
Comunicación	Si	614.64	0.00	583.79	0.40	584.55	0.38	697.21	0.00
	No	541.50		563.11		562.84		556.71	
Uso TIC	Si	563.72	0.80	585.14	0.37	571.86	0.81	656.18	0.01
	No	568.76		562.80		565.85		559.95	
Lengua Extranjera	Si	609.18	0.00	583.90	0.40	543.48	0.24	670.15	0.00
	No	544.42		563.09		572.57		558.85	
PPV y toma decisiones	Si	589.92	0.08	563.54	0.86	602.37	0.07	685.30	0.00
	No	554.73		567.80		558.62		557.65	
Gestión de información y conocimiento	Si	589.34	0.09	559.07	0.69	539.18	0.16	687.48	0.00
	No	555.04		568.84		573.59		557.48	
Trabajo en equipo	Si	597.76	0.02	555.95	0.58	578.05	0.58	621.79	0.11
	No	550.54		569.56		564.38		562.67	
Interacción social	Si	586.53	0.14	543.45	0.24	602.32	0.08	632.63	0.06
	No	556.55		572.45		558.63		561.81	

Compromiso ético-social	Si	590.84		582.13		581.20		612.16	
	No	554.24	0.07	563.50	0.45	563.64	0.47	563.43	0.19
Control emocional	Si	547.60		613.98		546.88		690.84	
	No	577.38	0.14	556.12	0.02	571.77	0.31	557.21	0.00
Trabajo autónomo	Si	614.24		565.68		567.17		640.81	
	No	541.71	0.00	567.31	0.95	566.96	0.99	561.17	0.03
Actitud emprendedora	Si	594.54		568.44		589.23		682.66	
	No	552.26	0.04	566.67	0.94	561.73	0.26	557.86	0.00
Adaptación a nuevas situaciones	Si	591.17		566.84		605.82		706.34	
	No	554.07	0.07	567.04	0.99	557.80	0.05	555.99	0.00
Motivación	Si	600.27		533.46		592.57		682.20	
	No	549.19	0.01	574.76	0.09	560.94	0.20	557.89	0.00
Investigación	Si	572.13		586.31		602.89		629.89	
	No	564.25	0.70	562.53	0.34	558.50	0.07	562.03	0.07

Situación laboral del estudiante y dominio de las competencias transversales

Cuando se analiza la situación laboral que mantienen los estudiantes durante el último curso, los datos arrojan un porcentaje equilibrado entre el alumnado que se dedica exclusivamente al estudio (55%) y el que combina estudio con diferentes modalidades de trabajo (45% restante). La figura 5.14 representa como la mayoría de los estudiantes que forman parte de este último porcentaje desempeñan trabajos esporádicos, o a tiempo parcial y tan sólo un 8% está relacionado con sus estudios.

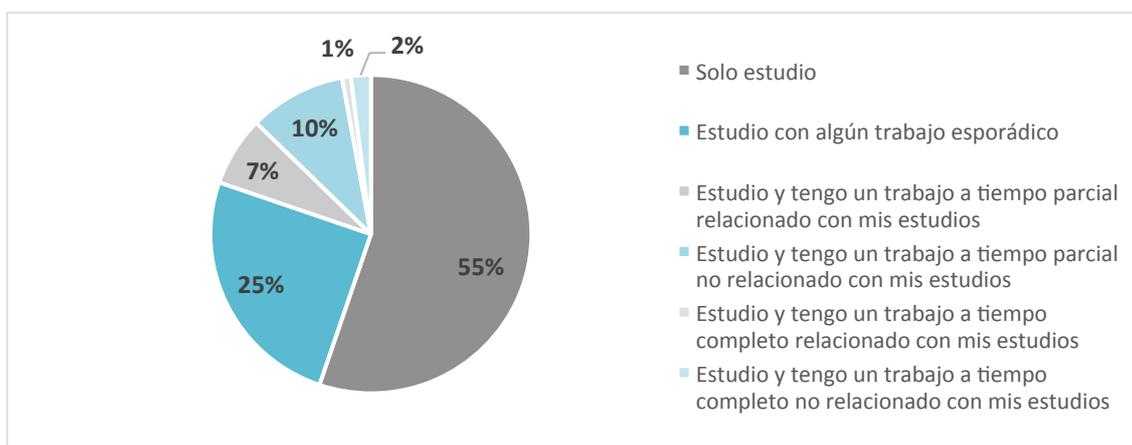


Figura 5.14. Frecuencia de situación laboral de los estudiantes de grado

En este apartado, se pretende conocer si esta situación laboral que mantiene el estudiante afecta al grado de adquisición de las competencias transversales. La figura 5.15 refleja que en gran parte de las competencias analizadas los estudiantes que alternan estudio con trabajo tiene un nivel de dominio similar a los que solo están dedicados exclusivamente a la carrera y significativamente superior en el *diseño del PPV* y *toma de decisiones* ($p=0.021$); *gestión del conocimiento* ($p=0.007$); *adaptación a*

nuevas situaciones ($p=.002$); actitud emprendedora ($p=.000$) y motivación ($p=.016$). En la tabla 5.21 se observan los estadísticos referidos al resto de competencias.

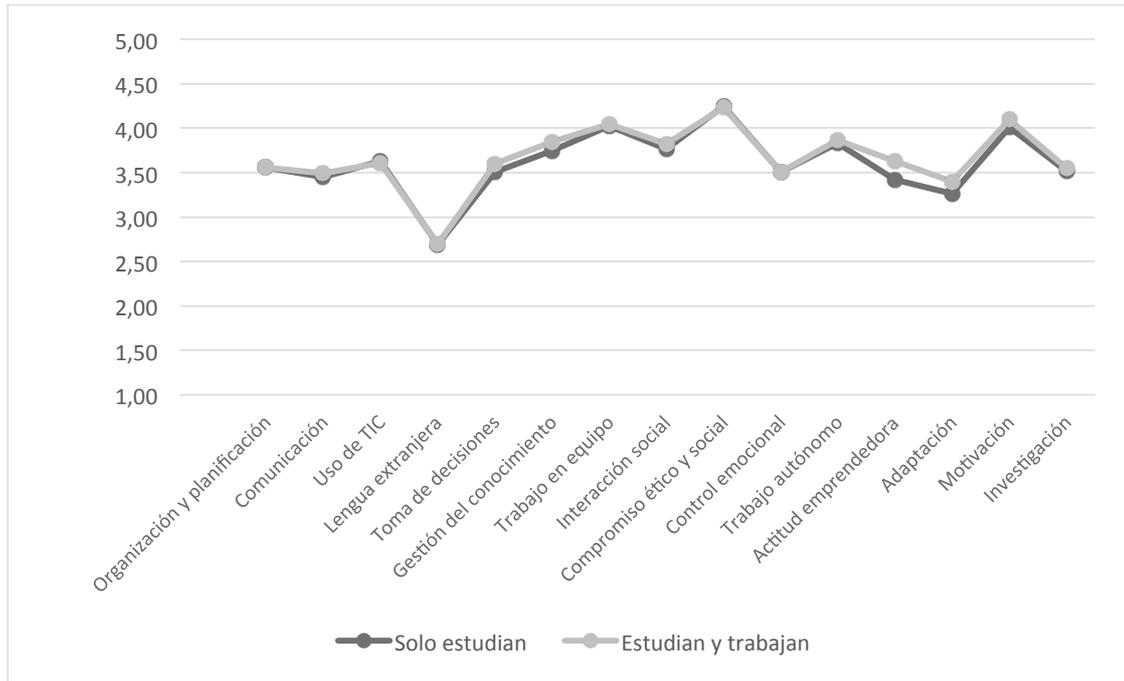


Figura 5.15. Análisis descriptivo comparativo entre situación laboral del estudiantes y dominio

El hecho de que los estudiantes alternen estudios con trabajo, en ningún caso retrasa la adquisición de estas competencias, sino todo lo contrario, en el caso de las competencias sistémicas e instrumentales se percibe un dominio superior en el alumnado.

Tabla 5.21.

Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales y diferencias significativas entre grupos

Competencias	SOLO ESTUDIA		TRABAJA Y ESTUDIA		U de Mann Whitney Sig. (p)
	Media \bar{X}	DT	Media	DT	
Organización y planificación	3.56	0.60	3.56	0.67	.945
Comunicación	3.45	0.70	3.49	0.71	.358
Uso de TIC	3.63	0.90	3.61	0.93	.878
Lengua extranjera	2.69	1.02	2.70	1.08	.941
Toma de decisiones	3.51	0.70	3.60	0.71	.021
Gestión del conocimiento	3.74	0.65	3.84	0.67	.007
Trabajo en equipo	4.02	0.64	4.04	0.64	.688
Interacción social	3.77	0.72	3.82	0.71	.273
Compromiso ético y social	4.25	0.61	4.23	0.89	.491
Control emocional	3.51	0.89	3.51	0.96	.837
Trabajo autónomo	3.83	0.61	3.87	0.67	.280
Actitud emprendedora	3.42	0.75	3.63	0.76	.000
Adaptación	3.26	0.70	3.40	0.75	.002
Motivación	4.01	0.67	4.10	0.70	.016
Investigación	3.52	0.70	3.55	0.72	.520

5.4. OBJETIVO 4: DETERMINAR LA RELEVANCIA QUE LE ATRIBUYE EL ESTUDIANTE A LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA SU FUTURO DESARROLLO PROFESIONAL

Cuando las universidades reflexionan sobre la adecuación de su oferta formativa, están incidiendo en la empleabilidad de sus graduados con la voluntad e iniciativa de generar un aprendizaje competencial con suficiente relevancia profesional (Harvey, Locke y Morey, 2002; Teichler, 2005, 2015; Yorke, 2006; Jimenez Vivas, 2009; Rodríguez Espinar, 2010; Mora, 2011). En este apartado, se retoma esta cuestión desde una realidad universitaria conformada recientemente y en un momento económico y social flexible y que cambia con cierta rapidez para dar respuesta a las nuevas necesidades formativas que percibe el futuro egresado.

Conocer qué importancia tienen cada una de estas competencias transversales para mejorar el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios es una cuestión ampliamente debatida desde distintas esferas, pero también desde distintas perspectivas, principalmente de empleadores, académicos y egresados, siendo menos frecuente recoger la opinión de los estudiantes de último año de Grado cuando su óptica está cargada de experiencias curriculares y extracurriculares de gran utilidad para retroalimentar las titulaciones y crear una formación más ajustada a sus necesidades profesionales.

A lo largo de este epígrafe, se obtendrán resultados en torno a cuáles son las competencias destacadas por el estudiante universitario para su desarrollo profesional y así, poder establecer prioridades en el momento de la planificación docente. Asimismo, se contrasta esta información con las variables: edad, sexo y rama de conocimiento del futuro egresado. Finalmente, se indaga en los aspectos de la empleabilidad para los que estas competencias son especialmente significativas.

5.4.1. Relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del estudiante

Las estudiantes valoran como importantes todas las competencias evaluadas para su desarrollo profesional, con valores medios que superan el 4 en todos los casos tal y como muestra la figura 5.16. Las competencias mejor valoradas son la *motivación* ($\bar{X}=4.59\pm 0.55$) y el *compromiso ético y social* ($\bar{X}=4.54\pm 0.63$) con una desviación típica relativamente baja que indica una valoración coincidente en gran parte del alumnado.

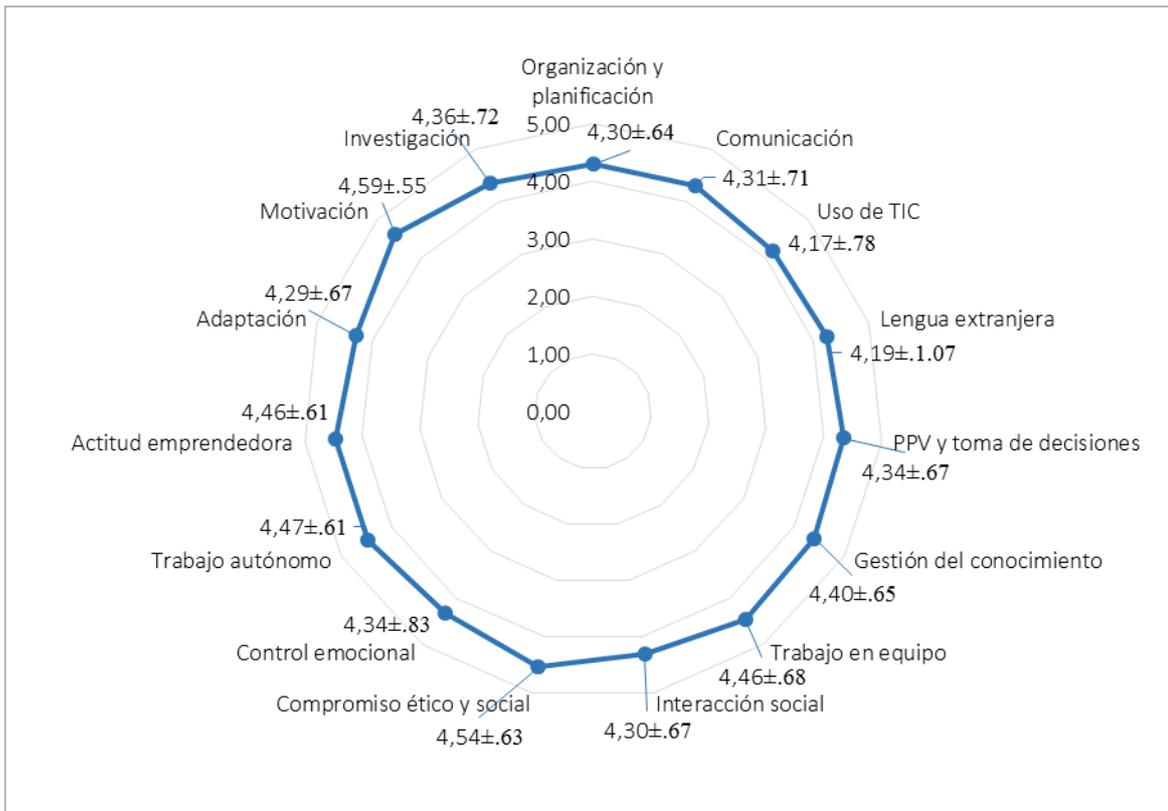


Figura 5.16. Análisis descriptivo de la relevancia atribuida a las competencias transversales. Media y desviación típica.

Aun así, se identifican diferencias significativas en la relevancia atribuida a cada una de ellas a través de la prueba de Friedman [$\chi^2 = 876.914$; $gl(14)$; $p = .000$]. Las respuestas se agruparon en tres conjuntos competenciales: las competencias que han obtenido una media inferior a 4.2; las que se sitúan entre 4.2 y 4.4 y, por último, el grupo con puntuaciones más altas, con una media superior a 4.4. El primer grupo se ha denominado competencias necesarias; el segundo, competencias importantes y al tercero, competencias indispensables.

Dentro del grupo de **competencias indispensables**, se encuentran las que tienen una importancia mayor. Serían: *motivación*, *compromiso ético y social*, *trabajo en equipo*, *trabajo autónomo* y *actitud emprendedora*. En el grupo de **competencias importantes**, se ubica: *Organización y planificación*, *comunicación*, *diseño del PPV y toma de decisiones*, *gestión del conocimiento*, *interacción social*, *control emocional*, *adaptación a nuevas situaciones* e *investigación*. Por último, el uso de las TIC y el conocimiento de una lengua extranjera conforman el grupo de **competencias necesarias**, con una importancia relativamente menor al resto de competencias transversales para el desarrollo profesional.

5.4.2. Relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento del estudiante

En el apartado anterior se estimó la alta relevancia que los estudiantes, de forma generalizada, atribuyen a las competencias transversales para su desarrollo profesional. Sin embargo, no todas las titulaciones tienen las mismas perspectivas de futuro o salidas profesionales, ni los perfiles profesionales son iguales. Partiendo de este hecho, se considera preciso analizar pormenorizadamente la relevancia que atribuye cada grupo de estudiantes a estas competencias en función de la rama de conocimiento a la que pertenece. Con ello se obtendrá una información con especial valor para reconducir los títulos de Grado hacia su mejora, a partir de priorizar la incorporación de ciertas competencias en respuesta a necesidades más concretas.

En la tabla 5.22, se muestra un análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes por área de conocimiento. En ella, se aprecia un consenso generalizado de los cinco grupos en considerar la *motivación* como la competencia indispensable en su desarrollo profesional. Sin embargo, en cuanto a la menos importante aunque necesaria en todo caso, existen mayores discrepancias, los estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades coinciden en otorgar al *uso de las TIC*, la puntuación más baja (\bar{X} =4.31 en Ciencias Sociales, \bar{X} =3.47 Ciencias de la Salud y \bar{X} =4.05 Artes y Humanidades), mientras Ciencias Experimentales y las Enseñanzas Técnicas atribuyen la menor relevancia a la *interacción social* con una media respectivamente de 4.06 y 3.85.

Tabla 5.22

Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento. Media y desviación típica

Competencias	Ciencias Sociales		Ciencias de la Salud		Ciencias Experimentales		Artes y Humanidades		Ingeniería	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Organización y planificación	4.40	.60	4.14	.69	4.31	.59	4.18	.70	4.10	.69
Comunicación	4.46	.62	4.09	.74	4.20	.76	4.26	.73	3.98	.80
Uso TIC	4.31	.67	3.74	.85	4.18	.78	4.05	.87	4.41	.67
Lengua Extranjera	4.31	1.11	3.79	1.23	4.46	.84	4.36	.88	4.21	.83
PPV y toma decisiones	4.45	.60	4.17	.77	4.35	.59	4.21	.76	4.08	.71
Gestión de información y conocimiento	4.52	.56	4.23	.77	4.43	.59	4.26	.74	4.13	.66
Trabajo en equipo	4.64	.65	4.30	.67	4.36	.62	4.23	.70	4.20	.68
Interacción social	4.48	.57	4.28	.68	4.06	.76	4.12	.70	3.85	.71

Compromiso ético-social	4.71	.49	4.30	.75	4.46	.64	4.41	.67	4.08	.76
Control emocional	4.34	.83	4.34	.78	4.44	.68	4.17	1.00	4.58	.57
Trabajo autónomo	4.60	.51	4.32	.72	4.40	.59	4.33	.72	4.39	.52
Actitud emprendedora	4.59	.53	4.30	.69	4.42	.58	4.34	.69	4.20	.63
Adaptación a nuevas situaciones	4.37	.65	4.16	.73	4.25	.58	4.22	.71	4.19	.65
Motivación	4.71	.47	4.44	.63	4.55	.55	4.49	.65	4.42	.49
Investigación	4.47	.76	4.23	.68	4.38	.60	4.17	.68	4.25	.57

A continuación, de forma sintética se detalla la relevancia de las competencias analizadas para cada rama de conocimiento en función de la clasificación de partida; *necesarias, importantes e imprescindibles*:

- **Ciencias Sociales**

- Competencias indispensables: comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, gestión de la información y el conocimiento, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación y competencia investigadora.
- Competencias importantes: organización y planificación, uso de las TIC, lengua extranjera y control emocional.
- Competencias necesarias: No hay competencias en esta categoría.

- **Ciencias de la Salud**

- Competencias indispensables: motivación
- Competencias importantes: gestión de la información y el conocimiento, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora y competencia investigadora.
- Competencias necesarias: organización y planificación, comunicación, uso de las TIC, lengua extranjera, diseño de PPV y toma de decisiones y adaptación a nuevas situaciones.

- **Ciencias Experimentales**

- Competencias indispensables: lengua extranjera, gestión de la información y el conocimiento, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora y motivación.
- Competencias importantes: organización y planificación, comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, trabajo en equipo, adaptación a nuevas situaciones y competencia investigadora.
- Competencias necesarias: uso de las TIC e interacción social.

- **Artes y Humanidades**
 - Competencias indispensables: compromiso ético y social y motivación.
 - Competencias importantes: comunicación, Lengua extranjera, gestión de la información y el conocimiento, diseño de PPV y toma de decisiones, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones.
 - Competencias necesarias: organización y planificación, uso de las TIC, interacción social, control emocional y competencia investigadora.
- **Enseñanzas Técnicas**
 - Competencias indispensables: uso de las TIC, control emocional y motivación.
 - Competencias importantes: lengua extranjera, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora y competencia investigadora.
 - Competencias necesarias: organización y planificación, comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, gestión de la información y el conocimiento, interacción social, compromiso ético y social y adaptación a nuevas situaciones.

Seguidamente, se analizan estadísticamente las diferencias entre grupos. Para ello se recurre a la prueba de Kruskal Wallis, obteniendo distancias significativas entre ramas de conocimiento en la totalidad de las competencias (ver tabla 5.23). La mayoría de estas diferencias se encuentra entre Ciencias Sociales e Ingeniería, obteniendo la media más alta y más baja respectivamente en gran parte de las competencias analizadas.

Tabla 5.23
Diferencias significativas. Prueba de Kruskal Wallis

H de Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	36,647	4	,000
Comunicación	60,606	4	,000
Uso de TIC	77,029	4	,000
Lengua extranjera	45,148	4	,000
PPV y toma de decisiones	37,711	4	,000
Gestión del conocimiento	41,891	4	,000
Trabajo en equipo	98,399	4	,000
Interacción social	96,044	4	,000
Compromiso ético y social	106,594	4	,000
Control emocional	7,604	4	,017
Trabajo autónomo	44,286	4	,000
Actitud emprendedora	57,045	4	,000
Adaptación	21,944	4	,000
Motivación	63,094	4	,000
Investigación	35,559	4	,000

5.4.3. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes

En la valoración obtenida en la dimensión desarrollo y dominio de las competencias en función del sexo y la edad de los participantes, se encontraron diferencias significativas entre grupos, siendo, de forma general las mujeres y el grupo de menor edad donde se detectaron las puntuaciones más altas. Algo similar ocurre en el estudio de la **relevancia**, entendida como la importancia concedida.

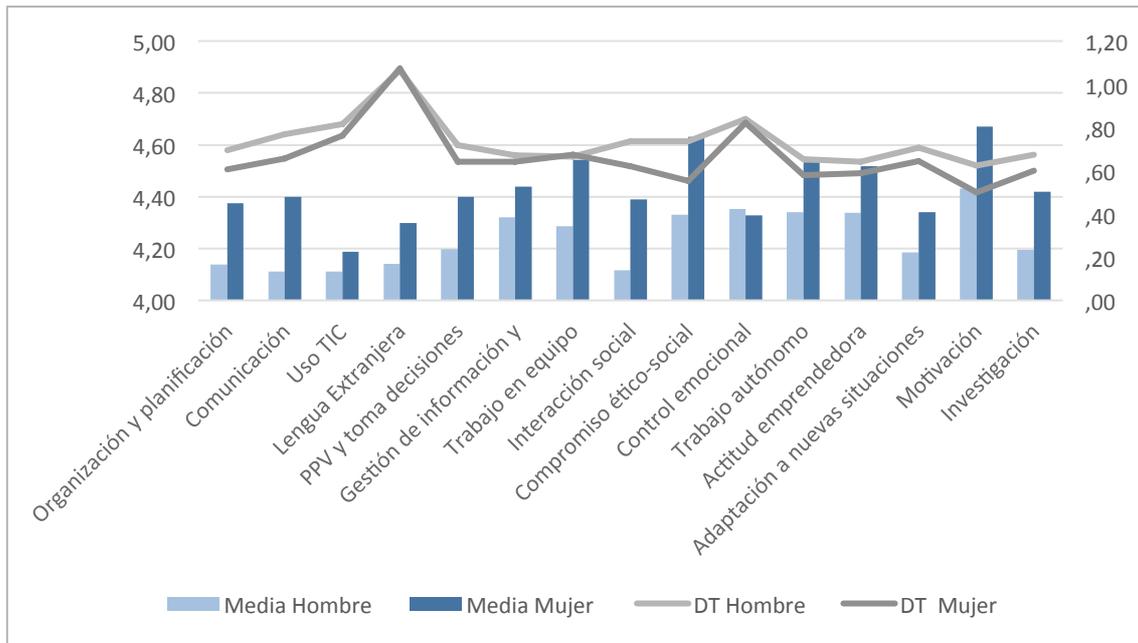


Figura 5.17. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo. Media y desviación típica (DT)

En la figura 5.17, se aprecia como las mujeres consideran más relevantes que los hombres la totalidad de competencias transversales y de forma estadísticamente significativa ($p < .05$) en la mayoría de ellas, a excepción del *uso de las TIC* ($p = .176$) y *control emocional* ($p = .490$) donde las diferencias no son tan constatables según muestra los estadísticos de la prueba U de Mann Whitney en la tabla siguiente (5.24).

Tabla 5.24

Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en relación al sexo de los estudiantes. U de Mann Whitney

	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	108810.500	-5.742	.000
Comunicación	106010.500	-6.357	.000
Uso de TIC	130989.500	-1.352	.176
Lengua extranjera	125480.500	-2.529	.011
PPV y toma de decisiones	113057.500	-4.922	.000
Gestión del conocimiento	122779.500	-3.029	.002
Trabajo en equipo	104897.500	-6.567	.000
Interacción social	107101.000	-6.110	.000

Compromiso ético y social	102912.000	-7.205	.000
Control emocional	134405.500	-.691	.490
Trabajo autónomo	111688.500	-5.271	.000
Actitud emprendedora	111114.000	-5.339	.000
Adaptación	120200.500	-3.510	.000
Motivación	103132.000	-7.169	.000
Investigación	110625.000	-5.430	.000

En relación a la **edad** de los participantes, una vez establecidos estadísticamente los tres grupos de análisis, cabe señalar que el alumnado con 21 años o menos percibe en todos los casos una relevancia superior de las competencias transversales. Por el contrario, el alumnado de 23 años o más es el que obtiene la relevancia más baja (ver figura 5.18).

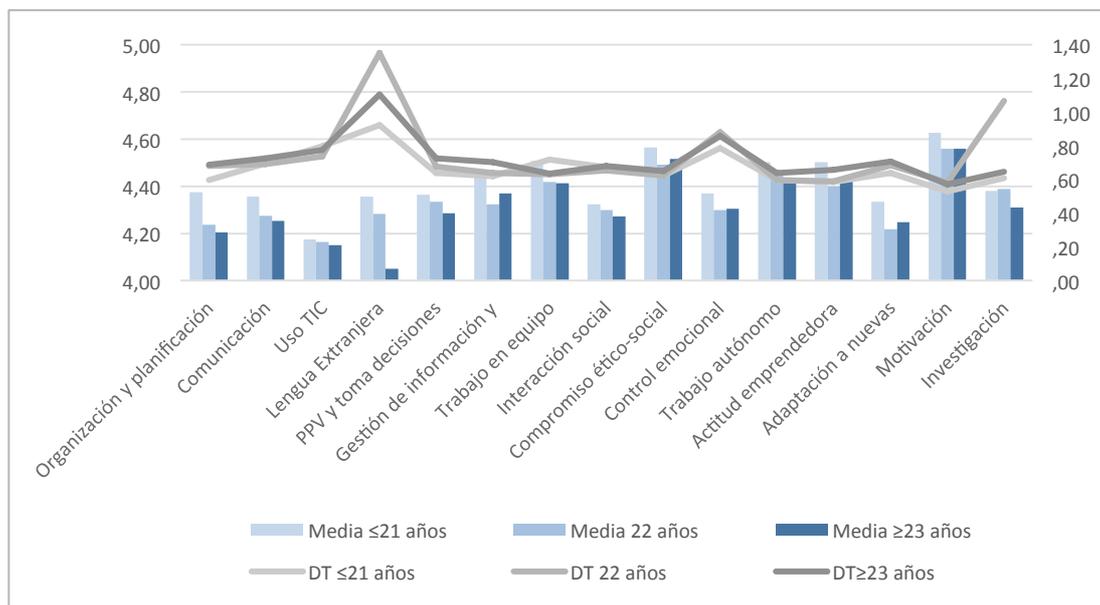


Figura 5.18. Relevancia de las competencias transversales en función de la edad. Media y desviación típica (DT)

Para analizar si estas diferencias son significativas, se recurre a la prueba de Kruskal Wallis obteniendo resultados significativos en las competencias de *organización y planificación* ($p=.000$), *comunicación* ($p=.045$), *lengua extranjera* ($p=.000$), *gestión del conocimiento y la información* ($p=.019$) y por último, en *la actitud emprendedora* ($p=.032$). El resto de estadísticos se representa en la tabla 5.25. La mayoría de estas competencias forma parte de la categoría de instrumentales, constatándose diferencias significativas en cuatro de las seis que integra.

Tabla 5.25

Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en función de los grupos de edad. H de Kruskal Wallis

Kruskal Wallis	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Organización y planificación	15.288	2	.000
Comunicación	6.197	2	.045

Uso de TIC	.794	2	.672
Lengua extranjera	20.617	2	.000
PPV y toma de decisiones	1.568	2	.457
Gestión del conocimiento	7.975	2	.019
Trabajo en equipo	4.945	2	.084
Interacción social	1.713	2	.425
Compromiso ético y social	3.417	2	.181
Control emocional	1.255	2	.534
Trabajo autónomo	3.631	2	.163
Actitud emprendedora	6.894	2	.032
Adaptación	4.946	2	.084
Motivación	4.242	2	.120
Investigación	2.207	2	.332

5.4.4. La relevancia de las competencias en función de la situación laboral del estudiante

Las valoraciones de los estudiantes varían en función de la situación laboral que mantiene durante los estudios. Según los datos obtenidos, aquellos que solo están dedicados a la carrera consideran más importantes para su desarrollo profesional a las competencias transversales que el alumnado que ya se encuentra insertado en el mercado laboral. La figura 5.19 muestra esta tendencia en la valoración de gran parte de las competencias con algunas excepciones y sin diferencias significativas entre ambos grupos ($p > .05$).

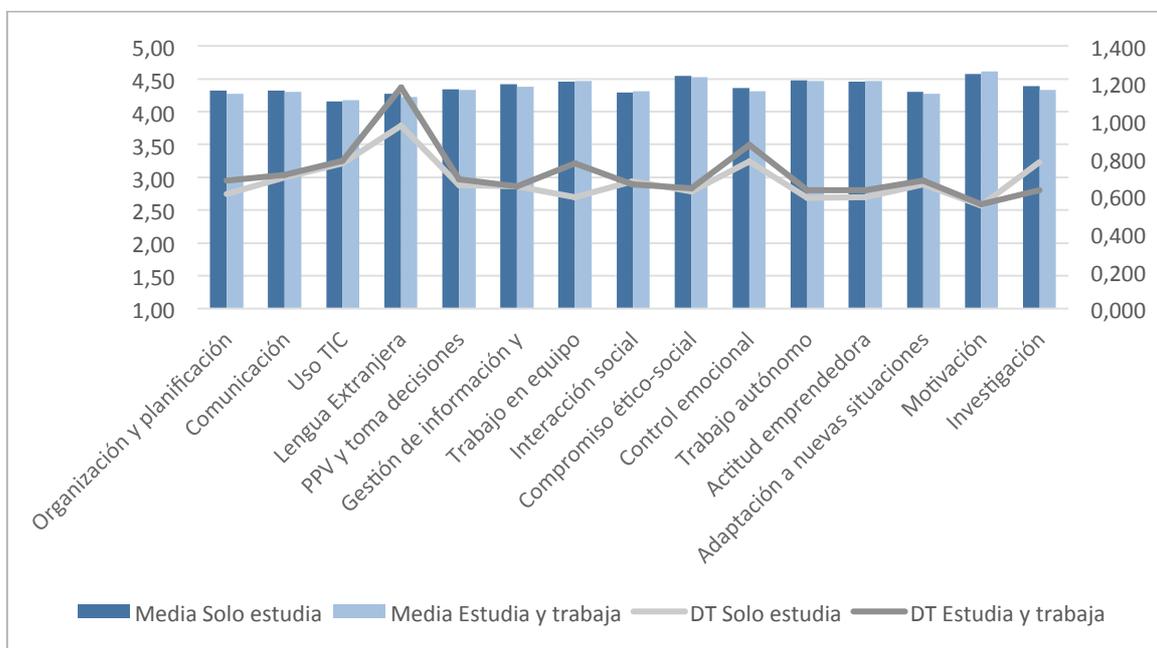


Figura 5.19. Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la situación laboral

Los estudiantes muestran un interés competencial sutilmente por encima de aquellos en contacto con la realidad laboral. Sus expectativas sobre los requerimientos

profesionales suelen ser más elevadas de lo que luego le exige el mercado laboral (De la iglesia, 2011). Siendo esta tendencia contraria, en el *uso de las tecnologías*, las competencias personales de *interacción social y trabajo en grupo* y la *actitud emprendedora*. En estos casos los estudiantes que tienen experiencia profesional y están en contacto con la realidad laboral perciben una importancia superior a los dedicados en exclusiva a la carrera.

En el análisis de estos datos por rama de conocimiento las diferencias entre variables son significativas únicamente entre el alumnado de Ciencias de la Salud en la totalidad de las competencias instrumentales ($p < .017$), en una de las personales (*compromiso ético y social*, $p = .029$) y tres de las sistémicas (*trabajo autónomo*, $p = .019$; *adaptación a nuevas situaciones*, $p = .007$ y *competencias investigadora*, $p = .025$) (ver tabla 5.26). En todos los casos, la relevancia percibida por el estudiante dedicado a tiempo completo a la carrera, es superior.

Tabla 5.26

Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales respecto a la situación laboral del estudiante de Ciencias de la Salud

Rama de conocimiento: Ciencias de la Salud			
Competencias	U de Mann-Whitney	Z	Sig (p)
Organización y planificación	2893.50	-3.011	.003
Comunicación	3099.00	-2.415	.016
Uso de TIC	3109.00	-2.377	.017
Lengua extranjera	2590.00	-3.925	.000
PPV y toma de decisiones	2860.00	-3.116	.002
Gestión del conocimiento	2830.00	-3.239	.001
Trabajo en equipo	3288.50	-1.859	.063
Interacción social	3511.00	-1.212	.225
Compromiso ético y social	3186.00	-2.190	.029
Control emocional	3434.00	-1.480	.139
Trabajo autónomo	3127.50	-2.351	.019
Actitud emprendedora	3370.00	-1.626	.104
Adaptación	3005.00	-2.698	.007
Motivación	3404.00	-1.545	.122
Investigación	3162.00	-2.237	.025

5.4.5. La relevancia de las competencias transversales en la empleabilidad

El concepto de empleabilidad no se limita a la obtención de las competencias necesarias para superar una de las fases del desarrollo profesional del graduado, como puede ser el acceso al mercado de trabajo, sino que abarca otras como saber conservarlo, progresar en él e incluso tener las estrategias competenciales suficientes para adaptarse a los avances, condiciones y circunstancias cambiantes del mercado de trabajo. En este apartado se analiza qué grado de relevancia atribuye el futuro

egresado a las competencias transversales para afrontar cada una de estas fases de la empleabilidad.

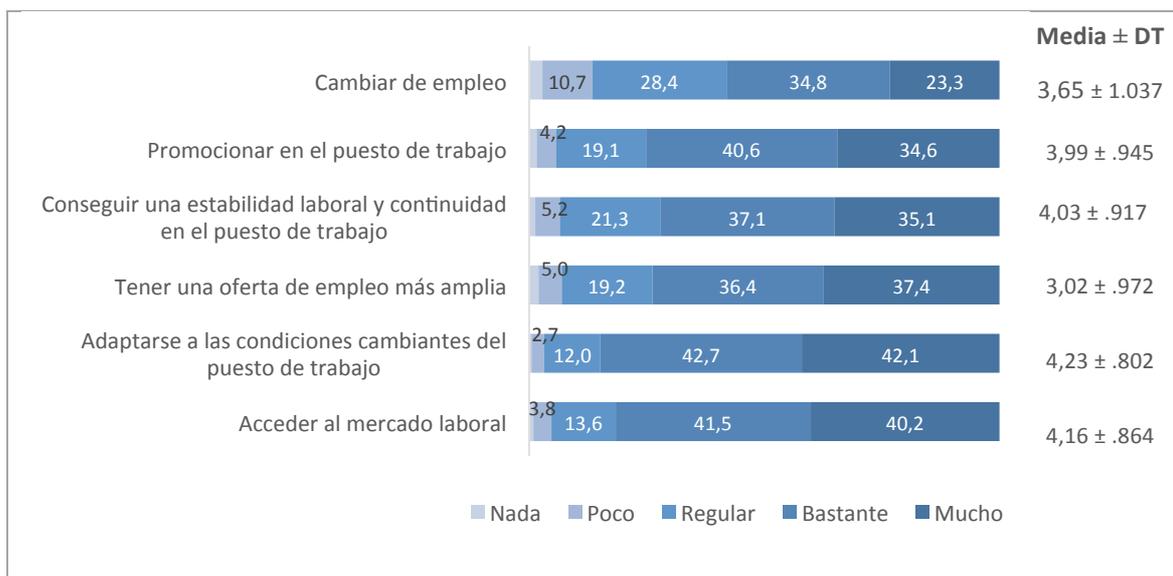


Figura 5.20. ¿Para qué aspectos de la empleabilidad consideras que son relevantes las competencias transversales? Porcentajes, media y desviación típica (DT)

Entre los resultados que se obtienen de la interpretación de los datos representados en la figura 5.20, se encuentra la alta utilidad y relevancia generalizada de las competencias transversales en los distintos aspectos que integra el término de empleabilidad, con un porcentaje de respuestas agrupado mayoritariamente en la opción de *bastante* y *mucho*, siendo la posibilidad que brinda de *cambiar de empleo* la que ha obtenido la media más baja ($\bar{X}=3.65\pm 1.037$). Por el contrario, los alumnos perciben la utilidad más alta de las competencias transversales en la *adaptación a las condiciones cambiantes del puesto de trabajo*. Este resultado es coherente con el propio concepto y finalidad de la competencia transversal en el currículo universitario que muestra la adecuada comprensión del concepto por parte del alumnado. La prueba de Friedman muestra que estas diferencias encontradas en las valoraciones de los estudiantes son estadísticamente significativas [$\chi^2= 427,589$; $gl(5)$, $p=.000$].

Los resultados en su globalidad no varían si se analizan por **rama de conocimiento**. En todos los casos los estudiantes siguen el mismo patrón de respuesta, si bien, en distintas proporciones. Las diferencias más significativas se encuentran en la *adaptación a condiciones cambiantes del puesto de trabajo* ($p=.000$), *promocionar en el puesto de trabajo* ($p=.038$) y *conseguir una estabilidad y continuidad laboral* ($p=.046$). En la primera y tercera variable son los estudiantes de Ciencias Sociales los que proporcionan la puntuación más alta ($\bar{X}=4.36$ y $\bar{X}=4.08$ respectivamente), mientras en la segunda, son los estudiantes de Enseñanzas Técnicas los que consideran la mayor relevancia de las competencias transversales, con una media que asciende a 4.12 puntos, tal y como contempla la tabla 5.27.

Tabla 5.27

Análisis descriptivo e inferencial de la relevancia de las competencias transversales para la empleabilidad desde distintas ramas de conocimiento

Aspectos de la empleabilidad	Ciencias Sociales		Ciencias de la Salud		Ciencias Experimentales		Artes y Humanidades		Ingeniería		Kruskal Wallis (sig.)
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	p
Acceder al mercado laboral	4.22	.843	4.15	.871	4.10	.826	4.01	.962	4.30	.763	.057
Adaptarse a las condiciones cambiantes del puesto de trabajo	4.36	.718	4.21	.823	4.06	.858	3.99	.923	4.27	.700	.000
Tener una oferta de empleo más amplia	4.01	.984	4.10	.940	4.02	.987	3.98	.983	4.08	.877	.829
Promocionar en el puesto de trabajo	4.07	.884	4.08	.897	4.02	.879	3.80	1.050	4.12	.881	.038
Conseguir una estabilidad laboral y continuidad en el puesto de trabajo	4.08	.885	4.01	.968	3.87	1.005	3.83	1.055	3.96	.841	.046
Cambiar de empleo	3.67	1.025	3.59	1.128	3.74	.976	3.60	1.072	3.54	.898	.630

5.5. OBJETIVO 5. REALIZAR UN ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS ENTRE EL DESARROLLO, DOMINIO Y RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

En este apartado se relacionan las tres dimensiones clave del presente estudio: desarrollo, dominio y relevancia de las competencias trasversales a partir de análisis de discrepancias. Los resultados obtenidos proporcionan información sobre la adecuación formativa en competencias transversales en la Universidad de Murcia, de la misma forma que los posibles puntos de mejora de dicha formación. Este apartado parte del planteamiento que cuanto mayor es la divergencia entre estas tres medidas, mayor es el desajuste formativo y por tanto, la necesidad de actuar a fin de buscar el equilibrio y compensación.

5.5.1. Contraste entre desarrollo y dominio de las competencias transversales: calidad y eficacia de la enseñanza universitaria

Poner en relación la dimensión desarrollo y dominio de las competencias aporta información sobre la eficacia y calidad de la enseñanza universitaria. Parece lógico pensar que un grado de desarrollo o realización de una determinada competencia implique un dominio en el estudiante en el mismo nivel. Cuando esto ocurre el sistema formativo se ajusta y su rendimiento es el deseado. Sin embargo, cuando se trata de

valorar la enseñanza y el aprendizaje de las competencias transversales esta relación resulta más compleja, ya que la universidad no es el único medio donde los universitarios pueden adquirirlas y llegan a desestabilizar dicha relación. En apartados anteriores, los estudiantes situaban a la institución entre los tres ámbitos que más habían contribuido a su formación transversal, y en este apartado se quiere constatar dicha influencia, así como la calidad o efecto de la enseñanza en el bagaje competencial del futuro graduado.

El desarrollo mejorable de las competencias transversales percibido por los estudiantes de la universidad objeto de análisis, implica un dominio en la misma línea. En el presente estudio, el desarrollo y dominio de las competencias transversales gira en torno al valor de 3 (regular) con mejores resultados en el dominio, aunque siendo coincidentes las competencias más destacables tanto por exceso como defecto. Con los datos de la figura 5.21, se pone de manifiesto que en la medida que la aportación de la universidad es mayor, más elevado es el nivel que posee el futuro egresado.

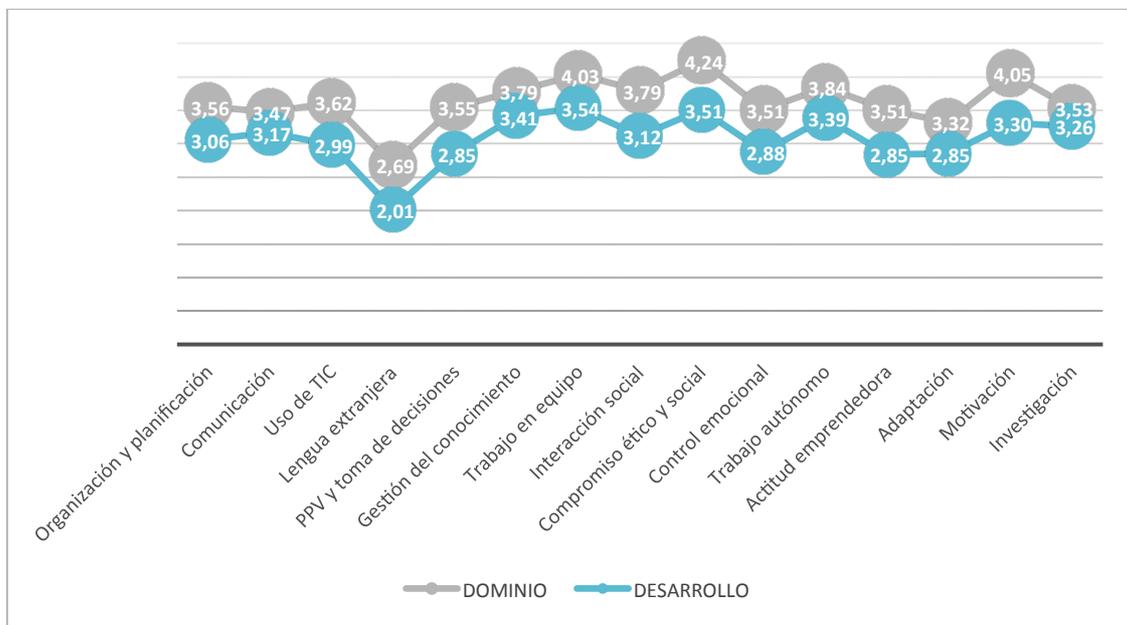


Figura 5.21. Análisis comparativo entre desarrollo y dominio. Media

En todas las competencias analizadas se constata un grado de dominio ligeramente superior al grado de desarrollo. Para comprobar la significatividad de estas diferencias se ha utilizado la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas. En la tabla 5.28, se aprecian los estadísticos resultantes de las comparaciones competenciales, siendo en todos los casos $p=.000$.

Tabla 5.28

Diferencias significativas entre desarrollo y dominio de las competencias transversales. Prueba de Wilcoxon

Competencias	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	-19.612 ^b	.000
Comunicación	-11.535 ^b	.000
Uso de TIC	-19.379 ^b	.000
Lengua extranjera	-19.857 ^b	.000
PPV y toma de decisiones	-21.981 ^b	.000
Gestión del conocimiento	-14.617 ^b	.000
Trabajo en equipo	-19.659 ^b	.000
Interacción social	-22.370 ^b	.000
Compromiso ético y social	-22.617 ^b	.000
Control emocional	-18.220 ^b	.000
Trabajo autónomo	-17.520 ^b	.000
Actitud emprendedora	-21.215 ^b	.000
Adaptación	-17.473 ^b	.000
Motivación	-23.059 ^b	.000
Investigación	-11.921 ^b	.000

b. Basado en los rangos de signo negativo

En un análisis más detallado por **rama de conocimiento**, las respuestas de los estudiantes siguen un patrón similar, a excepción de la rama de Ingeniería. En este caso, la distribución media de los datos difiere y se reducen las distancias entre desarrollo y dominio en algunas competencias, como se percibe en la figura 5.22.

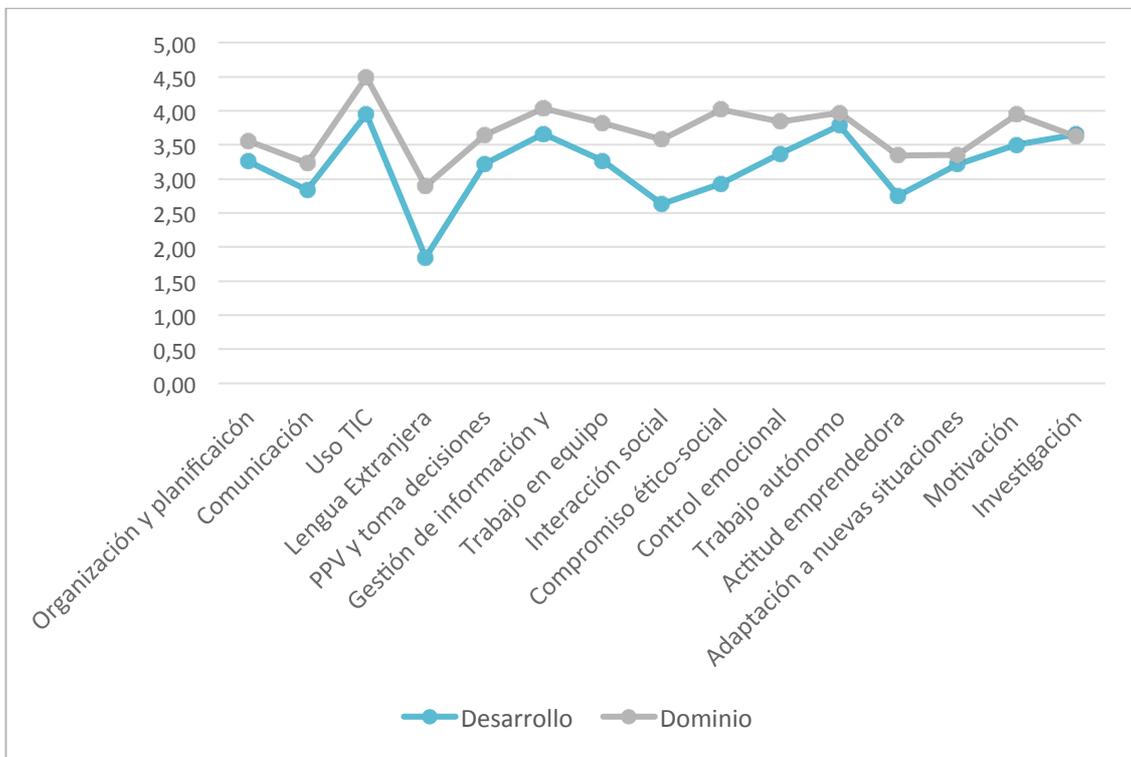


Figura 5.22. Análisis descriptivo-comparativo del desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de ingeniería. Medias

Según la prueba Wilcoxon realizada con las respuesta de los estudiantes de Ingeniería, en el *trabajo autónomo, adaptación a nuevas situaciones e investigación* los valores medios obtenidos están muy próximas entre sí y por tanto, no existen diferencias significativas entre el desarrollo y dominio de las competencias, tal y como constata la tabla 5.29. De estos datos se interpreta que estas competencias se dominan en la misma medida que se trabajan o se desarrollan en la universidad. De modo que un incremento de su dedicación en las aulas, podría suponer un mayor aprendizaje por parte del estudiante.

Tabla 5.29
Diferencias significativas entre desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de ingeniería

Competencias	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Organización y planificación	-3.022 ^b	.003
Comunicación	-2.939 ^b	.003
Uso de TIC	-3.408 ^b	.001
Lengua extranjera	-4.728 ^b	.000
PPV y toma de decisiones	-3.661 ^b	.000
Gestión del conocimiento	-2.659 ^b	.008
Trabajo en equipo	-4.273 ^b	.000
Interacción social	-5.436 ^b	.000
Compromiso ético y social	-5.031 ^b	.000
Control emocional	-3.067 ^b	.002
Trabajo autónomo	-1.403 ^b	.161
Actitud emprendedora	-4.029 ^b	.000
Adaptación	-1.223 ^b	.221
Motivación	-3.448 ^b	.001
Investigación	-.599 ^b	.549

b. Basado en los rangos de signo negativo

5.5.2. Contraste entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales: Satisfacción del estudiante con la formación recibida

Una forma de medir la satisfacción de los estudiantes con la formación recibida es realizando una análisis de discrepancia entre la valoración que realizan de la aportación competencial de la universidad y la importancia que dan a cada una de las competencias. Para ello, se parte de la idea de que cuanto mayor es la discrepancia entre ambas variables, mayor es la insatisfacción del usuario hacia el producto o servicio analizado, en este caso la formación recibida sobre cada competencia.

El procedimiento a seguir en este caso va a consistir en hallar, en primer lugar, el índice de discrepancia en función del valor que resulta de restar la valoración del desarrollo a la importancia atribuida, entendiéndose que cuándo el valor resultante es mayor (o negativo) su prioridad aumenta al obtener una importancia superior a la formación que reciben. Esto implicaría que los estudiantes no han sido formados al

nivel requerido o deseado por el estudiante para satisfacer las necesidades de empleabilidad o desarrollo profesional que percibe.

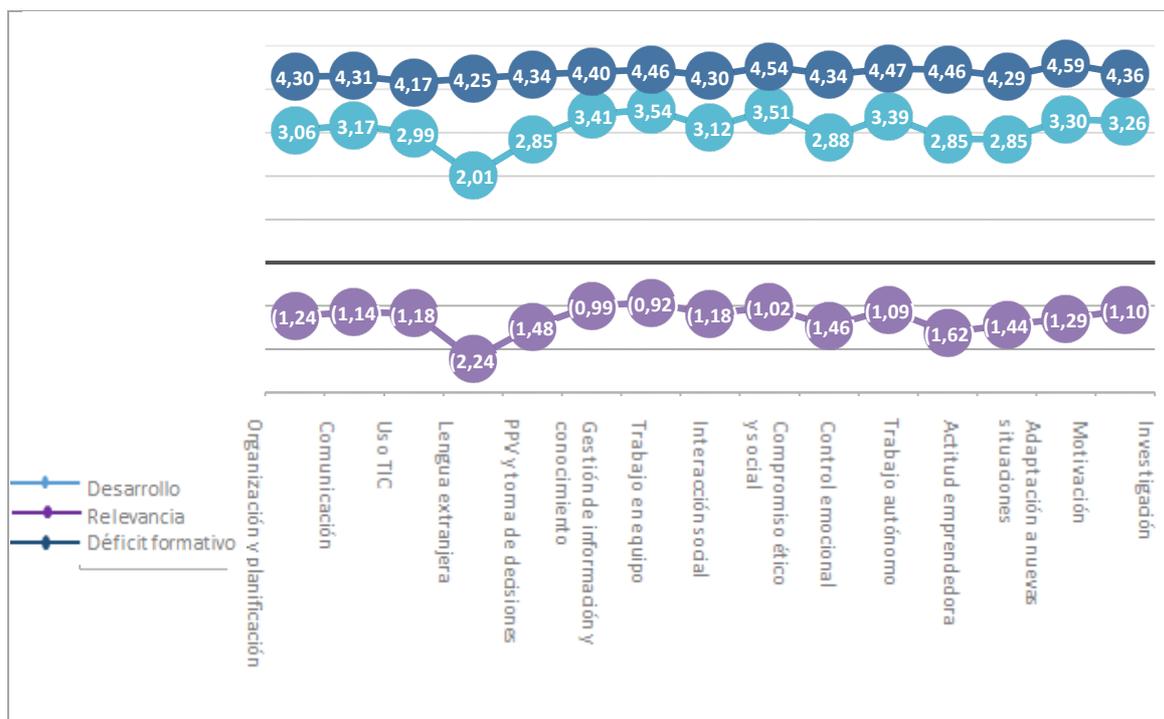


Figura 5.23. Contraste entre desarrollo y dominio de las competencias transversales

En la figura 5.23 se contempla cómo todas las competencias analizadas tienen una discrepancia negativa que indica que en ningún caso se desarrollan en el grado deseado o de forma satisfactoria para el estudiante. Estas diferencias entre las dimensiones de contraste son estadísticamente significativas según la prueba de Wilcoxon con una $p=.000$ en todas las competencias.

El déficit formativo más acuciante se encuentra en *el conocimiento de una lengua extranjera*, la *actitud emprendedora*, *diseño del PPV y toma decisiones*, seguida esta última muy de cerca *por el control emocional*, todas ellas con un déficit superior a -1.46. Por otro lado, en las competencias donde la discrepancia negativa es más reducida, se encuentran el *trabajo en equipo*, *la gestión de la información y el conocimiento* y *la competencia investigadora*. En estos casos la universidad ha aportado una formación más próxima a la importancia percibida por los futuros graduados.

A continuación se presenta en la figura 5.24 el déficit o discrepancia negativa detectada en las distintas **ramas de conocimiento** a fin de que cada facultad pueda establecer el orden de actuación prioritaria más pertinente. El mayor desajuste de la formación universitaria en competencias sistémicas se encuentra en la rama de Ciencias Sociales. Prácticamente la totalidad de estas competencias presentan el déficit de formación más elevado. En las competencias personales, los estudiantes de Ciencias Experimentales son los que perciben el desajuste formativo más alto en tres

de las cuatro competencias que integra (*trabajo en equipo, interacción social y control emocional*). La excepción corresponde al *compromiso ético y social* y se le atribuye el mayor déficit a Ingeniería. Por último, en las instrumentales vuelve a destacar el estudiante de Ciencias Experimentales en cinco de sus competencias (la excepción en este caso corresponde a la competencia relacionado con el *uso de las TIC*, donde los estudiantes de Artes y Humanidades perciben el déficit más elevado).

Independientemente de la rama de conocimiento en todos los casos, los estudiantes perciben un desarrollo de las competencias transversales en la universidad insuficiente para cubrir su relevancia en el ámbito profesional.

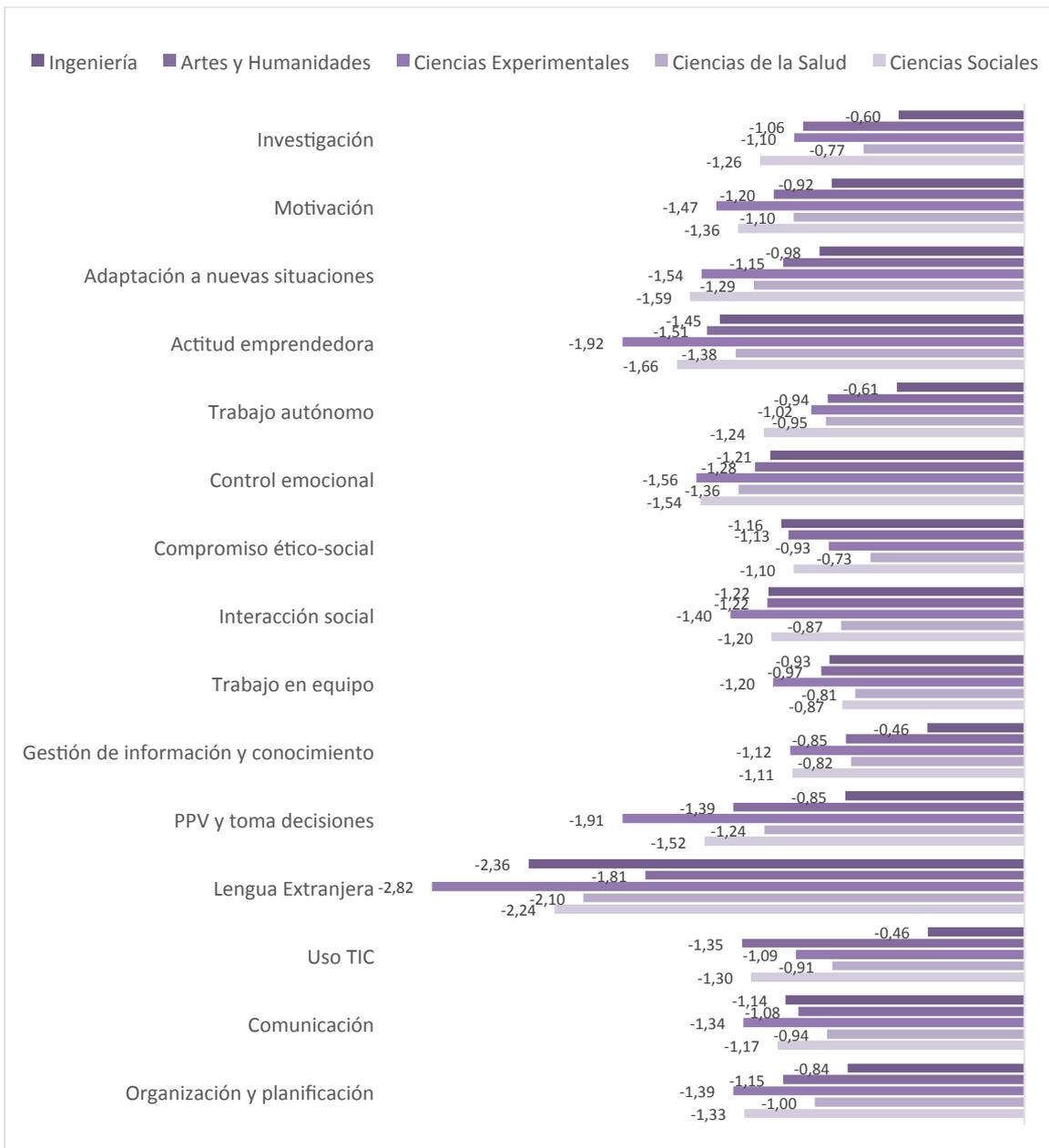


Figura 5.24. Índice de discrepancia o déficit formativo entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales

Finalmente, estos datos se complementan con el análisis descriptivo de la pregunta sobre la **satisfacción** general que presenta el estudiante con la formación en CT recibida en la universidad. También analizada por ramas de conocimiento.

En la figura 5.25, se aprecia una satisfacción general media-baja ($\bar{X}=2.97\pm.888$), siendo los estudiantes de *Ciencias de la Salud e ingeniería* los que obtienen el valor medio más alto. Por el contrario, los estudiantes de *Ciencias Experimentales* son los menos satisfechos con la formación recibida. Estos datos coinciden con las ramas de conocimiento donde se detectan déficits formativos más altos y más bajos respectivamente entre desarrollo y relevancia. De esta forma, se constata la validez del análisis de discrepancias entre estas dos variables en el ámbito educativo como indicador de satisfacción del estudiante, dada la coherencia de los resultados con las respuestas de esta pregunta más directa sobre su satisfacción.

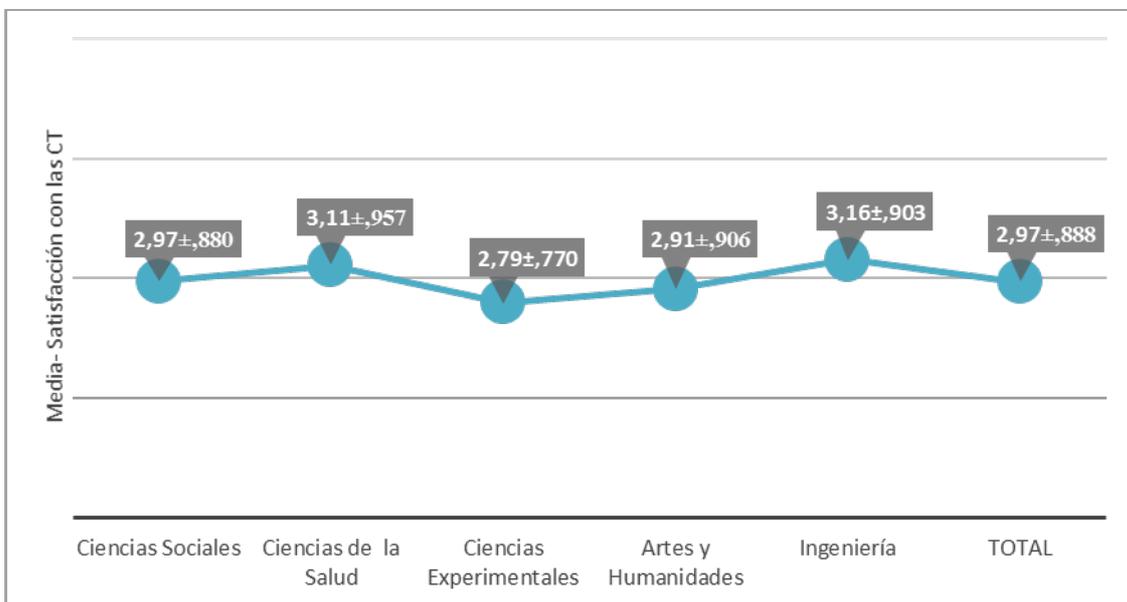


Figura 5.25. Análisis descriptivo de la satisfacción del estudiante con la formación en competencias transversal recibida. Media y desviación típica

Estas diferencias percibidas entre grupos son significativas con un nivel de confianza de .05, tal y como muestran los estadístico de la prueba H de Kruskal Wallis en la tabla 5.30.

Tabla 5.30

Diferencias significativas en la satisfacción con la formación en competencias transversales recibida en la universidad en función de la rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis

Ítem	Rama de conocimiento	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
¿Cuál es tu grado de satisfacción en con la formación en competencias transversales recibida?	Ciencias Sociales	550,12	14,750	4	0,005
	Ciencias de la Salud	588,31			
	Ciencias Experimentales	472,81			
	Artes y Humanidades	523,87			
	Ingeniería	596,88			

5.5.3. Contraste entre dominio y relevancia de las competencias transversales: funcionalidad de la formación adquirida.

Una vez detectado el déficit formativo existente entre la enseñanza universitaria en competencias transversales y la importancia concedida por el estudiante a estas competencias para su desarrollo profesional, conviene analizar las discrepancias entre esta última dimensión y el dominio o nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado. Cuanto más relevante sea la formación adquirida por el estudiante mayor será la aplicabilidad y funcionalidad de su bagaje competencial y más próximos estarán de satisfacer las demandas formativas de la esfera profesional. De ahí que, con este contraste de dimensiones, se pretenda obtener datos relativos a la funcionalidad o aplicabilidad de la formación adquirida por el estudiante.

En líneas generales, las competencias transversales son dominadas por el estudiante a un nivel inferior a la importancia que le concede para su desarrollo profesional. Esto apunta a que los futuros egresados puedan no tener adquiridas las competencias que demanda el mercado de trabajo y por tanto un claro desajuste entre lo que saben y lo que necesitarán en su práctica profesional. La figura 5.26, muestra los resultados del análisis descriptivo para cada una de las competencias. En cualquier caso interesa conocer en qué competencias este desajuste es mayor y cuáles menor.

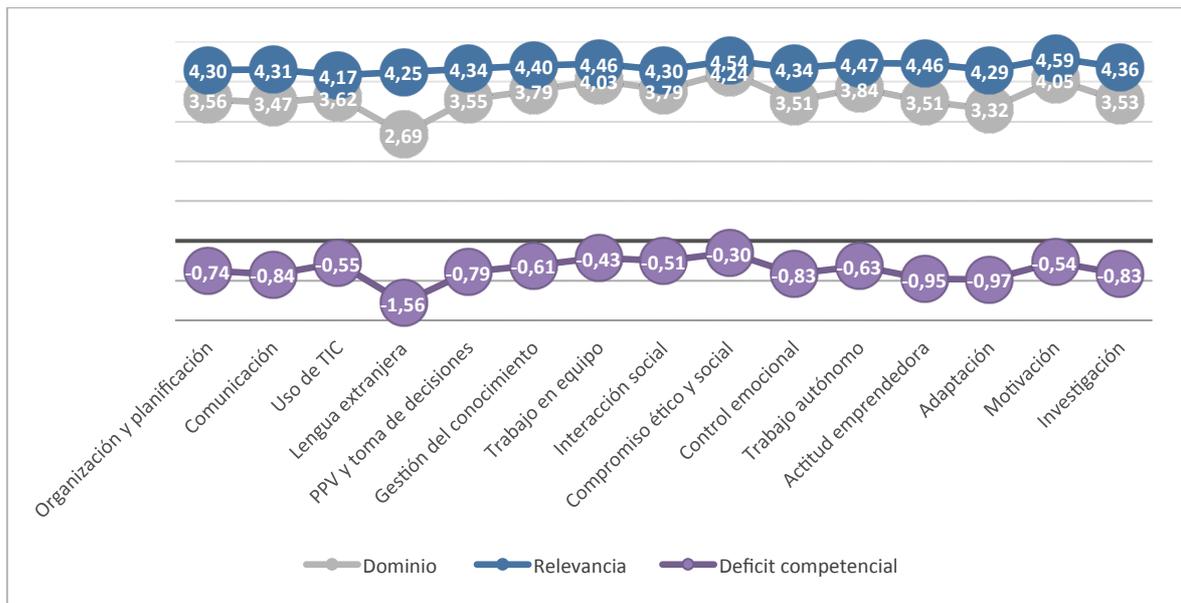


Figura 5.26. Análisis descriptivo del déficit competencial entre dominio-relevancia. Medias

Las competencias que tienen un desajuste más elevado son la *lengua extranjera*, el *control emocional*, la *actitud emprendedora* y la *adaptación a nuevas situaciones*, con un déficit competencial que oscila entre (-1.56 y -0.95). Un segundo grupo de competencias coincide con un déficit entre 1 y 0.5 puntos. En este grupo se encuentran la mayoría de las competencias instrumentales y parte de las sistémicas. Por último, las competencias en las que se percibe un índice relativamente bajo, menor a 0.5 puntos, se encuentra el *trabajo en equipo* y el *compromiso ético y social*.

Destaca el hecho de que las competencias con menor desajuste corresponden a la tipología interpersonal. Por tanto el estudiante parece tener unos conocimientos, habilidades, actitudes y valores personales muy próximos a los requeridos en los empleos según su propia percepción.

Seguidamente se analizan los desajustes o déficit competencial en relación a la rama de conocimiento del estudiante. En el grupo de estudiantes de Ingeniería se percibe un desajuste competencial inferior al resto de ramas, mientras en Ciencias Experimentales los estudiantes obtienen en gran parte de las competencias el déficit más elevado, tal y como refleja la figura 5.27.

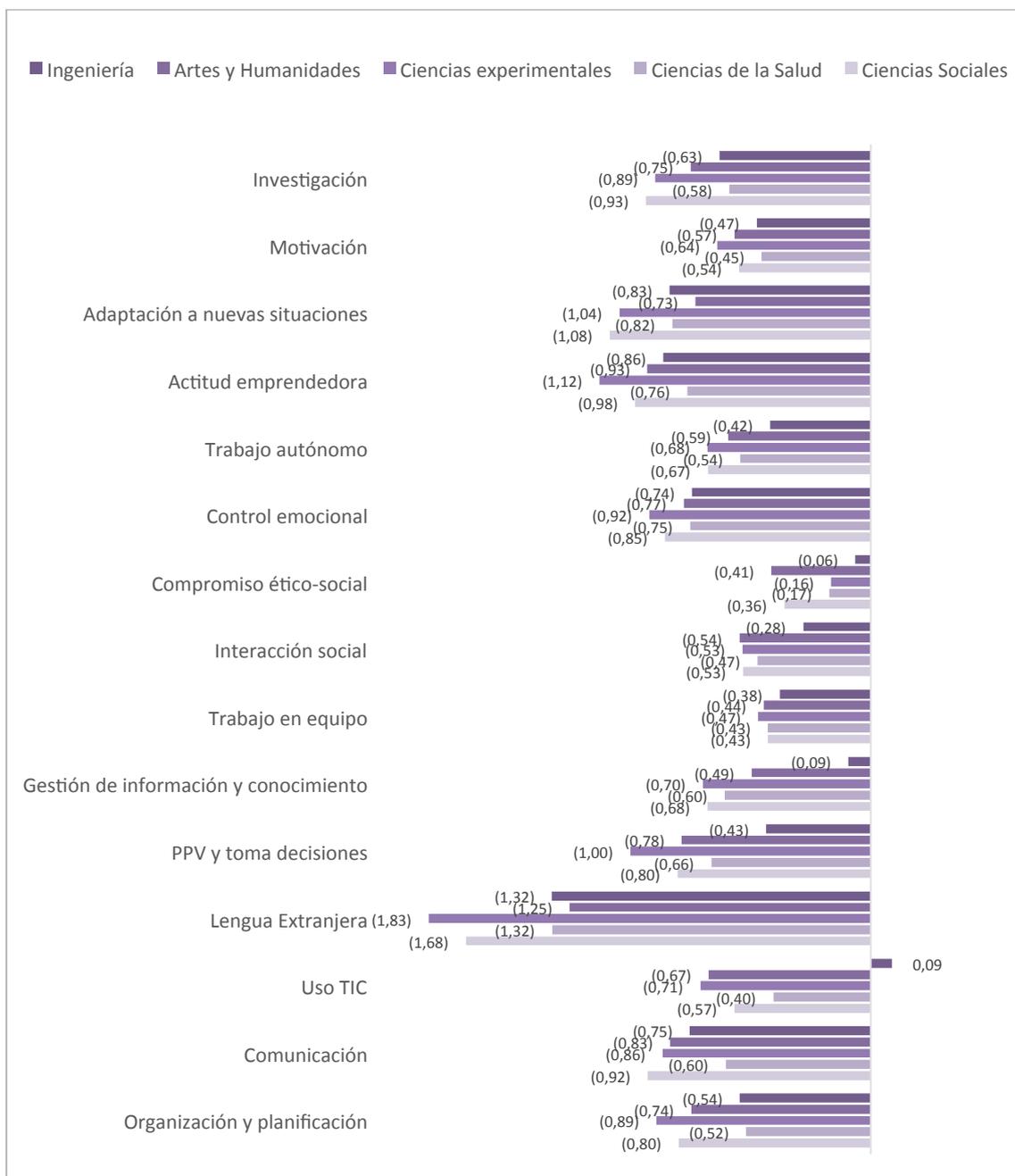


Figura 5.27. Índice de discrepancia o déficit formativo entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales

Estos resultados son contrastados con las respuesta dadas por los estudiantes a la **funcionalidad** o **aplicabilidad** de su formación para su futuro desempeño profesional, obteniendo unos resultados coherentes con el desajuste percibido con anterioridad. El 37% de los participantes considera una aplicación media (regular), mientras el 20.6% poco o nada aplicable. El 42,2% restante la considera bastante o muy aplicable. Del total de participantes cabe destacar a los estudiantes de Ingeniería por ser lo que obtiene la puntuación media más alta ($\bar{X}=3,57$, $DT=1.005$). De hecho este es el grupo de estudiantes donde se percibe el desajuste competencial más bajo. Por el contrario, los estudiantes de Artes y Humanidades son lo que consideran su formación menos aplicable respecto al resto de ramas de conocimiento con una media de $\bar{X}=3.13$, $DT=1.049$, seguida de Ciencias Sociales ($\bar{X}=3.20$, $DT= ,948$), Ciencias Experimentales ($\bar{X}=3.42$, $DT= ,937$) y Ciencias de la Salud ($\bar{X}=3.42$, $DT= ,978$). Estas diferencias entre áreas de conocimiento son significativas como muestra la tabla 5.31.

Tabla 5.31

Diferencias significativas en la aplicabilidad de la formación universitaria en el futuro desempeño profesional en función de la rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis

Ítem	Rama de conocimiento	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
¿Cómo valoras la aplicabilidad de la formación universitaria en tu futuro desempeño profesional?	Ciencias Sociales	520,28	19,726	4	0,001
	Ciencias de la Salud	590,92			
	Ciencias Experimentales	586,30			
	Artes y Humanidades	493,10			
	Ingeniería	631,20			

5.5.4. Ajuste entre perfil formativo y profesional: contraste del desarrollo, domino y la relevancia de las competencias transversales

En este último apartado se relacionan las tres dimensiones competenciales responsables de calibrar el desajuste formativo de los futuros egresados en el mercado laboral. La alta importancia conferida a estas competencias, frente al grado de dominio tan mejorable de los estudiantes y las carencias detectadas en su desarrollo en las aulas universitarias, hace necesario seguir trabajando para establecer un equilibrio entre las tres medidas.

En la figura 5.28 se representan las discrepancias existentes entre ellas y se aprecia como las competencias más desarrolladas, coinciden con las más dominadas y estas a su vez con las más relevantes para el estudiante. Por tanto, estos datos indican una tendencia positiva hacia el ajuste competencial de la formación universitaria a los requerimientos profesionales percibidos por el futuro egresado.

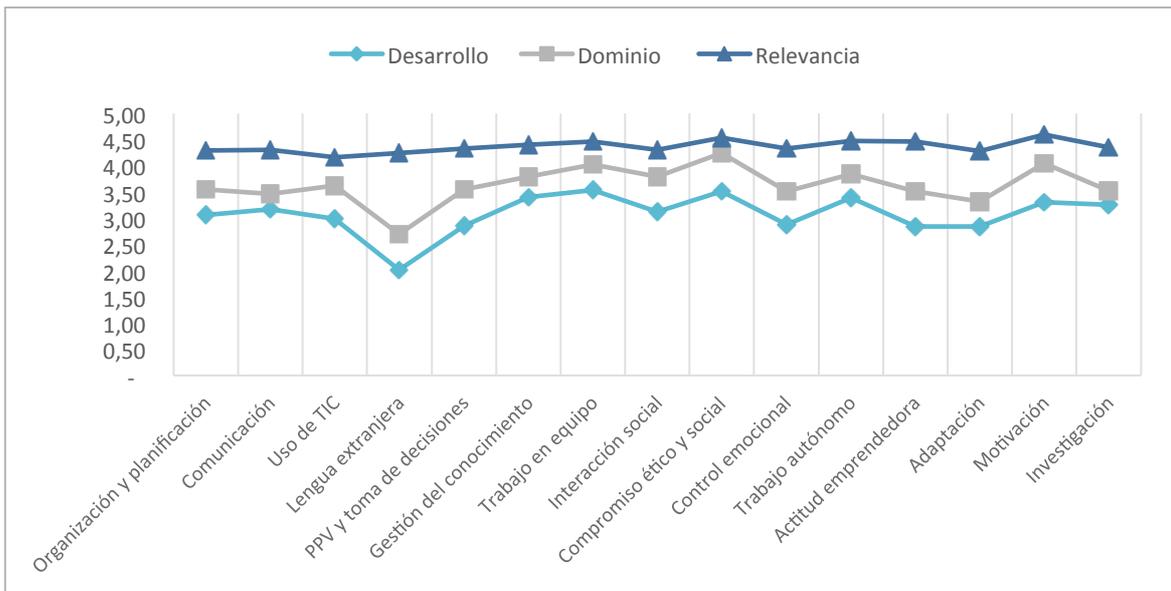


Figura 5.28. Contraste entre desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales

A lo largo de este capítulo se han determinado factores influyentes que aportan información para hacia donde se debería reconducir el proceso formativo de cara a un mejor desarrollo y dominio de las competencias transversales más relevantes. Asimismo, de forma más concreta el alumnado manifiesta su percepción general sobre este ajuste de la formación que han recibido a lo largo de su carrera universitaria con los requerimientos del mercado laboral junto con algunas propuestas para su mejora.

El 28% de los estudiantes consideran ajustada su formación universitaria a las necesidades de su perfil profesional, mientras el 50% reconoce un ajuste regular o suficiente, y el 22% restante su escasez e incluso inexistencia, tal y como refleja la figura 5.29.

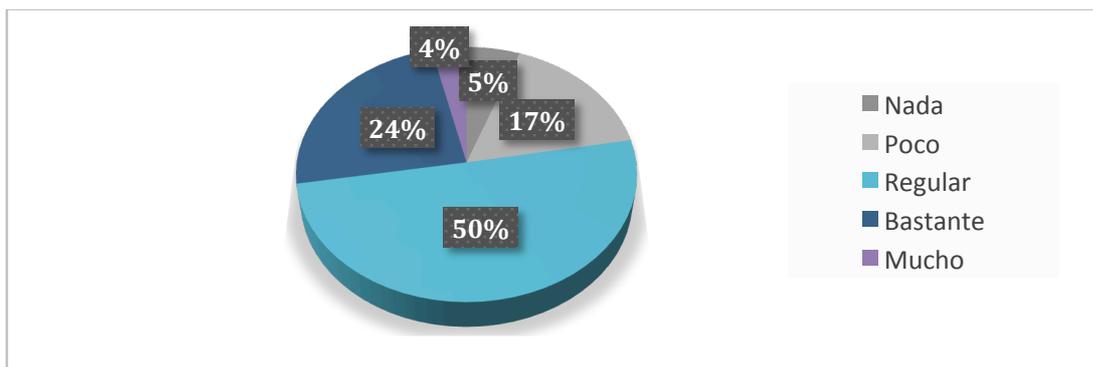


Figura 5.29. ¿Crees que la formación que has recibido se ajusta al requerimiento del mercado laboral? Porcentaje global

Estas respuestas varían en función de la rama de conocimiento, existiendo diferencias significativas entre grupos con un nivel de confianza de .05. Los estadísticos de la prueba H de Kruskal Wallis se muestran en la tabla 5.32.

Tabla 5.32

Diferencias significativas entre ramas de conocimiento en el ajuste de la formación a los requerimientos del mercado laboral. Prueba H de Kruskal Wallis

Ítem	Rama de conocimiento	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig.
¿Crees que la formación que has recibido se ajusta a los requerimientos del mercado laboral	Ciencias Sociales	210.30	85.108	4	0.000
	Ciencias de la Salud	311.96			
	Ciencias Experimentales	209.96			
	Artes y Humanidades	174.32			
	Ingeniería	316.94			

Mientras los estudiantes de *Ciencias de la Salud e Ingeniería* son los que perciben un mayor ajuste entre el perfil formativo y profesional, el alumnado de *Artes y Humanidades* obtienen la puntuación más baja. El 35.7% de este último grupo reconoce un escaso o nulo ajuste entre su formación universitaria y los requerimientos del mercado de trabajo (ver figura 5.30).

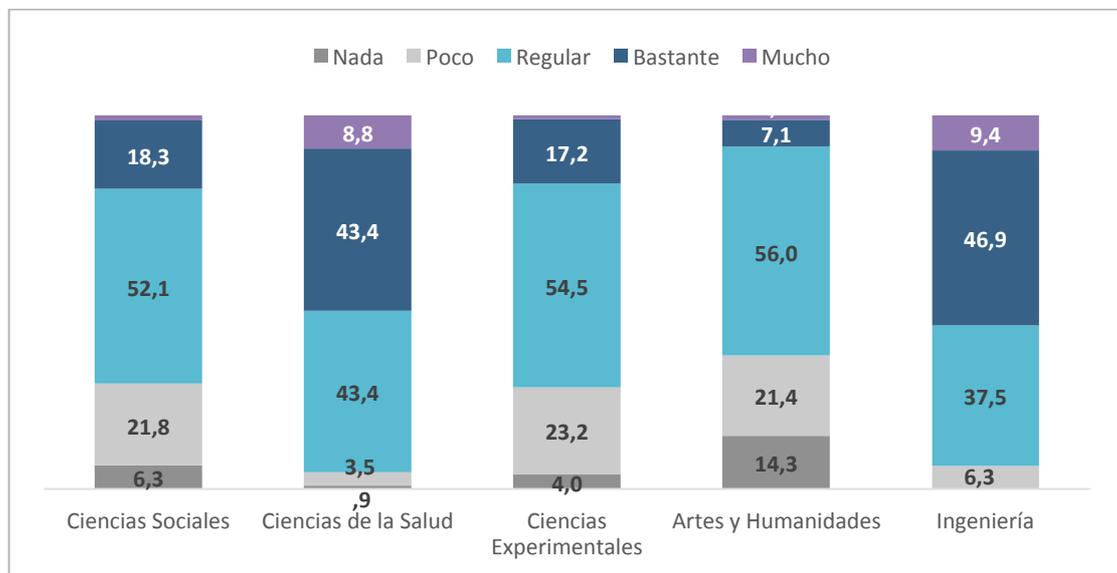


Figura 5.30. ¿Crees que la formación que has recibido se ajusta a los requerimientos del mercado laboral? Porcentajes por rama de conocimiento

También se analizan las respuestas cualitativas de los participantes sobre cómo mejorar la formación universitaria para ajustarla a las actuales demandas socio-profesionales. Estas propuestas se clasifican en base a las siguientes categorías (tabla 5.33).

Tabla 5.33

Categorías y códigos de las propuestas de mejora para ajustar la formación a las demandas profesionales

PROPUESTAS DE MEJORA PARA AJUSTAR LA FORMACIÓN A LAS DEMANDAS PROFESIONALES	
Código	Descripción
Grupos más reducidos	Menor número de alumnos por aula.
Reducir la oferta de plazas	Ofertar un número de plazas coherente con las necesidades del mercado, de forma que se garantice la empleabilidad de los graduados
Más optatividad	Mas oferta de optativas que permita al estudiante reconducir su formación a distintos itinerarios acordes a sus intereses profesionales.
Prácticas externas	Mayor durabilidad del periodo de prácticas externas, mayor cantidad y en distintos momentos y lugares (subcódigos).
Coordinación y continuidad entre asignaturas	Las asignaturas están coordinadas y siguen una secuencia lógica para generar el aprendizaje significativo en el graduado.
Categoría 1.1. Estructura del plan de estudios	Actualización entre asignaturas
	El contenido de las asignaturas debe responder a las demandadas socio-profesionales del momento actual.
	Estudio de demandas profesionales
	La realización de estudios que permitan examinar la demanda profesional y diseñar planes formativos adecuados a estos requerimientos.
	Contraste de opiniones
	Contemplar y contrastar la opinión de todos los sectores de la comunidad educativa para el diseño de los planes de estudio. Especialmente de alumnos, empleadores y docentes.
	Mayor formación en CT
	Aumentar el desarrollo de estas competencias transversales en el currículo universitario, bien con la creación de asignaturas específicas, bien a través de contenidos específicos dentro de las asignaturas ya existentes. Concretamente, se deben reforzar las competencias: de lengua extranjera, comunicación, investigadora, motivación, uso de las TIC, control emocional, interacción social y creatividad (subcódigos).

Categoría 1.2. <i>Orientación profesional</i>	Técnicas de búsqueda activa de empleo	Incorporar al currículo, formación sobre técnicas o herramientas de búsqueda activa de empleo para favorecer la inserción laboral y empleabilidad del graduado.
	Información y orientación académica-profesional	Mayor información y orientación sobre becas, estudios, salidas profesionales a los estudiantes de grado.
	Emprendimiento	Dar a conocer las pautas para construir tu propia empresa y emprender profesionalmente.
Categoría 1.3. <i>Planificación de la enseñanza</i>	Modalidad de enseñanza práctica	Clases con carácter práctico basadas en contenidos útiles para el desempeño profesional del egresado.
	Metodologías activas	Forma de enseñar dinámica centrada en el estudiante y en su participación en el propio aprendizaje, además de en alternación con diferentes estrategias que favorezcan el entendiendo del currículo académico desde distintas perspectivas.
	Experiencias agentes externos	Traer a clase profesionales del ámbito laboral para que cuenten sus experiencias y sirvan de ejemplo a los graduados.
	Profesorado	Actualización, compromiso y competencia pedagógica o habilidades docentes (subcódigos)
	Evaluación por competencias	La evaluación no solo debe valorar conocimientos, sino también valorar actitudes y valores en los estudiantes, es decir, competencias.

Después de elaborar este listado de categorías, se pasa a establecer una relación interpretativa entre ellas para dar un sentido más profundo a las propuestas de mejora establecidas por el alumnado. Para ello, se elabora una red semántica o de contenido, representada en la figura 5.31.

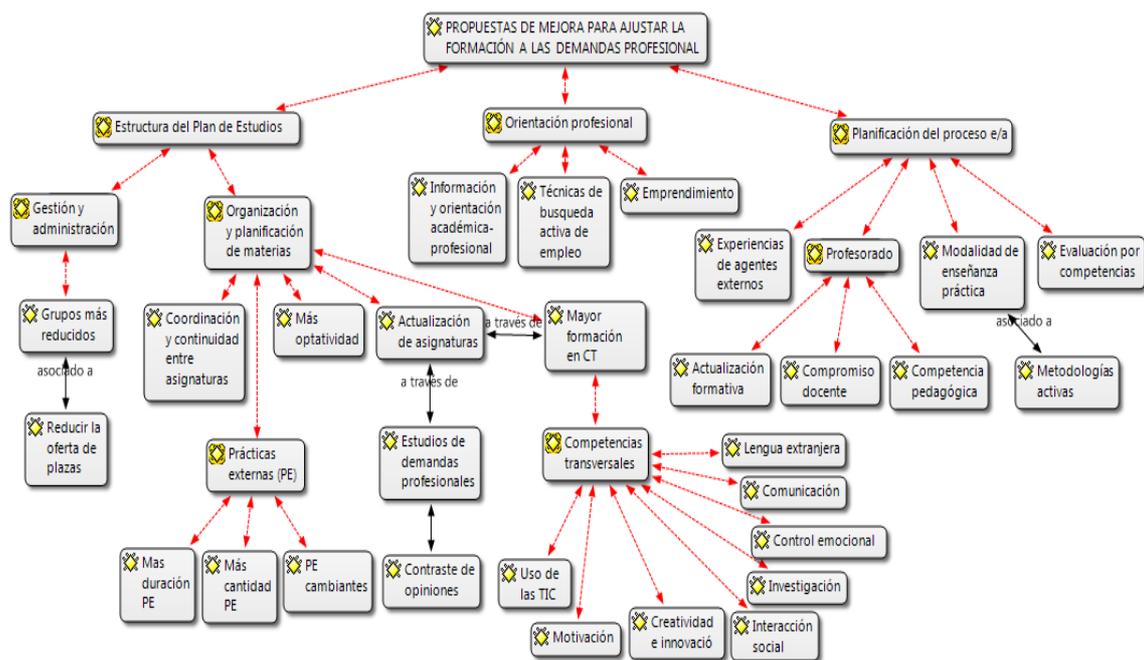


Figura 5.31. Red de contenido. Propuestas de mejora para ajustar la formación a las demandas profesionales

Las propuestas de mejora para el ajuste de la formación universitaria a las demandas del mercado laboral se agrupan en tres categorías principales: Referidas a la estructura del plan de estudios, a la planificación del proceso enseñanza/aprendizaje y la orientación profesional a nivel institucional.

Los códigos que integra la **estructura del plan de estudios** se dividen a su vez en dos subcategorías. La primera integra aspectos de gestión y administración como *crear grupos de alumnos más reducidos o realizar una oferta de plazas más pequeña*¹ acorde con las necesidades del mercado. Los estudiantes, en consonancia con estudios internacionales (OIT, 2015a), manifiestan que un elevado número de egresados salen a un mercado laboral con dificultades para absorber la cantidad de profesionales titulados. La segunda subcategoría, denominada organización y planificación de materias, contempla la importancia que el estudiante concede a las prácticas externas, solicitando mayor cantidad, un mayor durabilidad e incluso que estas sean en distintos momentos y *rotacionales para ver otros puestos de trabajo*, por ejemplo los estudiantes del grado de Educación Infantil mejorarían su practicum, trasladando sus prácticas escolares *al periodo de adaptación de los niños al comienzo del curso escolar*.

Por otro lado, las optativas cobran especial protagonismo para acortar distancia entre universidad y mercado, siendo el aumento de estas en el plan de estudios, otras de las mejoras que plantea el alumnado. Advierten que con ellas se *crea una mayor especialización* y están más orientadas al ámbito profesional, de ahí que el estudiante solicite *ampliar su oferta, acorde con sus intereses profesionales*.

¹ El texto en cursiva corresponde a citas textuales de los participantes.

La *coordinación entre asignaturas* para evitar solapamientos y generar continuidad entre las mismas con vistas a la consecución de una *aprendizaje significativo*, es una de las mejoras más retiradas por los estudiantes. A esta se le puede sumar la actualización permanente de los contenidos para llevar a cabo una formación relevante significativa para afrontar la realidad sociolaboral. Para ello proponen a su vez realizar estudios de demandas profesionales donde se contemple *la visión de los empleadores* y se *analizan las necesidades formativas*, junto con los agentes educativos y ellos mismos.

A esta iniciativa, se suma el incremento de la formación en competencias transversales. El estudiante percibe una carencia formativa en este sentido que debe potenciarse *a través de asignaturas concretas* (como es el caso de incorporar a todos los currículos una *asignatura obligatoria de conocimiento de una lengua extranjera*) o bien con *contenidos específicos* a lo largo de la carrera, enfocados principalmente al desarrollo de la competencia *comunicativa e interacción social, investigadora, motivacional, de control emocional, uso de las TIC y creatividad*.

La segunda categoría integra propuestas de mejoras dirigidas a la **planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje**. Es el caso de la incorporación e invitación de agentes externos como expertos o profesionales en ejercicio a las aulas. Además los estudiantes solicitan al profesorado una mayor *actualización de sus competencias*, especialmente sus habilidades docentes, y un mayor compromiso e *implicación* con el proceso educativo.

Junto a las propuestas dirigidas a reforzar la competencia profesional del docente, el ajuste formativo se relaciona con una modalidad de enseñanza práctica basada en contenidos útiles y aplicables (*conocimientos teóricos que vayan acompañados de más prácticas o más aplicaciones prácticas de la teoría*) y el uso de una metodología de enseñanza basada en estrategias activas, donde se potencie la *participación del estudiante en el aula*, y en su propio aprendizaje.

Por último cabe destacar, la importancia de evaluar no solo conocimientos, sino también actitudes y valores, pues como manifiestan los propios estudiantes, no es solo importante *conocer si el estudiante tiene el conocimiento teórico*. *La actitud de una persona y sus valores son aspectos clave* para su desarrollo y éxito profesional.

La tercera categoría remarca la importancia de potenciar **la orientación profesional** en las instituciones universitarias. Concretamente las propuestas de mejora realizadas por el estudiante se encaminan hacia una mayor información sobre *becas, estudios posteriores y especialmente salidas profesionales* del título que están cursando, así como formar a los estudiantes en técnicas de búsqueda de empleo como *funcionamiento de las bolsas de trabajo* o el emprendimiento.

Entre estas mejoras se encuentra el incremento de una formación basada en competencias transversales con la que se pretende conseguir una mayor percepción de ajuste formativo de la universidad a los requerimientos profesionales/laborales. De

ahí la necesidad de indagar de forma más genérica en la fortalezas de esta formación en competencias transversales a fin de potenciarlas, así como en sus limitaciones para reconsiderar su mejora. Esta cuestión se aborda detenidamente en el apartado siguiente.

5.6. OBJETIVO 6. CONOCER LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

En este apartado se recoge la percepción del alumnado sobre las fortalezas y debilidades que presenta la formación en competencias transversales en la universidad de estudio. El análisis de sus respuestas se realiza con una revisión minuciosa del contenido textual para generar unidades de significado mediante el *método de comparación constante* (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006) en busca de similitudes y diferencias entre los datos. El objetivo de esta primera fase es reducir la información inicial y conseguir un mayor grado de abstracción mediante la clasificación y categorización de los códigos establecidos.

En este caso, la información se agrupa en tres categorías centrales. 1) Fortalezas: aspectos potenciadores de la Formación en Competencias Transversales (FCT) 2) Debilidades: Aspectos obstaculizadores o limitadores de la Formación en Competencias Transversales (FCT) y 3) Propuestas de mejora, que constituye la categoría central 3. Todas estas categorías representan el tema principal del análisis y además tienen poder analítico, erigiéndose como el núcleo explicativo del fenómeno estudiado (Strauss y Corbin, 2002). Esta relación entre categorías se refleja en la figura 5.32.

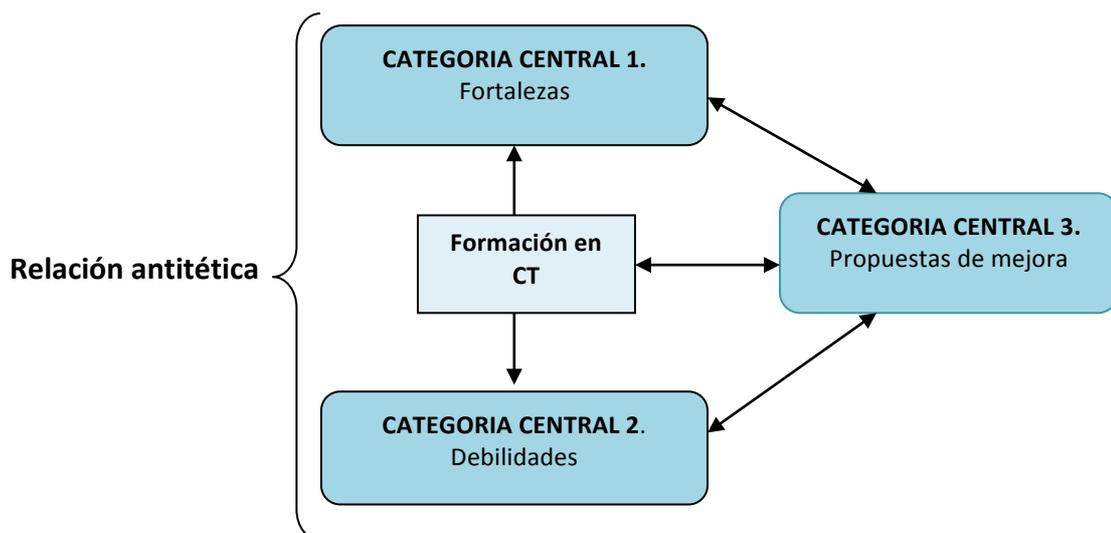


Figura 5.32. Relación entre categorías centrales

A partir de esta primera interpretación, se realiza la organización de la información en códigos tal y como aparece en las tabla siguientes. Describir las categorías y códigos

emergentes puede resultarnos muy útil para captar y descifrar la complejidad de su contenido y significado.

Tabla 5.34

Categoría 1, subcategorías y códigos

CATEGORÍA 1: Aspectos que favorecen el desarrollo de las competencias transversales en la Universidad de Murcia		
	Código	Descripción
<i>Subcategoría 1.1. El propio alumnado</i>	Dedicación personal	Esfuerzo del alumnado y exigencia personal para contribuir al desarrollo competencial en las aulas.
	Capacidades propias	Base competencial que tiene adquirida el estudiante antes de su incorporación a los estudios universitarios.
	Actividades extracurriculares	Realización de actividades complementarias al currículo universitario como: Becas de movilidad, Voluntariado y Cursos de formación (<i>subcódigos</i>).
<i>Subcategoría 1.2. La relación con el entorno</i>	Experiencias con los compañeros	La relación con los compañeros y las vivencias que comparten dentro y fuera de la institución.
	Experiencias laborales	El contacto del alumnado con el mundo laboral durante la carrera, bien a través de su propio empleo, con la realización de prácticas externas o trabajos académicos.
	Experiencias internacionales	Las vivencias en el extranjero procedentes de la movilidad internacional del alumnado durante sus estudios universitarios.
<i>Subcategoría 1.3. La estructura y planificación de la enseñanza</i>	Modalidad de enseñanza práctica	Clases con carácter práctico basadas en contenidos útiles para el desempeño profesional del egresado.
	Metodologías activas y diversas	Forma de enseñar dinámica centrada en el estudiante y en la participación en su propio aprendizaje, además de en alternación con diferentes estrategias que favorezcan la comprensión del currículo académico desde distintas perspectivas.
	Algunas actividades y ejercicios	Los estudiantes consideran que las actividades siguientes son más proclives que otras para el desarrollo de las competencias transversales: Trabajo grupal, exposiciones orales, uso de las TIC (Vídeos), lecturas en inglés, debates,

		elaboración de informes y memorias, salidas de campo (excursiones y visitas), ejercicios de reflexión crítica y personal (Subcódigos).
	Profesorado	Docentes formados e implicados o comprometidos con el desarrollo de estas competencias en el aula universitaria.
	Prácticas externas	Materia de prácticas curriculares incorporadas en el plan de estudios o extracurriculares favorecidas por la universidad.
	Tutoría universitaria	Las sesiones de tutoría individual y grupal que desarrolla el profesor con los estudiantes.
	Flexibilidad curricular	El profesor adapta y personaliza el currículo a las características y necesidades de su grupo de alumnos.

Tabla 5.35

Categoría 2, subcategorías y códigos

CATEGORÍA 2: Aspectos que dificultan el desarrollo de las competencias transversales en la Universidad de Murcia		
	Código	Descripción
<i>Subcategoría 2.1. A nivel institucional</i>	Financiación reducida para el EEES	Escasos recursos económicos de la universidad para implantar y consolidar las reformas del EEES.
	Elevado número de estudiantes por clase	Demasiados alumnos en clase y gran diversidad entre ellos.
<i>Subcategoría 2.2. A nivel de centro</i>	Duración del título limitada	Escasez de tiempo para el desarrollo de todas las competencias y la gran cantidad de contenidos de algunas asignaturas
	Solapamiento de asignaturas	Repetición de contenidos entre las distintas asignaturas del plan de estudios.
	Pocas prácticas externas	Duración y cantidad reducida de prácticas externas, siendo en algunos títulos una optativa que no cursa todo el alumnado.
	Desconexión entre teoría y práctica profesional	Contenidos desconectados de los requerimientos de la práctica profesional.
	Enseñanza memorística y unidireccional	La enseñanza consiste en la transmisión de contenidos de forma unidireccional para su posterior memorización y traslado al examen, sin

		exigir comprensión y reflexión al estudiante.
	Incomprensión del concepto de competencia	Falta de delimitación y entendimiento del término competencia, y del significado de una formación basada en competencias (falta de asimilación del concepto)
<i>Subcategoría 2.3. A nivel de aula</i>	Profesores desactualizados y poco implicados	Inadaptación formativa del docente a las necesidades del estudiante como futuro profesional y escaso compromiso con el desarrollo de las CT.
	Modalidad de enseñanza teórica	Clases muy teóricas con exceso de contenido.
	Metodología tradicional (pasiva)	Predominio de la lección magistral centrada en la transmisión de conocimiento y favorecedora de un aprendizaje memorístico y unidireccional con escasa participación del estudiante.
	Monotonía de actividades y ejercicios	Poca innovación y escasa creatividad didáctica. Repetición de los mismos trabajos y ejercicios.
	Exceso de trabajos académicos	Existe un exceso de trabajos académicos, sin una formación y estructura previa para realizarlos.
	Desequilibrio entre trabajo grupal-individual	Falta de equilibrio entre la planificación de trabajos en grupo y autónomo.
	Escaso uso de TIC	Escaso uso de materiales audiovisuales en el aula e innovación con las tecnologías.
	Sistema de evaluación sumativa y basado en tipo test	Evaluación sumativa basada en exámenes tipo test y enfocada a la evaluación de conocimiento con herramientas inadecuadas para la evaluación de competencias en general y transversales en particular (no se evalúan).
	Relaciones negativas entre iguales	Falta de compañerismo y competitividad en el aula junto con la escasa implicación de algunos compañeros en los trabajos en grupo.
	Ausencia de las competencias transversales	El profesor no las nombra ni las tiene en cuenta para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchos casos se dan por sabidas y se infravaloran.

Tabla 5.36

Categoría 3, subcategorías y códigos

CATEGORÍA 3: Propuestas de mejora para el desarrollo de las competencias transversales en la Universidad de Murcia		
	Código	Descripción
<i>Subcategoría 3.1. A nivel institucional</i>	Mayor oferta de actividades extracurriculares	Ampliar la variedad y cantidad de cursos formativos, actividades sociales, becas de movilidad, actividades culturales, voluntariado.
	Más orientación profesional	Aumentar la información sobre salidas y perfiles profesionales de las titulaciones y contribuir al desarrollo del proyecto profesional y de vida de los estudiantes.
<i>Subcategoría 3.2. A nivel de centro</i>	Horarios y distribución de tiempos adecuados	Revisar la duración del título según el contenido y competencias a adquirir y el tiempo que se asigna a cada asignatura en función de su relevancia en el perfil profesional del egresado.
	Reducir grupos-clase	Los grupos-clase compuestos por menos alumnado.
	Potenciar la tutoría universitaria	Tutorías más continuas y mejor planificadas tanto a nivel individual como grupal que facilite la comunicación e interacción entre profesores y estudiantes.
	Coordinación entre asignaturas	Comunicación entre los docentes que imparten las asignaturas de cada título para reforzar las competencias ya vistas e incorporar otras nuevas.
	Mayor optatividad	Mayor oferta de optativas en los planes de estudio.
	Reforzar competencias transversales	Potenciar el conocimiento de una lengua extranjera, la comunicación, la autonomía, la adaptación a nuevas situaciones, la competencia investigadora, el pensamiento crítico, la gestión y control de las emociones y el emprendimiento (<i>subcódigos</i>).
	Más prácticas externas	Los currículos universitarios deberían ampliar la cantidad y duración de sus prácticas externas, siendo en todos ellos materias obligatorias.
<i>Subcategoría 3.3. A nivel de aula</i>	Modalidad de enseñanza práctica	Contenidos prácticos centrados en las necesidades del estudiante y del entorno socio-laboral.

Metodologías activas	El estudiante reclama formas de enseñar innovadoras basadas principalmente en Estudio de casos y Aprendizaje por proyectos (<i>subcódigos</i>).
Incrementar actividades didácticas	Actividades didácticas más apropiadas para el desarrollo de competencias tales como: Exposiciones orales, salidas, debates, mesas redondas, lecturas reflexivas y trabajos de investigación (<i>subcódigos</i>).
Flexibilidad curricular	Personalización de la formación y atención a las particularidades del estudiante.
Revisar los recursos materiales	Crear unos materiales didácticos actualizados y de calidad y mejorar el funcionamiento de las instalaciones tecnológicas del aula.
Profesorado actualizado y comprometido	Actualizar a los docentes a través de la formación continua para la enseñanza en competencias transversales. Velar por la implicación del docente en su desarrollo y motivación por su trabajo a través de evaluaciones continuas y control de su docencia.
Diseño de sistemas y estrategias de evaluación por competencias	Desarrollar evaluaciones formativas, a partir del diseño de instrumentos válidos y coherentes con el enfoque por competencias.

Como señala Baptiste (2001) los estudios cualitativos no deben quedarse en un simple listado de categorías, sino que debe proporcionar sentido más profundo al fenómeno estudiado que suponga un aporte a la ciencia, esto es, el producto de una explicación. Para ello, es necesario establecer las relaciones entre las unidades de análisis y su posterior interpretación mediante la construcción de una red de contenidos o esquema emergente para cada una de las categorías centrales estudiadas, tal y como se presenta a continuación.

5.6.1. Fortalezas o puntos fuertes de la formación en competencias transversales

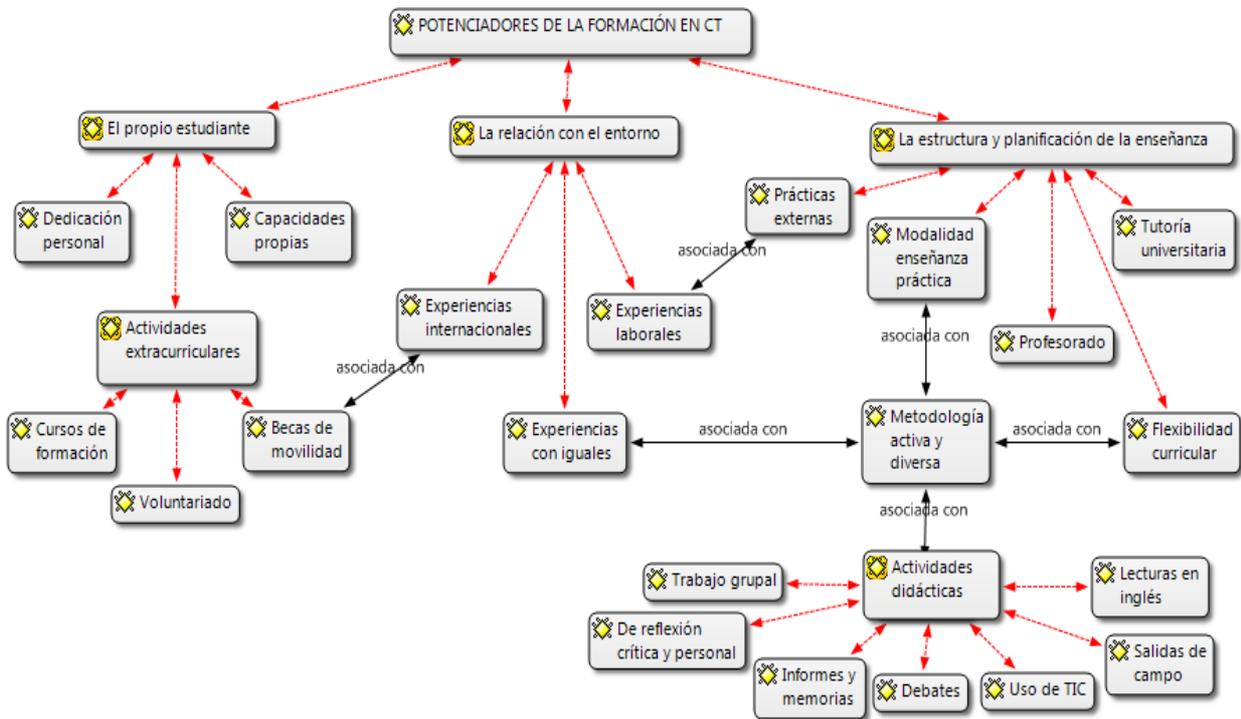


Figura 5.33. Red de contenido. Categoría central 1

Delimitada la categoría central 1 y elaborada la red de relaciones entre sus unidades de análisis (figura 5.33), se determinan los aspectos principales que favorecen la formación en competencias transversales en las aulas universitarias. Estos son, por un lado, **el propio estudiante** con su *esfuerzo, interés personal y el trabajo autodidacta*² además de las *capacidades propias* referidas al bagaje de competencia que tienen adquiridas antes de su incorporación a la universidad y proporcionada por distintos ámbitos sociales e instituciones con los que interactúa. Otro aspecto relevante es la realización de actividades extracurriculares por voluntad propia como *cursos de formación*, participar en *becas de movilidad* o *realizar algún tipo de voluntariado*. Todas ellas son actividades que fortalecen la preparación del estudiante en competencias transversales. Por otro lado, y a consecuencia de algunas de estas actividades, se encuentra las experiencias que adquiere el estudiante en **relación con su entorno** tanto *las ocurridas en el aula* (experiencias con sus iguales), como las proporcionadas por los *programas de movilidad que facilitan estudiar en otros países o las prácticas en el extranjero* (*experiencias internacionales*). A estas vivencias hay que añadir las procedentes del ámbito laboral. En este caso, procedentes de la combinación de estudios con trabajo pero fundamentalmente *de la realización de prácticas externas*.

² El texto en cursiva corresponde a citas textuales de los participantes.

Las prácticas curriculares son una de la materia que conforma el plan de estudios de la mayoría de las titulaciones analizadas y clasificada dentro de la subcategoría 1.3 (**estructura y planificación de la enseñanza**) con función de nexo de unión entre las subcategorías 1.2 y 1.3. Los estudiantes del área de Ciencias Sociales manifiestan que *en las prácticas escolares aprendes y tienes vivencias que jamás se dan en la universidad además permiten aprender la futura profesión de una manera directa.*

Junto a esta materia, los estudiantes destacan la modalidad práctica de enseñanza para desarrollar las competencias transversales en el aula, manifiestan su adecuación para *aprender a relacionar la teoría con la práctica.* Para ello, consideran apropiado el uso de metodología activas por su capacidad de favorecer la participación del alumnado e interacción entre compañeros, en palabras de los propios estudiantes *de generar clases dinámicas y practicar en conjunto con los compañeros;* además de la diversidad de estrategias metodológicas que favorecen, por un lado, aprehender el currículo desde distintas perspectivas e interpretaciones que a su vez permiten la extrapolación de los contenidos a distintas situaciones, y por otro, atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. De ahí que esté código esté asociado a la *flexibilidad curricular* que percibe el estudiante para *atender a sus individualidades* y a la *variedad de actividades y ejercicios* que perciben los estudiantes de las distintas ramas de conocimiento como potenciadores de la formación basada en competencias transversales. Concretamente son siete las actividades didácticas que perciben como las más adecuadas para el desarrollo de estas competencias: trabajo en equipo, exposiciones orales, ejercicios apoyados en las TIC (Videos), lecturas en inglés, debates, elaboración de informes y memorias, salidas de campo (excursiones y visitas) y ejercicios de reflexión crítica y personal.

Por último, los estudiantes también consideran las sesiones de tutoría tanto *individual* como *grupal* como un espacio que favorecen la comunicación entre profesor y alumno, acorta distancias entre ellos y potencia dicha formación.

5.6.2. Debilidades o puntos débiles de la formación universitaria en competencias transversales

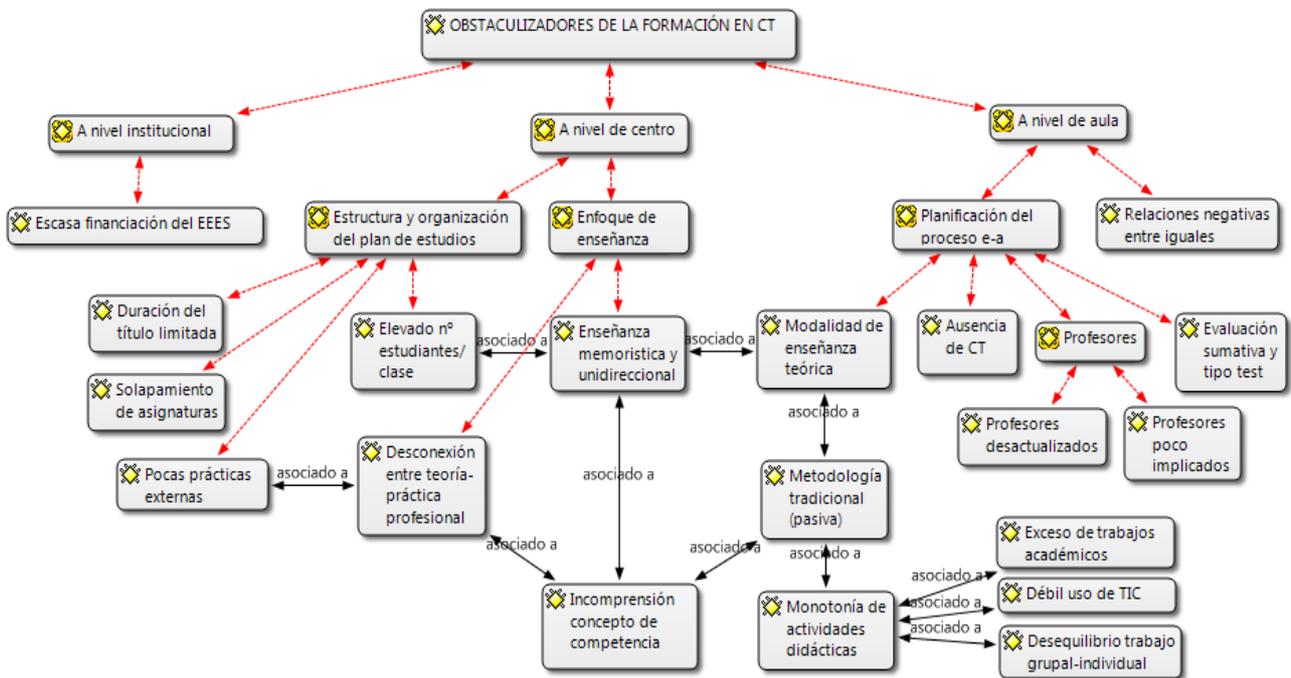


Figura 5.34. Red de contenido. Categoría central 2

Los aspectos que según el estudiante dificultan la formación en competencias transversales se agrupan en tres subcategorías o protocategorías (figura 5.34). La primera de ellas integra obstaculizadores **a nivel institucional** como la *escasa financiación de las universidades para implantar las reformas de Bolonia* debido a la *situación actual de crisis*. La segunda, agrupa limitaciones de la formación **a nivel de centro** que aluden tanto a la estructura del plan de estudios de los títulos de grado como al enfoque de enseñanza generalizado en estos programas educativos. Los estudiantes reconocen solapamiento entre las asignaturas con *contenidos repetidos* e incluso *asignaturas de relleno que no aportan mucho*; una escasez de tiempo para desarrollar todas las competencias además de una *distribución inapropiada de horarios y asignaturas en los diferentes cursos, con poco tiempo y dedicación en algunas ocasiones a las competencias transversales y asignaturas que son fundamentales en la carrera (no miden el tiempo y nos dan mucha materia muy rápido)*.

Por otro lado, piensan que realizan pocas prácticas externas lo que les lleva a considerar una desconexión de la teoría o formación recibida con la práctica profesional. Las reducidas horas de prácticas externas es una de las principales limitaciones que encuentra el estudiante para el desarrollo de las competencias transversales, extensible a todas las ramas de conocimiento. Las competencias se desarrollan en la acción, viviendo y experimentando y como tal, echan en falta el sentido práctico de la formación al considerar que tienen *un plan de estudios desenfojado de la realidad (...), que no prepara (...) para problemas reales*.

Esta limitación junto con la percepción del estudiante sobre el elevado número de alumnos en clase, refleja la incompreensión del concepto de competencia en la formación universitaria *con profesores que no entienden ni comparte este tipo de formación*, siendo esta otra de sus obstaculizadores. Los estudiantes perciben *demasiados alumnos* en el aula que implica llevar a cabo el enfoque de enseñanza unidireccional y memorística contraproducente en una formación basada en competencias. Este último código se comporta de nexo de unión con la tercera protocategoría que contempla las limitaciones **a nivel de aula**.

Dentro de los aspectos relacionados con la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, la más recurrida por los estudiantes es la modalidad de enseñanza teórica junto con una metodología tradicional basada en la lección magistral. Los alumnos consideran que las *clases magistrales impiden fomentar su capacidad de investigar, crear y aprender de forma general*, además de suponer un *rollo (...) machacante que se convierte en un clavo que no te deja pensar*.

Asociada a esta unidad de análisis se encuentra la percepción del estudiante sobre la monotonía de trabajos y actividades didácticas, *siempre lo mismo* y con *poca creatividad por parte de los profesores*. Se percibe un escaso uso de los materiales audiovisuales, además de *los mismos trabajos años tras años*, en los que predomina el trabajo en grupo. A este respecto, existe un exceso de trabajo en grupo que desestabiliza el peso con el trabajo autónomo, tan sugerido desde el EEES (*abuso del trabajo cooperativo*).

A pesar de que el paradigma educativo cambia, parece que los docentes siguen empleando su metodología tradicional y actividades alejadas de la filosofía formativa actual. Por ello, no es de extrañar que el alumnado perciba, por un lado, una ausencia generalizada de las competencias transversales en las aulas, *apenas se nombran y se trabajan en clase* y por otro, profesores desactualizados y poco implicados en dicha formación (*muchos docentes no saben cómo trabajarlas de forma adecuada*). Este último aspecto, ha sido ampliamente compartido por el alumnado, al que cabe añadir, el sistema o estrategias de evaluación empleadas. Se hace hincapié en un exclusivo interés por la nota del examen, sin herramientas apropiadas para la evaluación de dichas competencias. Según los estudiantes, *se da poca importancia a su evaluación en las asignaturas*, existe *una falta de mecanismos para evaluar competencias y el examen tipo test (...) se considera el único instrumento de evaluación*.

Por último, las relaciones negativas entre el alumnado, como la *competitividad* asociada a una falta de *compañerismo*, es otro de los aspectos que, según el propio estudiante, dificulta el desarrollo de las competencia transversales en las aulas universitarias.

5.6.3. Propuestas de mejora para la formación en competencias transversales en la Universidad de Murcia

Realizada la codificación axial y selectiva de las fortalezas y debilidades de la formación en competencias transversales, consistente en relacionar todos los códigos en torno a categorías centrales en busca de un línea narrativa-interpretativa en la cual todos las unidades están contempladas, el siguiente paso consiste en interpretar la categorización de las propuestas de mejora dadas por los estudiantes teniendo en cuenta la línea argumental de las dos categorías centrales anteriores. De las respuestas sobre las fortalezas y las limitaciones resulta esta tercera categoría central. A su vez, de ella convergen tres grandes subcategorías o protocategorías que agrupan las unidades de análisis (códigos) en función de su extensión (*a nivel institucional, de centro o aula*). Todas ellas, recogidas de forma general y común en todos los Grados analizados, en la red de contenido (figura 5.35).

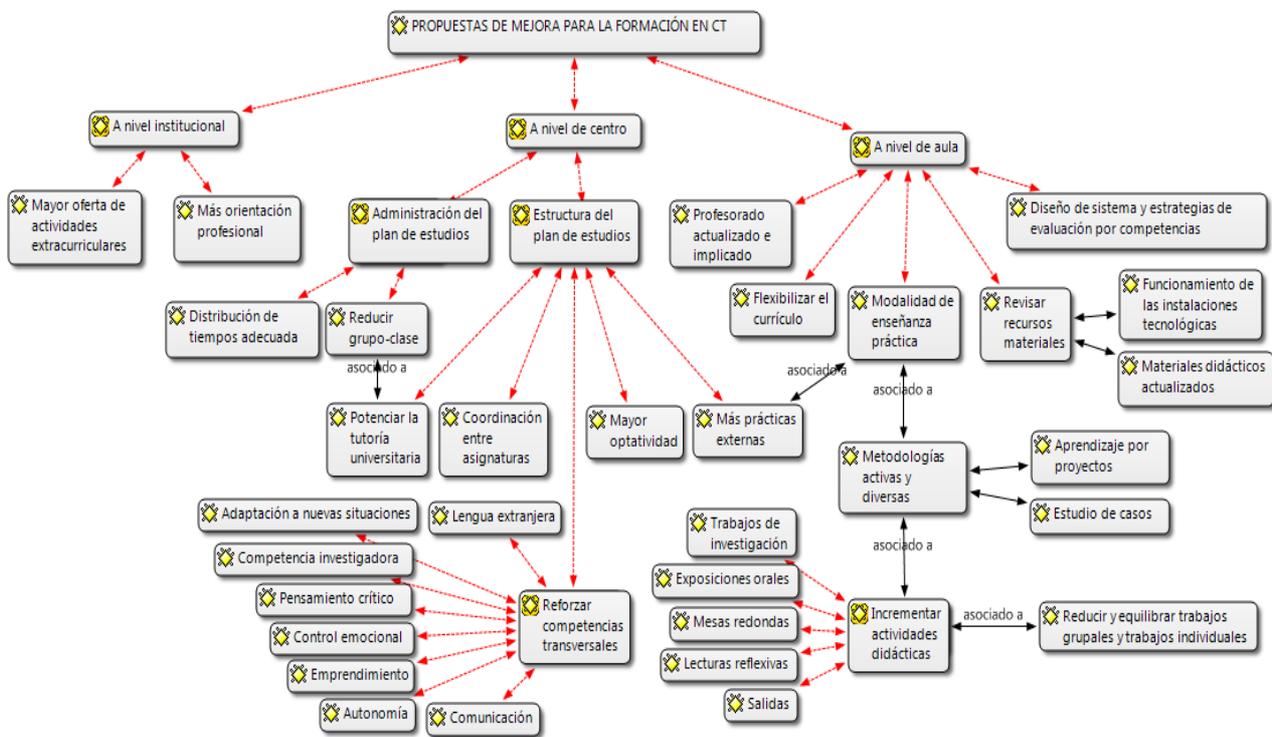


Figura 5.35. Red de contenido. Categoría central 3

La primera subcategoría hace referencia a propuestas de mejora **a nivel institucional**. En este caso las propuestas más comunes van dirigidas fundamentalmente a incrementar la oferta de actividades extracurriculares en la universidad que posibilite al estudiante completar su formación en competencias transversales a través de *cursos formativos, actividades culturales o sociales y voluntariados*. De forma concreta los estudiantes proponen que *la universidad ofrezca cursos específicos para la enseñanza de las competencias transversales y se enriquezcan de las experiencias de voluntariado o intercambios*. Por otro lado, los estudiantes hacen hincapié en la importancia de

potenciar la *orientación profesional* en todos los títulos de grado en dos sentidos: para *dar a conocer las salidas profesionales explicando cómo funciona verdaderamente el mundo laboral y las opciones que tenemos una vez acabado el Grado*; y *ayudar a planificar el futuro profesional* del estudiante.

La segunda subcategoría contempla propuestas de mejora **a nivel de facultad o centro**. Esta subcategoría incluye diferentes familias categóricas que merecen una mención especial. Es el caso de las propuestas que giran en torno a la administración del plan de estudios como la revisión de la duración de los títulos y asignaturas para poder desarrollar todas estas competencias, y a la vez que las asignaturas con contenido especialmente relevante para la inserción del futuro profesional se le atribuyan más créditos en el currículo. Otra propuesta de este bloque es la reducción del número de alumnos por aula para obtener una *enseñanza y atención más personalizada y acorde con los planteamientos de Bolonia (cumplir realmente lo que propone el Plan Bolonia y no hacer una cutre interpretación de este)*. A esta afirmación se le añade el valor que el estudiante confiere a la *tutoría universitaria* para el desarrollo de estas competencias, planteando potenciarla tanto a nivel individual como grupal. Este código corresponde a la subcategoría denominada estructura del plan de estudios, con una función de enlace entre ambas.

La estructura del plan de estudios agrupa las propuestas referidas a potenciar las prácticas externas, aumentando la cantidad y duración de las mismas, *ya que es ahí cuando aprendemos verdaderamente a interactuar (...) y a desarrollar nuestras competencias transversales*, a la vez que *permiten enfrentar al alumnado a la realidad social para que sepa actuar*; además de desarrollar un currículo universitario con una oferta de optativas más amplia (*Buscaría una mayor oferta de prácticas y optativas adaptadas a los intereses del alumnado*). Con ello el estudiante propone *incluir asignaturas y contenidos concretos para el desarrollo de las competencias transversales*, como por ejemplo dirigidas al conocimiento de una *lengua extranjera*. Asimismo, el estudiante señala también la necesidad de mejorar *la coordinación* entre asignaturas, *promoviendo la colaboración, comunicación y cooperación entre los profesores de manera que todos los departamentos puedan trabajar en la misma dirección y de forma más eficiente*. Igualmente para evitar, por un lado, *el solapamiento de contenidos* y por otro, lagunas formativas, de forma que se pueda aprovechar el tiempo dedicado a cada asignatura para reforzar otras menos desarrolladas en las aulas como es el caso de las competencias transversales. Concretamente los participantes señalan que hay que reforzar las competencias de *adaptación a nuevas situaciones, la investigadora, el pensamiento crítico, el control emocional, el emprendimiento, la comunicación y la lengua extranjera*. En las dos últimas hacen un especial hincapié, con un elevado número de alusiones a las mismas.

Por último, **a nivel de aula** se señalan distintas propuestas de mejora. Gran parte de ellas incurren fundamentalmente en la formación del profesorado y su motivación

para desarrollarlas a través de su actualización formativa continua y el *reconocimiento de su valor en la formación* del graduado.

Trabajar las competencias transversales es una forma de *mejorar la formación tanto a nivel académico como profesional*. Acercar al estudiante a su realidad laboral es de las propuestas más citadas por los participantes. Entre la forma más apropiada para hacerlo es *enfocar la docencia más a la práctica*, es decir, potenciar la modalidad de enseñanza práctica basada en metodologías activas e innovadoras como el *estudio de casos y el aprendizaje por proyectos*. También aluden a las estrategias de aprendizaje cooperativo, pero siempre desde el *equilibrio con el trabajo autónomo y con significado y coherencia*. A veces perciben un exceso de trabajo que proponen reconducir hacia la realización de otras actividades como *exposiciones orales, mesas redondas, lecturas comprendidas, salidas o excursiones, e incluso trabajos de investigación*. Todos ellos aportan una riqueza de perspectivas que flexibilizan el currículo y favorecen el desarrollo de las competencias transversales entre la diversidad del alumnado.

Para llevar a cabo esta diversidad de actividades didácticas es necesario que el docente se apoye en recursos *materiales actualizados* y en unas instalaciones tecnológicas en buenas condiciones.

Por último, los estudiantes añaden la necesidad de elaborar un sistema de evaluación por competencias basado en *exámenes reflexivos más que memorísticos* y en el diseño de herramientas concretas para evaluarlas. Además de *tener el desarrollo de los aspectos personales y sociales del alumnado más en cuenta a la hora de poner la nota final*.

5.7. OBJETIVO 7. ESTABLECER UNAS PAUTAS O PLAN DE ACTUACIÓN EN FORMA DE BUENAS PRÁCTICAS SOBRE CÓMO TRABAJAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

El último objetivo de este trabajo, **el objetivo 7**, es diseñar un plan de actuación, o al menos proponer unas pautas de actuación, orientativas, en forma de buenas prácticas para el desarrollo y dominio de las competencias transversales en la universidad objeto de estudio, al coincidir dicho objetivo con la mayor implicación educativa derivada del presente trabajo, se ha optado por presentarlo en el capítulo siguiente de conclusiones, discusión e implicaciones, para una mayor concreción y coherencia del mismo.

RESUMEN

Este capítulo recoge los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo realizado con la intención de responder a cinco de los objetivos planteados, desde el segundo hasta el sexto. El primero fue tratado detenidamente en el apartado de metodología y el séptimo se incorpora al apartado de conclusiones por coherencia interna y metodológica.

En los resultados se detecta un desarrollo de las competencias transversales suficiente pero mejorable en las aulas universitarias, así como una alta relación entre las metodologías activas como por ejemplo, el aprendizaje por proyectos, basado en problemas o cooperativo y una estrecha relación entre las materias de prácticas curriculares y el desarrollo de las mismas, siendo estas materias las más adecuadas para el desarrollo y dominio de competencias transversales desde la percepción del alumnado.

A pesar del escaso desarrollo que tienen estas competencias en las aulas, el dominio del estudiante es superior en todos los casos, si bien también es bastante mejorable. Se ha detectado que aquellos alumnos que tienen una mayor dedicación al estudio obtienen mejores resultados. De igual forma, el rendimiento del alumnado parece aumentar cuando el estudiante domina estas competencias, ocurriendo lo mismo con la experiencia profesional del estudiante. Existe una tendencia positiva a mejorar los resultados de dominio competencial en aquellos que alternan estudio con trabajo.

Se divisa una alta relevancia en las competencias transversales para el futuro desarrollo profesional, siendo más predominante en aquellos estudiantes dedicados en exclusiva a la carrera sin alternar con experiencias laborales. Dentro de su relevancia para la empleabilidad, destaca su importancia para facilitar los procesos de inserción en el mercado laboral o adaptarse a nuevas situaciones profesionales.

Del contraste de estas tres variables desarrollo, dominio y relevancia, se han detectado desajustes formativos y competenciales que aportan información sobre la calidad, satisfacción y funcionalidad de la formación universitaria en competencias trasversales que finaliza con el análisis cualitativo de las propuestas emitidas por el alumnado para mejorar y equilibrar dicha situación.

El análisis cualitativo finaliza con la detección de las fortalezas y debilidades que el estudiante percibe, desde sus propias creencias, así como las líneas de mejora que proponen. Son varias y muy diversas las respuestas del alumnado, si bien todas ellas converge en una clasificación a tres niveles. En relación a las fortalezas, han sido agrupadas en aspectos relacionados con el *propio alumnado*, en las relaciones que establece con el *entorno* y en la *planificación y estructura de la formación* universitaria. Por otro lado, las respuestas sobre las debilidades y propuestas de mejora siguen la misma línea argumental, clasificándose: a nivel *institucional*, de

centro y aula.

Finalmente se deja planteada la información que da respuesta al objetivo siete, que se verá reflejada en forma de propuesta/plan de acción en el capítulo final de discusión y conclusiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptiste, I. (2001). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/917/2003>
- De la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4
- Harvey, L., Locke, W., y Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work*. Londres, Reino Unido: Universities UK.
- Jiménez Vivas (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre la universidad y el mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 1, 1-16.
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Lóndon, UK: Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y University of London
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015a). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Teichler, U. (2007) Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 1-34. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 1465-3435. doi: 10.1111/ejed.12146

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is, what it is not*. York, Reino Unido: The Higher Education Academy. Recuperado de [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE\(Is,IsNot\).pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE(Is,IsNot).pdf)



CAPÍTULO

6

Discusión, Conclusiones, Limitaciones e Implicaciones Educativas y de Investigación

“El cambio actual no es como los cambios del pasado. (...) aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”

Zigmunt Bauman (2007)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

6.1. Discusión y conclusiones

6.2. Limitaciones y perspectiva de la investigación

6.3. Implicaciones educativas y de investigación

6.3.1. Plan de acción o buenas prácticas para la formación en competencias transversales en la Universidad de Murcia

RESUMEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Una vez presentados los resultados de la investigación, en este apartado se exponen las conclusiones del trabajo y se contrastan (discusión) con los resultados derivados de otras investigaciones y de la propia literatura científica. Las conclusiones se describen secuenciadas por objetivos, a la vez que integradas en una misma línea argumental. Posteriormente, se exponen las limitaciones de la investigación y la prospectiva de la misma, en forma de futuras líneas de estudio.

Finalmente, se redactan las implicaciones educativas de la investigación que podría tener en los distintos sectores de la comunidad universitaria (académicos, estudiantes y agentes sociales), y se presenta un plan de acción en forma de propuesta de actuación de buenas prácticas, respondiendo al objetivo 7 del trabajo presentado, con el fin de llevar a cabo de forma efectiva y funcional el desarrollo y dominio de las competencias transversales en la institución universitaria estudiada, todo ello a partir de las informaciones teóricas y datos empíricos obtenidos.

Esta propuesta de acción o buenas prácticas, son iniciativas pedagógicas cada vez más demandas y necesarias en el contexto universitario para establecer un posible equilibrio entre los tres vértices del triángulo conformado por Universidad, Sociedad y Mercado, en un momento de reducida financiación pública, en sociedades en permanente cambio y con una nueva configuración de la profesionalidad

6.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diseño y validación de un cuestionario sobre competencias transversales para los títulos de Grado de la Universidad de Murcia.

El primer objetivo planteado por esta investigación fue diseñar un cuestionario válido y fiable para valorar la formación en competencias transversales en los títulos de Grado, concretamente para conocer y analizar cómo perciben los estudiantes el desarrollo, dominio y relevancia de estas competencias. Los resultados indican la consecución de este objetivo con unos valores aceptables en su validez, los índices de bondad de ajuste utilizados son óptimos y su fiabilidad satisfactoria, con un Alfa de Cronbach superior a 0.9 en la escala global y a 0.78 en las subescalas resultantes.

Las evidencias de validez sobre la estructura interna del cuestionario se realizó teniendo en cuenta un doble enfoque operacional que agrupa evidencias relacionadas, con el constructo pero también con el contenido como un proceso integrador y único (Bostwick y Kyte, 2005; Creswell, 2005) y con el fin de alejarse de la controversia de obtener la validez desde un único tipo de evidencia. Así, este trabajo analiza la validez desde dos procedimientos. En primer lugar somete al cuestionario tras su diseño, al procedimiento de juicio de expertos (validez de contenido). En este análisis se obtiene

información relevante para clarificar y reconducir el diseño del cuestionario globalmente, obteniendo las mayores discrepancias entre jueces en el bloque C sobre la escala de competencias. De ahí que, una vez incorporadas las sugerencias de cambio de los expertos, se continúe profundizando en la validez de este apartado. Para ello, en un segundo momento, se realiza un análisis factorial confirmatorio (AFC) basado en modelos de ecuaciones estructurales para validar la estructura de la escala de competencias. El uso de estos dos procedimientos ha sido utilizado también por autores como Arias (2015) o Clemente y Escribá (2013) para obtener la validez de sus escalas de competencias.

El AFC permitió corroborar la adecuación entre el modelo teórico que comporta la escala de competencias y el modelo empírico en sus tres dimensiones (desarrollo, dominio y relevancia) y por tanto su validez. Este trabajo agrupa las competencias transversales en tres factores: instrumentales, personales y sistémicas y obtiene unos índices de bondad del ajuste aceptables que dan por válido el modelo planteado con una clasificación muy similar a la de ANECA (2005), González y Wagenaar (2003) y Solanes et al. (2008), si bien difiere del modelo estructural que obtienen Clemente y Escribá (2013) para analizar la percepción de los estudiantes sobre las competencias genéricas adquiridas en la universidad, integrado por cuatro factores: competencias metodológicas, sociales, participativas y especializadas.

Por otro lado, los resultados señalan elevados valores en las relaciones covariantes entre los tres factores competenciales. Este hecho podría justificarse por dos motivos fundamentalmente: a) todas las competencias que contempla el cuestionario trascienden el saber teórico y comparten unos rasgos comunes que Rychen y Salganik (2003) resumen en transversalidad, multifuncionalidad y multidimensionalidad; y b) todas ellas se complementan en la acción profesional para conferir al egresado una amplio rango de saber ser y saber estar que realza la eficacia de la persona, mejora su desempeño académico y su valoración en el ámbito socio-profesional.

Estos componentes (ser y estar) fluyen mutuamente lo que justificaría la necesidad de desarrollarlos de un modo interrelacionado tal y como entiende Corominas (2001) que debe realizarse en el mundo real donde “lo cognitivo, social, emotivo y ético se da de modo integrado” (p.306) y como justifica Echeverría (2008) en su propuesta de Competencia de Acción Profesional. Establecer una propuesta de estructura modular de estas competencias en base a tres dimensiones a la vez (desarrollo, dominio o relevancia) es un reto complejo, en tanto que las diferencias entre las competencias son débiles, subjetivas y difíciles de deslindar.

Por otro lado, la rigurosa fundamentación del planteamiento teórico del cuestionario determina una fiabilidad o consistencia interna muy satisfactoria, tanto en la escala global de competencias transversales como en las subescalas que la integran, dando lugar a una herramienta sólida, teóricamente coherente y con estabilidad suficiente en las puntuaciones obtenidas.

Una de las principales contribuciones de este trabajo es la confirmación estadística de la validez y fiabilidad del modelo que plantea el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) que más tarde utiliza ANECA (2005) en la elaboración de los títulos de Grado, para medir su desarrollo en las aulas, adquisición por parte del alumno e importancia atribuida para el desarrollo profesional, una vez adaptado a la presente situación sociolaboral y educativa e incorporado las nuevas competencias requeridas en el ámbito profesional. Un hecho que Rodríguez Esteban y Viera Aller (2009) intentaron con la dimensión desarrollo mediante el análisis factorial exploratorio sin resultados satisfactorios, estableciendo finalmente su propia clasificación.

Con este propósito, el diseño de la escala de competencias que integra el cuestionario se realizó tras el contraste de la documentación clave en la elaboración de los títulos de Grado y los informes y estudios que analizan los requerimientos profesionales de los empleadores. De este primer análisis se deriva la siguiente conclusión de este trabajo.

Los resultados muestran grandes similitudes entre los listados de competencias realizados en ambos escenarios (educativo y laboral). Tan solo se diferencian en la competencia relacionada con el *control emocional*, considerada entre las más relevantes por cinco de las investigaciones que recogen la opinión de los empleadores (Allen y Van der Velden, 2009; García-Aracil y Van Der Velden, 2008; Informe Delphi, 2001; Mora, Badillo, Carot y Vila, 2007; Mora, 2011), sin embargo no contemplada en los documentos clave para el diseño curricular.

The World Economic Forum (2016) subrayó a la inteligencia emocional como una de las competencias esenciales y deseables en los trabajadores de 2020, Alarcón y Grirao (2013) echaron en falta esta misma competencia emocional en la formación universitaria y Souto-Romero, Torres-Coronas y Arias-Oliva (2015) llegaron a esta misma conclusión tras revisar los marcos competenciales de referencia para el diseño de los títulos de Grado. De ahí que se propusieran llevar a cabo una investigación que demostrara la necesidad de incluir en el marco competencial universitario las competencias emocionales, como garantía de inserción laboral en los graduados, además de anticiparse a la existencia de las barreras cognitivas y actitudinales que podrían surgir entre el profesorado y responsables académicos encargados de impulsar esta inclusión y cambio curricular.

La Universidad de Murcia actualmente define siete competencias transversales comunes a todas las titulaciones y aprobadas por consejo de gobierno de 25 de abril de 2008. Con estos resultados damos un primer paso en la elaboración de una clasificación de competencias transversales propia de la universidad y en armonía a las propuestas por otras universidades como la UNED, con el que poder delimitar o por lo menos orientar qué competencias desarrollar en los currículos universitarios de acuerdo con los actuales perfiles profesionales, que en ningún caso será definitorio sino que podrá ser actualizado a las necesidades socio-laborales de cada época.

Desarrollo de las competencias transversales en la Universidad de Murcia

Validado el instrumento de recogida de información, el segundo objetivo de este trabajo fue comprobar el grado de desarrollo de las competencias transversales definidas desde la percepción de uno de los principales protagonistas de la formación universitaria, el alumnado. De forma general, se detectó un mejorable desarrollo de estas competencias transversales con una puntuación en torno al valor de 3 (desarrollo medio o regular). Estos datos están en coherencia con los de otros estudios (Mir, 2008; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; De la Iglesia, 2011; Clemente y Escriba, 2013; CEDEFOP, 2014)) que no solo contemplan la visión del estudiantes sino también la de docentes y empleadores. En todos ellos se señala una formación universitaria demasiado teórica enfocada al desarrollo de competencias específicas. Las competencias transversales pasan a un segundo plano a pesar de estar incluidas en las guías docentes de las asignaturas. No obstante, destaca el *compromiso ético y social* junto con la *capacidad de trabajar en equipo* como las competencias más desarrolladas en los planes de estudio.

Por el contrario, una de las competencias más débiles detectadas en la enseñanza universitaria es la relativa al *conocimiento de una lengua extranjera*. Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito (2016) llega a los mismos resultados tras valorar la aportación de la universidad al desarrollo de un listado de competencias similar al de este trabajo. Este resultado es reiterado en otras investigaciones como la de Conchado y Carot (2013), que consideran el aprendizaje de otra lengua, principalmente el inglés, como el punto débil de la formación universitaria que reciben los graduados en España, a lo que Michavila et al. (2016) añade que los estudiantes afirman tener que adquirirlas en otros contextos, dada la necesidad *in crescendo* de adquirir esta competencia para afrontar los retos que plantea una sociedad globalizada sin límites geográficos y la cada vez más internacionalización de las oportunidades laborales (Gallardo, Sánchez y Corchuelo, 2010).

De forma general, la mayor contribución de la universidad se reconoce en las competencias personales frente a las instrumentales que obtienen la puntuación más baja. Este patrón de respuesta se repite en todas las ramas de conocimiento excepto en las Enseñanzas Técnicas; los estudiantes de Ingeniería, perciben un desarrollo más bajo de las competencias personales, sin bien su título de Grado es el que obtiene de forma general, la mejor valoración en el resto de competencias, al contrario ocurre en la rama de Ciencias Experimentales donde sus estudiantes valoran el desarrollo más bajo. Estas diferencias también son extensibles a las variables sexo y edad de los participantes; las mujeres menores de 22 años son las que perciben un mayor desarrollo de estas competencias, especialmente en trabajo en equipo, interacción social y compromiso ético y social.

En busca de respuestas sobre este mejorable grado de desarrollo competencial detectado, se recoge información sobre el uso de diferentes metodologías por parte del docente, así como de las materias que más contribuyen a su enseñanza.

Entre los resultados más destacables, cabe mencionar la utilización elevada de metodologías tradicionales como la lección magistral presente en todas las ramas de conocimiento, dejando en un segundo plano las metodologías más innovadoras y coherentes con el principio de *aprender haciendo y reflexionando* que plantea la Convergencia Europea. Estos resultados confirman los obtenidos en el estudio realizado por Michavilla et al. (2016) quienes observan un predominio excesivo de la clase magistral en la universidad “poco adecuado para el paradigma educativo actual” (p.47), o bien, como afirma Llorens (2013) la lección magistral puede potenciar el aprendizaje memorístico o *bulímico*, es decir, “aquel que los estudiantes aprenden para el examen y lo borran rápidamente (...) para hacer sitio al siguiente” (p.19), minimizando las posibilidades de implantar una tendencia de aprendizaje más activa, dinámica y acorde con la actual formación en competencias centrada en aprender, práctico y aplicado.

El enfoque formativo por competencias requiere de metodologías de enseñanza facilitadoras de herramientas y recursos para la creación del propio conocimiento incluso después de haber superado el periodo de aprendizaje formal, como defienden De Miguel, (2005), Gargallo, Morera y García (2015) y Gargallo, Garfella, Sahuquillo, Verde y Jiménez (2015). El *aprendizaje basado en problemas, por proyectos o cooperativo* serían los más adecuados, tal y como constatan estos estudios, y esta misma investigación, desde diferentes resultados.

En este posicionamiento, la rama de Ingeniería obtuvo el grado de desarrollo más elevado y es también donde los estudiantes perciben el uso más alto de estos métodos activos. Se rompe con la tendencia principal de la lección magistral en la práctica docente con resultados que se plasman en un mejor desarrollo de las competencias transversales. Por otro lado, es importante señalar la inexistencia de correlación significativa e incluso con coeficiente negativo entre el uso de la *lección magistral* y gran parte del desarrollo de las competencias analizadas.

Por el contrario, existe una relación positiva y directa en términos estadísticos entre el uso del método de *aprendizaje por proyectos* y el desarrollo de las *competencias instrumentales y sistémicas*. Destacando dentro de este primer grupo competencial la relación entre el *aprendizaje cooperativo* y el desarrollo de las competencias de comunicación en lengua materna y extranjera. Esta metodología de aprendizaje cooperativo correlaciona a su vez con el desarrollo de las *competencias interpersonales*, con una intensidad más elevada en las aulas universitarias de los títulos de Ciencias Sociales.

Estos resultados permiten concluir el posible efecto potenciador de la aplicación de metodologías más activas e innovadoras en la enseñanza universitaria para el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, retomando el uso mayoritario, cuando no exclusivo y automatizado de metodologías tradicionales en la actual formación universitaria, se constata que la adaptación de la Educación Superior a las directrices de Bolonia no ha culminado. Todavía hoy, se aprecia la necesidad de una planificación previa e intencional consistente en tomar decisiones sobre qué acciones o estrategias llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr las competencias previstas. Entre otras tareas, los docentes tendrán que seleccionar las metodologías más adecuadas a los resultados de aprendizaje esperados como afirma Villardón-Gallego (2015).

Disponer de la percepción del alumnado, puede servir de referencia para que los docentes reflexionen y revisen sus estrategias metodológicas más eficaces en pro del desarrollo de según qué competencias y así potenciar la calidad de la enseñanza. Es común escuchar el clamor de profesores sobre cómo abordarlas en el aula (Blanco, 2009, Martín, 2009), sin duda, se requiere de formación inicial y continua así como de investigaciones que avancen en este conocimiento, pero sobre, es necesario el compromiso docente para favorecer una práctica en sintonía con el nuevo paradigma educativo (Hagreaves y Fullan, 2014).

Por otro lado, las materias curriculares donde más se han trabajado estas competencias han sido en las prácticas curriculares externas o practicum. Tras la implantación del EEES, se ha incrementado su presencia en los planes de estudio con una doble intencionalidad: conseguir una formación universitaria más acorde con el modelo productivo (Zabalza, 2013), y al mismo tiempo, ser coherentes con el enfoque formativo basado en competencias que entiende el desarrollo de las competencias indisociables de su aplicación o puesta en marcha (Le Boterf, 1995; Tejada, 2012).

Los estudiantes de esta investigación comparten con estos autores la superioridad de las experiencias en el contexto de trabajo frente al resto de materias para proporcionar una enseñanza más funcional y polivalente. Freire, Teijeiro y Pais (2013) alude a la importancia del periodo de prácticas como principal promotor de la adecuación de la formación universitaria a las demandas laborales. Al mismo tiempo Eurydice (2014) lo considera un factor clave de la empleabilidad, reconociendo que su presencia todavía es inferior a la deseada por los graduados. Esta percepción es extensible a todas las ramas de conocimiento, excepto a los estudiantes de ingeniería donde valoran en primer lugar a las materias obligatorias. En este título, la asignatura de prácticas curriculares es optativa, por lo que no todos los estudiantes la cursan y llegan a conocer si desarrollan o no estas competencias. En el lado opuesto, todos los participantes coinciden en considerar las actividades CRAU junto con las materias de primeros años de carrera o de formación básica como las menos proclives al desarrollo de estas competencias.

Los motivos que justifican el resultado obtenido en cada una de ellas es diferente, mientras el valor otorgado a los créditos CRAU puede ser debido a su presencia tan reducida en los planes de estudio que en ningún caso podrá superar los seis créditos, las materias de formación básica tienen un enfoque predominantemente teórico. En esta línea, Mir (2008) obtuvo unos resultados similares tras valorar el proceso formativo ofrecido de la Universidad de Pompeu de Fabra. En este estudio, consideraron las prácticas en centros de trabajo y los talleres específicos como las modalidades de enseñanza o espacios más apropiados para el desarrollo de las competencias transversales, mientras las clases teóricas fueron las menos valoradas por los estudiantes.

A partir de estos y otros resultados que se detallan a continuación, se aprecia la importancia de la alternancia de contextos en el desarrollo de las competencias transversales. Parece razonable pensar que las universidades tienen un papel fundamental en su enseñanza desde que se incorporan por orden ministerial a los currículos universitarios, si bien no es el único medio o ámbito donde pueden adquirirse dado su carácter genérico. Los estudiantes sitúan a la universidad entre los tres ámbitos que más han favorecido su formación en competencias transversales, ocupando la primera posición el propio alumnado por cuenta propia, seguido de la interacción con sus iguales.

Accenture y Universia (2007) analizó esta misma cuestión con graduados insertados en el mercado laboral y que habían recibido una formación de los planes antiguos, obteniendo resultados similares a los encontrados tras la implementación del EEES. El promedio de respuesta sitúa a la universidad en tercera posición al igual que la presente investigación. También el propio graduado es el que ocupa el primer lugar a pesar de las iniciativas que se realizaron para fomentarlas en las aulas, lo que indica que quizá no fuesen las suficientes o adecuadas.

En el lado opuesto, se encuentran los estudios previos como el ámbito que menos contribución tiene en la formación de competencias transversales. No está tan claro que los sistemas educativos estén preparados para estimular el desarrollo de “competencia no tradicionales”, tal y como se plantea Cobo y Moravec (2011, p.33). De este resultado se desvela la necesidad de ampliar las competencias tratadas en los centros de Educación Primaria y Secundaria más allá de las propias evaluadas en los programas internacionales (entre los que cabe destacar por su repercusión mediática, PISA) a fin de que las competencias transversales tengan una continuidad a lo largo de todas las etapas del sistema educativo y dejen de estar “anestesiadas” durante la educación formal.

Esta cuestión no es nueva de este estudio, el proyecto DESECO (Rychen y Salganik, 2006) nació para delimitar y fundamentar las competencias clave para la vida y generar desde las primeras edades una educación con fuerte transferencia y utilidad fuera del contexto escolar y que posibilitara en el alumnado la adaptación a un

entorno variable y en permanente reciclaje cognitivo, en la línea de lo que se estaba realizando en la Educación Superior tras la Declaración de Bolonia. Los resultados de ese estudio muestran un sistema educativo donde pervive la misma estructura disciplinar con unas competencias genéricas complementarias a las específicas, que pocas veces llegan a alterar los modos de enseñar a los estudiantes (Bolívar, 2008).

Vista la influencia de la universidad respecto a otros contextos sociales en la formación de competencias transversales que reciben los egresados, las siguientes conclusiones se dirigen al grado de dominio o adquisición que presenta el estudiante, próximo a su incorporación al mundo productivo.

Dominio de las competencias transversales en los estudiantes de la Universidad de Murcia

Las competencias están en la universidad, todos hablan de ellas, y lo cierto es, como se puede constatar teóricamente y en la literatura científica que no solo se desarrollan en las universidades, de la misma forma que no solo se adquieren como parte de la educación formal recibida a través del contenido de las asignaturas. La nueva arquitectura de la educación entiende el aprendizaje como un continuo que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar (Cobo y Moravec, 2011). Este enfoque no restringe el dominio o adquisición de competencias transversales a los ámbitos curriculares, y propone tener en cuenta la repercusión del aprendizaje no formal e informal.

Igualmente, a la luz de los resultados, se concluye que el nivel de dominio que presenta el estudiante se considera razonable en gran parte de las competencias, si bien puede ser mejorable. El *compromiso ético y social* junto con *el trabajo en equipo* y la *motivación* son las mejor valoradas, mientras en *el conocimiento de una lengua extranjera* se muestra menos apreciada, en un nivel relativamente bajo.

En términos generales, se contempla un dominio que en ningún caso se encuentra en el nivel deseado para dar cobertura a las competencias demandadas, al igual que ocurre en los informes de ANECA (2007), en este caso conclusiones obtenidas de graduados insertados en el mercado de trabajo. En el caso que nos ocupa, el dominio más elevado se percibe en la tipología de competencias interpersonales, como en el estudio de Freire et al. (2013), sin embargo en el estudio de Herrero, González y Marín (2015) este grupo competencial se sitúan en segundo lugar siendo las competencias sistémicas las más dominadas por el alumnado. Estas valoraciones se repiten en Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades, percibiendo los estudiantes de ingeniería su mayor dominio en uso de las TIC, gestión de la información y el conocimiento, seguido del compromiso ético y social.

En el lado opuesto, con el domino más bajo, se encuentran la lengua extranjera y la comunicación, siendo en esta última donde obtienen el peor resultado los futuros ingenieros, los cuales perciben carencias para expresarse oralmente en su lengua materna, conclusión que corrobora el estudio de Clemente y Escriba (2013) llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia. Estos autores constatan que las competencias que menos tienen adquiridas los ingenieros son la lengua extranjera junto a la capacidad de negociación, esta última en estrecha relación con la competencia comunicativa del presente estudio. Estas dos competencias podrían ser dos carencias generalizables a los estudiantes de ingeniería de otras universidades dadas las coincidencias entre estudios. A grandes rasgos, son más las coincidencias que las diferencias a la hora de señalar el nivel de dominio de las competencias en los diferentes títulos. No obstante, cabe destacar que son los futuros profesionales de Ciencias Sociales los que obtienen el dominio generalizado más alto frente a los estudiantes de Ciencias Experimentales que manifiestan el más bajo, situándose las Enseñanza Técnicas en un lugar intermedio junto con el resto de áreas.

El grado de adquisición de competencias transversales difiere en función de la rama de conocimiento, pero también en relación al sexo y edad de los participantes. En la misma línea que ocurre con el desarrollo de estas competencias, las mujeres obtienen un dominio generalizado significativamente más elevado que los hombres en *organización y planificación, trabajo en equipo e interacción social, compromiso ético y social, y motivación*. Mientras, el hombre muestra un *mayor control emocional y uso de las tecnologías*. Profundizando en las diferencias individuales de los estudiantes universitarios respecto a estas variables, son pocos los estudios que valoran la existencia de diferencias entre sexos con datos poco concluyentes a este respecto. Algunos de los más relevantes son De la Iglesia, (2011) y Freire et al. (2013) percibiendo un mayor dominio en las mujeres, con tan solo alguna excepción significativa en este último estudio donde las puntuaciones de los varones son superiores en el *trabajo autónomo*. Esta escasez de estudios desaparece cuando se trata de valorar las competencias de manera pormenorizada e individual del bloque de competencias personales, lugar donde se han detectado las mayores diferencias entre sexos.

Los datos hallados en esta investigación son coherentes con los obtenidos por Palomera Gil-Olarte y Brackett (2006), cuando afirman que las mujeres muestran mayores niveles de *interacción social*, mientras que los hombres suelen regular mejor sus *emociones*. En definitiva, se percibe como la mujeres son más aptas para las *relaciones interpersonales y trabajos en grupo* (Bar On, Brown, Kirkcaldy y Thome, 2000; Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001), mientras los hombres, por el contrario, destacan en habilidades de *control de impulsos y tolerancia al estrés* (Bar-On et al., 2000; Palomera, 2005; Palomera et al., 2006). Si bien, el estudio de Caballero y García-Lago (2010), permite hablar de cierta tendencia aunque no de significatividad

estadística a favor de la mejor regulación emocional de los estudiantes universitarios varones y De la Iglesia (2011) destaca en el bloque de competencias personales una valoración global más alta en los varones que en sus compañeras.

Respecto a la edad de los participantes, parece lógico pensar que los estudiantes que tienen más edad tuvieran un dominio competencial superior por el hecho de que las competencias aumentan cuantas más experiencias hayan vivenciado a lo largo de la vida. Sin embargo, en esta investigación no se establece esta relación, ni existe una tendencia hacia un mejor dominio de competencias conforme aumenta la edad de los estudiantes. Otros estudios como De la Iglesia (2011) concluye con una mejor preparación en competencias transversales en los estudiantes de quinto curso que los de cuarto que lleva a intuir esta dependencia entre variables pero en ningún caso a confirmarla. El estudio de Palomera et al. (2006) tampoco encontró diferencias significativas en las competencias personales por edad en muestras universitarias. Los resultados de esta investigación, llevan a concluir que el dominio de estas competencias quizá no esté tan relacionada con la edad de los estudiantes como con la cantidad y calidad de experiencias que hayan vivenciado.

Al hilo de esta última conclusión, se han encontrado diferencias significativas entre el dominio del alumnado que ha disfrutado de becas de distinta índole, que ha participado en actividades complementarias al currículo ofertadas por la Universidad de Murcia o que ha conciliado los estudios con el trabajo, y el de los estudiantes que no han realizado ninguna de estas actividades complementarias.

Al segmentar la información en subgrupos, cabe destacar como los estudiantes que han disfrutado de becas de formación de idiomas, de movilidad e incluso de investigación tienen un dominio superior generalizado en todas las competencias y de forma significativa en *lengua extranjera y adaptación a nuevas situaciones*. De igual forma ocurre con aquellos que han participado en actividades culturales, de solidaridad y cooperación, deportivas o de representación estudiantil, ofertadas por la universidad y paralelas al currículo ordinario. Los estudiantes que tienen este bagaje de experiencias se perciben con un mayor dominio de las competencias transversales siendo las diferencias especialmente significativas en la competencia *comunicativa*, de *toma de decisiones*, *trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones*. En el análisis que realiza ANECA (2007) se obtienen resultados similares, con una correlación positiva entre el dominio que perciben los estudiantes que han participado en actividades complementarias de forma general, y en particular en programas de movilidad o que han alternado estudios con trabajo, siendo especialmente significativas para el dominio del idioma extranjero y la capacidad de comunicarse o hablar en público.

Las respuestas de los estudiantes parecen indicar que las instituciones de Educación Superior deban impulsar una mayor oferta de programas internacionales, de investigación y de formación como estrategia pedagógica para sumar experiencias

positivas que favorecen la adquisición de competencias transversales. A esta misma conclusión llega Rodríguez Izquierdo (2015) tras contrastar el impacto de los proyectos internacionales en el dominio de estas competencias en los estudiantes universitarios. Concretamente los estudiantes reconocen haber cambiado la forma de orientar su desarrollo profesional y a la vez que ampliado sus perspectivas de trabajo futuro en un entorno internacional.

Con los resultados de este trabajo, además de los programas de movilidad, se valora la eficacia de la participación en los programas formativos y de investigación, así como de la realización de otras actividades paralelas al currículo universitario procedentes tanto de los servicios de orientación, en este caso el COIE, como de otras deportivas, realización de voluntariado o de obtener el rol de delegado del grupo-clase, por poner algún ejemplo. El COIE (2007) consideró a la formación complementaria impartida desde la universidad como uno de los principales medios de adquisición de competencias trasversales, junto con las prácticas externas. Además, según el Observatorio de Innovación en el Empleo (OIE) (2014), los propios universitarios consideran “la formación complementaria un valor añadido y un elemento diferencial para competir en el mercado laboral” (p.32). Sin embargo, aunque la mayoría es consciente de la importancia de esta formación, no se suele tener en cuenta hasta los últimos años de carrera.

Asimismo, a las experiencias internacionales y formativas hay que añadir las procedentes del ámbito profesional. La adquisición de competencias de los estudiantes que combinan la carrera con trabajos es superior en todos los casos y especial relevante para favorecer la *toma de decisiones, gestionar la información y el conocimiento, adaptarse a nuevas situaciones y mostrar una actitud más emprendedora y con mayor motivación por el trabajo*. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por De la Iglesia (2011), Clemente y Escriba (2013) y Corominas (2001) percibiendo en todos los casos un mayor dominio de estas competencias en los estudiantes que tiene experiencia profesional.

Cada vez son más los universitarios que optan por compatibilizar los estudios con el trabajo según la OCDE (2013) y la Encuesta de condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios (ECOVIPEN) (Ariño, Llopis y Soler, 2012). En la muestra recogida de la Universidad de Murcia la cifra asciende al 45%, mostrándose como una cuestión importante, pero novedosa y escasamente analizada (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014). Esta investigación pretende resultar un avance en este sentido y poner de manifiesto su impacto en el dominio de las competencias transversales. De esta forma, se evita caer en la interpretación reduccionista que ya advertía Planas-Coll y Enciso-Ávila (2014), de responsabilizar únicamente la formación curricular de la adquisición de competencias en los egresados. La realidad inevitablemente es más compleja y mucho tiene que ver el trabajo que han simultaneado los estudiantes durante sus estudios.

Esta modalidad de aprendizaje tácita o espontánea, según los resultados obtenidos, influye en el dominio competencial. Se puede concluir afirmando que el aprendizaje por parte de los estudiantes no solo se debe a la enseñanza formal, sino que resulta importante tener en cuenta la procedente del ámbito no formal e informal como la impulsada por las becas, actividades universitarias, la experiencia profesional e incluso las relaciones sociales. Con esta información se entiende la adquisición de competencias como un proceso dinámico que requiere de variedad de acciones sistematizadas, integradas y paralelas al currículo universitario para obtener el máximo rendimiento.

Por último, los resultados subrayan no solo una relación del dominio de las competencias transversales con las experiencias extracurriculares, sino también con las académicas como la asistencia a clase, las horas dedicadas al estudio o la nota del expediente académico. Aquellos estudiantes que tiene una mayor implicación en sus estudios muestran a su vez un dominio superior de estas competencias. Miro (2010) afirma que uno de los beneficios de la adquisición de estas competencias es la mejora del rendimiento académico del estudiante. De igual forma, Villanueva (2014) llega a esta misma conclusión considerando a las competencias transversales como factores influyentes en el éxito académico y también profesional. Si bien, existen excepciones. Los resultados muestran que el hecho dedicar más tiempo a la carrera no es un factor que favorece la adquisición de la *competencia emocional*, por lo que sería pertinente seguir indagando sobre esta cuestión para determinar que otros factores curriculares y extracurriculares podrían favorecerla, dada su relevancia en el mercado sociolaboral.

No obstante, esta relación entre dominio y expediente académico es especialmente significativa, en las competencias instrumentales, cuanto mayor es el dominio de estas competencias mejor será el expediente del graduado. Este dato aporta pautas sobre cuáles serán las primeras competencias que tendrán que incorporar los planes docentes para que el estudiantes empiecen a dominarlas desde los primeros años de carrera, ya que de una forma u otra marcarán el rumbo y éxito final en su carrera universitaria. El dominio en primer lugar de estas competencias ya fue advertido por Villa y Poblete (2007), sistematizando el proceso competencial desde las instrumentales hacia las sistémicas pasando por las personales en base al diferente estado de madurez cognitiva que requiere cada una de estas tipologías. Con esta investigación además, se advierte de la importancia de adquirir las instrumentales en primer lugar para enfocar una trayectoria académica con éxito curricular.

Se puede concluir este apartado, afirmando que la adquisición de las competencias transversales mejora los resultados académicos del alumnado en la línea que constaba Miró (2010). Sus beneficios son amplios, y queda justificada su relación con un aprendizaje de calidad. Cuanto mayor es el dominio de las competencias transversales mayor es la nota media de la carrera, de igual forma que cuanto mayor es la nota

media, mayor es el nivel de dominio de estas competencias, a excepción de la competencias *control emocional* donde no se establece esta correlación significativa.

Relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del graduado

La importancia de las competencias transversales ha sido ampliamente analizada desde distintos campos disciplinares y bajo el contraste de distintas percepciones. A escala nacional cabe señalar entre otros Corominas (2001); García Espejo e Ibáñez Pascual (2006); ANECA (2007); Accenture y Universia (2007); Mir (2008); Palmer, Moreno y Palou (2009); De la Iglesia (2011); Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela y Espiñeira-Bellón (2013); Freire et al. (2013); Rodríguez Estaban (2013); Bartua y Turmo (2016); e internacional a: DEST (2006); Mason, Williams y Cranmer (2006); Andrews y Higson (2007); Mora, Badillo, Carot, y Vila (2007); García-Aracil Van Der Velden (2008); Allen y Van der Velden, (2009); Weligamage (2009); Comisión Europea (2010); Frech y Beinhauer (2010); Lowden, Hall y Elliot, Lewin (2011); Stanciu y Banciu (2012); Selvadurai, Choy, Maros, (2012); Humburg, Van der Valden y Verhagen (2013), siendo la voz de los estudiantes rara vez atendida cuando son los principales actores de la funcionalidad de la formación universitaria.

En poco más de una década, la esfera social ha dado un giro sustancial que no ha dejado indiferente a las universidades responsables de elaborar planes de estudio en equilibrio a las necesidades sociales y profesionales, siendo este uno de los propósitos de la Convergencia Europea. A tenor de esto, para los participantes de este estudio todas las competencias analizadas son bastante relevantes para su desarrollo profesional, siendo imprescindibles, la *motivación* y el *compromiso ético y social*. Las que han obtenido una valoración relativamente más baja pero sin dejar de ser consideradas necesarias son la *lengua extranjera* y *el uso de las tecnologías*, siendo bajo nuestro punto de vista imprescindibles para la sociedad actual y futura.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en diferentes informes que contrastan la opinión de graduados con experiencia en el ámbito laboral (Michavila et al., 2016) e incluso de los propios empleadores (OIE, 2014), lo que lleva a concluir que la visión de los estudiantes no está tan alejada de la práctica laboral real y las expectativas de los estudiantes de la Universidad de Murcia concuerda con las demandas de las empresas. Las necesidades profesionales que perciben están en la misma línea que las procedentes del mercado laboral, sin bien, los empleadores las consideran de forma generalizada con una relevancia más baja.

Además estas valoraciones varían en función de la rama de conocimiento; cada una tiene sus propias salidas profesionales y por tanto requiere de perfiles competenciales distintos. Mientras los estudiantes de Ciencias Sociales son los que más valor confieren

a estas competencias, los futuros ingenieros son los que consideran a gran parte de ellas necesarias pero no tan indispensables como el resto de titulaciones.

Al contrario de lo que cabría esperar según estudios previos que contrastan la relevancia en función del sexo y la edad del alumnado (Corominas, 2001; De la Iglesia, 2011) en esta investigación las alumnas más jóvenes son las que perciben mayor relevancia de las competencias transversales, siendo significativa en todas ellas excepto en *uso de las TIC y control emocional* donde las valoraciones entre sexos convergen.

Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas en la relevancia percibida por los estudiantes que alternan estudios con trabajo y aquellos dedicados en exclusiva a la carrera, como se ha concluido líneas más arriba, el estudiante de forma generalizada tiene una imagen próxima a la realidad laboral. Aunque sí existe una excepción en Ciencias de la Salud. En estos estudiantes se ha encontrado una relevancia significativamente mayor en el grupo que solo estudia. De la Iglesia (2011) y otras investigaciones (ANECA, 2007; García Espejo e Ibáñez Pascual, 2006; Accenture y Universia, 2007; Freire et al, 2013; Michavilla et al. 2016) que analizan la relevancia de estas competencias desde la visión de los graduados insertados en el mercado laboral, constatan esta relación y muestran una tendencia a considerar la relevancia más baja en estos graduados que la expresada en este trabajo.

Se puede concluir que las expectativas de los estudiantes sin experiencia laboral sobre los requerimientos profesionales son acertadas cualitativamente, pero desproporcionadas cuantitativamente; sus valoraciones son más elevadas de lo que exigen o desempeñan en la realidad del mercado laboral. Por tanto, los estudiantes podrían tener una imagen desvirtuada del contexto de trabajo que podría solventarse con una mayor orientación profesional desde las universidades o contacto con la realidad laboral a través de prácticas curriculares como medidas para acercar su percepción a su futuro contexto profesional (Eurydice, 2014), especialmente en Ciencias de la Salud.

El avance que realiza esta investigación es constatar para qué momento o fases de la empleabilidad se consideran especialmente significativas estas competencias. Los futuros egresados consideran su importancia principalmente relacionada con la inserción al mercado laboral y en consecuencia, con la adaptación a las condiciones flexibles y cambiantes que esperan encontrar en los puestos de trabajo. En el lado opuesto, el valor de las competencias transversales se relaciona en menor medida con el momento de cambiar de empleo o para tener una oferta laboral más amplia. Estos resultados son coherentes con un sistema productivo y sociedad en general supeditados al avance del conocimiento y la innovación tecnológica. La situación es difícil de abordar con profesionales que solo tengan adquiridas competencias específicas por la rapidez con las que quedan obsoletas. Mientras, las competencias transversales permiten retomar las técnicas y reorientar su aplicabilidad a las circunstancias presentes y las que están por llegar. Los empleadores manifiestan de

forma reiterada no solo que resulta complejo encontrar el candidato con la formación acorde con su demanda (Teichler, 2015; Alonso et al, 2009; Allen y Van der Velden, 2009; Weligamage, 2009; Comisión Europea, 2010; Frech y Beinhauer, 2010; Lowden, Hall y Elliot, Lewin, 2011; Stanciu y Banciu, 2012; Humberg et al, 2013; CEDEFOP, 2014; Bartual y Turmo, 2016), sino el alto valor que tienen las competencias transversales en el momento de seleccionar a uno u otro candidato (OIE, 2014). Buscan a trabajadores polivalentes y multivalentes, capaces de readaptarse a circunstancias inestables y en continua evolución.

Discrepancias entre desarrollo, dominio y relevancia: Ajuste formativo y competencial

Se han encontrado puntos de encuentro y desencuentro entre las valoraciones obtenidas en el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales en la Universidad de Murcia o lo que es lo mismo se ha valorado el ajuste formativo y competencial respecto a su significatividad profesional desde el punto de vista del futuro egresado. Las conclusiones más destacables de estos análisis de discrepancias permiten constatar las distancias entre estas tres variables de contraste.

Las competencias transversales no son adquiridas al mismo nivel que la universidad las proporciona lo que pone de manifiesto que los estudiantes complementan su formación por otros medios, que bien puede ser por cuenta propia (a través de experiencias formativas e Internacionales) o bien, a través de las relaciones sociales y profesionales donde se percibe esta mayor contribución. Estos resultados definen una eficacia y calidad de la formación universitaria relativa, es común pensar que un desarrollo bajo de las competencias supondrá un dominio al mismo nivel, sin embargo esta relación se desvanece y se vuelve más compleja cuando se trata de valorar competencias transversales, ya que la universidad no es el único medio para adquirirlas aunque sí es uno de los más significativos.

Las competencias más destacadas tanto por exceso como por defecto en ambas variable son coincidentes y todas ellas siguen una tendencia similar de forma que las más dominadas son también las más desarrolladas. Se concluye por tanto con la fuerte repercusión que tiene la formación universitaria en el bagaje competencial del estudiante y la efectividad de la enseñanza. Resultados similares obtuvieron Rodríguez Esteban, 2013; ANECA (2007); Michavila et al. (2016) desde la visión de los egresados transcurridos algunos años de la terminación de los estudios. Si bien, las distancias entre desarrollo y dominio advierten de la importancia de seguir trabajando para mejorar la calidad de la formación en competencias transversales en vistas a conseguir una mayor cercanía entre los resultados de estas dos variables.

Por otro lado, cabe destacar un grado de desarrollo de las competencias transversales por debajo de la relevancia concedida por los estudiantes, es decir, se encuentran desajustes entre lo que se enseña en la universidad y lo que ellos consideran relevante para favorecer su desarrollo profesional. El mayor déficit formativo se detecta en Ciencias Experimentales, siendo especialmente relevantes en las competencias sistémicas y personales.

Estos resultados miden la satisfacción de los estudiantes con la formación en competencias transversales de la Universidad de Murcia, de forma que la satisfacción del estudiante con su formación puede valorarse desde distintas formas y una de las más aceptadas es contrastando estas dos dimensiones. Según Pereira (2011) realizar un análisis de discrepancias entre el desarrollo y su relevancia es una de las nuevas tendencias para delimitar y valorar índices de satisfacción de los egresados. Una alternativa, como propone este autor, para tratarla como una variable latente y no como una variable manifiesta, ya que bajo su punto de vista este último procedimiento es insuficiente.

La Fundación Everis (2016) utiliza esta forma de contraste de variables para concluir sobre la satisfacción de los responsables de recursos humanos con la formación universitaria llegando a resultados y conclusiones similares a los de esta investigación. En este caso se detecta el mayor índice de discrepancias en las competencias interpersonales.

De forma general, en la presente investigación es en las Enseñanzas Técnicas donde los estudiantes muestran el mayor grado de satisfacción con la formación transversal recibida pero sin llegar a alcanzar los niveles deseados, al igual que sucede en el resto de las ramas de conocimiento. En el lado opuesto se encuentran los estudiantes de Ciencias Experimentales con los índices de satisfacción más bajos. No obstante, se ha desarrollado globalmente, una formación orientada y de forma organizada a las competencias requeridas por los estudiantes en sus futuros puestos de trabajo.

A modo de conclusión se puede señalar que el desarrollo de las competencias es un campo a estudiar en mayor profundidad para detectar prioridades y elaborar herramientas que contribuyan a la adquisición de las competencias requeridas en una sociedad del conocimiento por parte de los nuevos profesionales (ANECA, 2007). Para ello sería interesante elaborar una matriz de doble entrada similar a la utilizada por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y García Espejo e Ibáñez Pascual (2006), formada por cuatro cuadrantes que represente posibles situaciones o estados del proceso formativo (ver figura 6.1). Las competencias podrían clasificarse en cada uno de ellos, para así revelar las prioridades de actuación.

	- DESARROLLO +	
- RELEVANCIA	Situación de baja prioridad	Situación de esfuerzo excesivo
+ RELEVANCIA	Situación de concentración	Situación de mantenimiento

Figura 6.1. Matriz de contrasta desarrollo y relevancia de las competencias transversales.

El primer cuadrante contemplaría una *situación de baja prioridad* de actuación. En él se encontrarían las competencias poco desarrolladas en las aulas y cuya importancia también es baja para el desarrollo profesional del estudiante. La actuación en este sentido, sería continuar en esta línea para no disipar tiempo y recursos educativos en el desarrollo de competencias sin relevancia profesional.

El segundo cuadrante se reflejaría una *situación de esfuerzo excesivo por parte de los docentes*, concentra las competencias que tienen un alto grado de realización en las aulas universitarias y no se consideran importantes. En este caso la actuación de la comunidad universitaria debe dirigirse a reducir la presencia de estas competencias en el proceso formativo, en búsqueda del equilibrio con su relevancia profesional.

El tercero, representaría la *situación de concentración de actuaciones*. En este caso, se agrupan las competencias que se consideran muy importantes y son poco trabajadas o abordadas en la formación universitaria. Esta es la situación que predomina en la Universidad de Murcia pues todas las competencias tienen una relevancia superior a su desarrollo formativo. A la hora de buscar prioridades de actuación habrá que recurrir a aquellas competencias donde el déficit formativo detectado sea mayor, así, mejoraría la satisfacción del estudiante con la formación recibida, al mismo tiempo que se realiza un ajuste educativo.

Por último, el cuarto cuadrante reflejaría la *situación de mantenimiento*. Aquí se ubican las competencias que son consideradas importantes y al mismo tiempo tiene un alto desarrollo en las universidades. En este caso no se ha detectado ninguna competencia en esta situación, cuando sería la deseable y hacia donde debe ir la situación de concentración definida.

Ante este desajuste existe también un desequilibrio formativo tangible en relación al dominio que presenta el estudiante respecto al grado de relevancia atribuido. El hecho de que la posesión de competencias expresada por el estudiante, especialmente destacable en las sistémicas, se encuentre valorada por debajo de la importancia que ellos le otorgan, manifiesta un déficit competencial o escasa funcionalidad de la formación adquirida, cuyos datos varían en función de la percepción que se valore. La Fundación Everis (2016) y el OIE (2014), a partir de la opinión de los propios

empleadores, obtienen datos similares a los de esta investigación, declarando que en ninguna de las competencias analizadas los graduados alcanzan el grado de dominio que precisan las empresas; desde el punto de vista de los propios graduados ya insertados en el mercado de trabajo, la opinión varía siendo su percepción de dominio más elevada, y en algunos casos superior al requerido en el puesto de trabajo como muestra el estudio de ANECA (2007) y el de Michavilla et al. (2016).

Estos resultados podrían indicar que una vez que el graduado desarrolla su profesión se siente más capaz que durante los estudios, desvirtuando sus capacidades y competencias. Una segunda lectura de estos datos podría ser que los graduados se encuentran sobrecualificados para el desempeño de su trabajo y por ello perciben un dominio superior al requerido en el trabajo. El desajuste vertical es uno de los principales problemas que afectan al colectivo universitario, incrementado en los últimos años, según la OIT (2013). Las ventajas de empleabilidad que han acompañado a los titulados universitarios se ha reducido frente a aquellos profesionales con un nivel de estudios más bajo, siendo en estos momentos un tema de especial relevancia para estimular la empleabilidad entre las últimas comisiones internacionales sobre el EEES (Comunicado de Yerevan, 2015).

Por el contrario, los informes técnicos señalan que los empleadores identifican una falta competencial en los graduados en la misma línea que los estudiantes, por lo que habría que seguir indagando en esta realidad para detectar las razones y aspectos concretos que llevan a obtener a cada colectivo una visión diferente.

De una forma u otra, en la medida que los graduados cuentan con más o menos competencias e incluso de las exigidas o no por el trabajo que ocupan, la sociedad está desaprovechando un valioso potencial y perdiendo la posibilidad de incrementar la productividad empresarial que se alcanzaría si los graduados tuvieran una formación adecuada y ocupasen puestos acordes con su nivel de competencias.

De igual modo que ocurre en el contraste del desarrollo y la relevancia, este déficit competencial se agudiza entre los estudiantes de Ciencias Experimentales, mientras en Ingeniería se percibe más reducido e incluso inexistente en el caso del *uso de las TIC*, donde el dominio es superior al nivel que percibe como necesario. Para la interpretación de esta conclusión hay que tener presente que los estudiantes encuestados en esta rama de conocimiento pertenecen al Grado de Ingeniería Informática, por lo que el uso de las TIC es una competencia tanto transversal como específica del plan de estudios.

Las distancias existentes entre estas tres variables permiten por un lado, calibrar el desajuste formativo y competencial de la formación que reciben los estudiantes universitarios respecto a las necesidades formativas que perciben para un desarrollo profesional, a la vez que detectar las competencias en las que se necesita concentrar las actuaciones y priorizarlas para situarlas en el lugar deseado. Por otro lado, a pesar

de las discrepancias detectadas entre ellas, se aprecia una tendencia positiva hacia el equilibrio y ajuste competencial de la formación universitaria a los requerimientos profesionales de los futuros graduados, dado que las competencias más relevantes son también las más dominadas y estas a su vez las más desarrolladas en la Universidad de Murcia.

Las **propuestas** más destacables que plantea el estudiante para finalmente establecer este equilibrio o **ajuste formativo** son muchas y de diversa índole. Todas ellas han sido clasificadas en función del ámbito del plan de estudios al que se dirigen: estructura, planificación del proceso enseñanza y aprendizaje y finalmente, al área de la orientación profesional.

En relación a la primera categoría, las propuestas se dirigen mayoritariamente a la organización y actualización de las asignaturas. Para ello el estudiante propone de forma más concreta mejorar la coordinación entre las asignaturas para evitar solapamientos o bien, actualizar las competencias que integran dando un mayor protagonismo a las competencias transversales en los currículos universitarios, estas conclusiones están en la línea de los resultados obtenidos en el proyecto Dehem (Pavlin, 2010). Este informe advertía, de la importancia de estar alerta de las tendencias del mercado y de sus oportunidades emergentes situando a las competencias transversales en los currículos universitarios en una posición privilegiada para su consecución. Desde esta perspectiva los futuros graduados de la Universidad de Murcia apuestan por reforzar su formación más genérica de cara a generar un mayor ajuste entre formación y requerimientos profesionales.

A esta propuesta cabe añadir el incremento y continuidad de estudios de necesidades o demandas profesionales. La cooperación y participación de los distintos grupos sociales que integran la comunidad universitaria es fundamental en el diseño adecuado y actualizado de los títulos de Grado. Esta propuesta ha sido ampliamente defendida por diferentes estudios (Palmer, Montañó y Palou, 2009; Pavlin, 2010; OCDE, 2011; Tuyet, 2014) apostando por el diálogo social en pro de una formación adaptada y funcional.

Al margen de la estructura del plan de estudios, los estudiantes desvían gran parte de sus propuestas a mejorar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, plantean potenciar la formación y compromiso docente en la línea que advertía Hageaves y Fullan (2014) a través de una actitud abierta hacia los cambios producidos tanto dentro como fuera de las instituciones. Para que una formación tenga la efectividad suficiente se necesitan docentes formados en recursos y metodologías para afrontar el nuevo paradigma educativo basado en competencias. Son los mismos docentes quienes reiteran su lamento sobre las dificultades que encuentran para gestionar el enfoque por competencias, aludiendo a la falta de formación sobre las metodologías más adecuadas y herramientas de evaluación, tal y como se manifiesta

en los estudios de Blanco (2009); Martín (2009) o Villardón-Gallego (2015) y así lo constatan los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran estas carencias y proponen llevar a cabo metodologías más activas que generen en el estudiante una mayor implicación en su aprendizaje, además de avanzar en instrumentos de evaluación que visibilicen las competencias adquiridas por el alumnado y no tanto sus conocimientos técnicos o puramente cognitivos. Como afirma Cobo y Moravec (2011) muchos de los instrumentos tradicionalmente utilizados, como las pruebas tipo test, evalúan conocimientos o contenidos dictados por el profesor o que son contemplados en el libro de texto, lo que a su vez estimula, la repetición, memorización o el también llamado *aprendizaje bulímico* por Llorens (2013) y penaliza el error junto con la posibilidad de equivocarse como pieza clave en el desarrollo de la creatividad y creación de nuevos aprendizajes.

Fortalezas y debilidades de la formación en competencias transversales y propuestas de mejora

Finalmente se recurre a las opiniones y creencias de los propios estudiantes para detectar las principales fortalezas y debilidades que han percibido durante sus años de carrera en la formación basada en competencias transversales. Tanto en las conclusiones obtenidas para los objetivos anteriores como en otras investigaciones y en la literatura científica sobre esta misma temática se presenta una realidad que necesita ser repensada por dos motivos fundamentalmente: las competencias transversales deben mejorar su implantación en la práctica educativa y además son un antídoto clave para alcanzar la necesaria armonía entre universidad y mercado laboral (Corominas, 2001; Pavlin, 2011; Rodríguez Esteban, 2013; OIT, 2015a; Teichler, 2015).

Dada la amplia cantidad y variedad de opiniones extraídas, la primera conclusión que se obtiene de este trabajo es la utilidad de escuchar la voz de los estudiantes para mejorar el diseño y planificación de la formación en competencias transversales que contemplan los planes de estudio. La segunda es la importancia de contrastar datos cuantitativos con cualitativos para darle un mayor significado a los primeros.

Con la identificación de las **fortalezas** que percibe el estudiante se matizan las metodologías y estrategias pedagógicas detectadas en los resultados cuantitativos como las más idóneas para el desarrollo y dominio de las competencias transversales en las instituciones universitarias. Se corrobora la importancia de la dedicación propia del estudiante en su formación en competencias, así como de las actividades extracurriculares generadoras de experiencias internacionales, laborales y entre iguales, especialmente de los cursos de formación que imparten los servicios de

orientación y el voluntariado, así como las becas de movilidad y las prácticas externas curriculares o extracurriculares ofertadas.

De igual forma, se identifica la modalidad de enseñanza práctica que alternan gran parte de las asignaturas junto con el empleo en la enseñanza de metodologías activas y la alternancia de ejercicios y tareas didácticas, todas ellas clave en el proceso formativo basado en competencias transversales. Gran parte de estas estrategias metodológicas y opciones de formación complementaria fueron analizadas desde el informe REFLEX (ANECA, 2007) con resultados que insisten en su relación con el desarrollo competencial al igual que ocurre en esta investigación.

Resulta novedoso el valor que manifiesta el estudiante en la tutoría universitaria para personalizar los procesos educativos de cara a una mayor respuesta de las necesidades concretas del alumnado. Los beneficios e implicaciones de la tutoría universitaria en la calidad de la formación universitaria ha sido ampliamente debatida y analizada por autores como Cano (2009); Lobato y Guerra (2014); Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó (2014); Álvarez y Álvarez (2015), cobrando especial relevancia en el paradigma educativo basado en competencias donde se requiere, además de una formación más integral en el alumnado, un docente que asuma el rol de acompañante en el aprendizaje individual del alumnado, más que un mero consultor de conocimiento o de resolución de dudas. Desde esta posición, la tutoría se sitúa muy cerca del desarrollo de las competencias transversales y puede percibirse como un medio de desarrollo competencial a potenciar desde las universidades para consolidar su sistema formativo actual.

En el lado opuesto se encuentran las principales **dificultades** encontradas para el desarrollo de estas competencias. Muchas de ellas son aspectos contrarios a las fortalezas, lo que indica que los estudiantes son capaces de localizar en una misma acción tanto el comportamiento que lo favorece como el que obstaculiza este proceso. Muy pocas veces aluden a otras temáticas o acciones y es principalmente en éstas, donde se centran las conclusiones de este apartado para no redundar en las mismas ideas tratadas en las fortalezas.

Ordenadas en tres niveles: institucionales, centro y aula. La primera que aporta información novedosa se encuentra a nivel *institucional* y está relacionada con la escasa financiación que han recibido las universidades para implantar una reforma curricular de tan alto alcance. El final de la reforma coincidió con una etapa de recesión económica que limitó el presupuesto destinando a esta transformación estructural, organizacional y curricular, difícil de consolidar a coste cero. Autores como Eckel y Kezar (2003) consideran que este cambio transformacional que planteaba la llegada de la convergencia europea no se ha producido, y en su lugar se ha realizado un cambio epitelial basado en la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza para seguir actuando de la misma forma. Bolívar (2008) o Michavila (2012) conscientes de la complejidad de los propósitos del Plan Bolonia, localizan, en esta situación financiera y

económica, al igual que los estudiantes, uno de las principales factores que han obstaculizado la profundidad con la que estos cambios se han desarrollado, a esta falta de recursos la OIE (2014) añade la complejidad que supone la masificación de estudiantes en la universidad pública.

A nivel de *centro* las principales dificultades que percibe el estudiante hacen referencia a la estructura del plan de estudios. Entre ellas destaca la duración del título. Muchas de las nuevas titulaciones han sido reducidas a cuatro años, compilando sus asignaturas y muchas de las veces dejando contenidos relevantes sin abordar. Además este cambio de asignaturas ha favorecido una nueva distribución de competencias, dando lugar a solapamientos de contenidos, siendo esta una de las principales limitaciones que reitera el estudiante; parece que los contenidos no siempre responden a las necesidades percibidas por el estudiante para su desempeño profesional, como así lo constataban las diferencias encontradas entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales. De hecho, manifiestan que la conexión de la formación universitaria con la práctica laboral se debilita cuando las estrategias metodológicas utilizadas favorecen la enseñanza memorística.

Paralelamente, el alumnado considera que existe poco contacto con la profesión, con un número reducido de créditos ECTS relativos a las prácticas externas. A este respecto, el último comunicado ministerial del EEES celebrado en Armenia (Comunicado de Yerevan, 2015) ha identificado un distanciamiento entre la formación inicial del graduado y la realidad laboral que propone reconducir con una mayor retroalimentación entre universidad y Mercado, mayor implicación de los empleadores y muy especialmente con la incorporación de mayores prácticas curriculares en centros de trabajo. Todas estas medidas que estimulan la adecuación de la formación universitaria a la vez que la empleabilidad de los graduados en la línea de las propuestas emitidas por Eurydice (2014) a partir de analizar y conocer las dificultades de empleo de la población universitaria. Como conclusión se puede señalar la necesidad de contemplar la Formación Dual en la Educación Superior, como ya se está desarrollando en algunas universidades, por ejemplo en la Universidad de LLérida.

Ligado a este aspecto, parece común encontrar en las aulas una enseñanza unidireccional transmitida a partir de metodologías tradicionales como la lección magistral, a pesar de ser muchas las voces detractoras del uso de esta única metodología en un enfoque formativo basado en competencias (Zabalza, 2012; Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013; Villanueva, 2014).

Pocas veces los profesores innovan metodológicamente y caen en la monotonía de hacer siempre lo mismo cuando la inclusión de este enfoque exige la adopción de una nueva perspectiva metodológica más activa y combinada por diferentes métodos. Derivar en esta situación no es algo exclusivo de esta universidad y podría estar relacionada con otras dificultades que percibe el estudiante como el uso tan limitado de las TIC en el aula, en contraposición de sus bondades y oportunidades que brinda a

la enseñanza (Carrasco García, 2012) o la falta de implicación y formación del docente con la nueva concepción de enseñanza basada en competencias. Esta última dificultad, también se encuentra entre las detectadas por Martín (2009) para incorporar a la cultura de los docentes esta visión actualizada de la formación universitaria.

Desde las aulas se aprecia incompreensión del concepto de competencia, incluso ausencia de aquellas más genéricas como son las transversales, siendo pocas veces nombradas y trabajadas en clase. Villanueva (2014) señala que aunque en el proceso formativo se desarrollan estas competencias, no siempre se realizan de forma explicativa, intencional y controlada, al contrario de lo que ocurre con las competencias específicas del título. La inclusión de las competencias transversales en el currículo, exige la adaptación de una nueva perspectiva de diseño y desarrollo curricular, que deriva en tareas y trabajos académicos planificados y más integradores. Los estudiantes participantes, perciben una mala gestión de estas actividades, manifestando el exceso número de trabajos y además, el desequilibrio entre el trabajo autónomo y grupal.

Por último, el sistema de evaluación empleado por los docentes se encuentra entre las dificultades más aludidas por esta y otras investigaciones (Blanco, 2009; Cobo y Moravec, 2011) para consolidar la formación en competencias transversales. Difícilmente una evaluación que pretende medir únicamente contenidos adquiridos puede valorar las competencias transversales, en su defecto estas requieren de sistemas más reflexivos y de acción donde puedan mostrar, utilizar y poner en práctica.

A partir de las dificultades o factores obstaculizadores identificados, los participantes exponen **propuestas de mejora** que podrían ayudar al desarrollo y dominio de la formación en competencias transversales, como ya lo hicieron otros estudios (Marqués y Castaño, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2015; González, Arquero y Hassall, 2014). Las actuaciones prioritarias para llevar a cabo una formación en competencias transversales efectiva, se refieren principalmente a:

- *Incrementar la oferta de actividades extracurriculares.* La vinculación de la participación en estas actividades con la adquisición de competencias transversales es un hecho tangible por esta y otras investigaciones (ANECA, 2007; Cobo y Moravec, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2015; Carrasco, 2012). De ahí que el estudiante piense que sería conveniente ampliar la oferta universitaria, esencialmente las dirigidas a la movilidad de estudiantes, actividades culturales y de solidaridad como el voluntariado. De hecho estas actividades sociales y los programas de movilidad, junto la docencia, son lo que mayor impacto tienen en la satisfacción del estudiante con la formación recibida, llegando a ser considerado por Blázquez, Chamizo, Cano y Gutiérrez (2013) uno de los principales indicadores de la satisfacción estudiantil.

- *Potenciar la orientación profesional.* Las universidades integran servicios de orientación dirigidos a satisfacer información, asesoramiento, alternativas, entre otros aspectos de la comunidad universitaria. Funcionan como complemento curricular con una especial labor en reforzar las competencias transversales de los estudiantes. Una de sus principales finalidades es proporcionar las competencias necesarias para su empleabilidad, además de acompañarles en la planificación de su proyecto profesional y de vida. A través de la orientación profesional se proporcionan información sobre salidas y perfiles profesionales y el estudiante se vuelve consciente de sus carencias formativas, que podrán reconducirse y solventarse desde la intervención orientadora. Esta medida es otra de las propuestas que plantea Eurydice (2014) para mejorar la formación inicial de los graduados con vistas a estimular su empleabilidad.
- Reformular aspectos administrativos del plan de estudios como la *distribución de créditos por asignaturas* en función de la cantidad de competencias incluidas en las guías docentes junto con su relevancia en el perfil formativo-profesional del título. Por otro lado, plantean la reducción del número de alumnos por clase. Los estudiantes proponen ajustar el número de créditos de las asignaturas para favorecer que puedan desarrollarse todas las planificadas y así evitar lagunas formativas o disonancias con el ámbito profesional. Por otro lado, dado el número desproporcionado de alumnado en las aulas es necesario reducirlo para facilitar la impartición de la formación en competencias de la forma más adecuada. Martín y Bobb (2011) ya advertía al comienzo del EEES de la necesidad de esta mejora para la implantación del nuevo sistema formativo, así como para la realización de verdaderas tutorías grupales.

Otro conjunto de propuestas son las relativas a reformular la estructura del plan de estudio, planteándose en varios sentidos:

- Mejorar la planificación de la *tutoría universitaria* como espacio de fomento del crecimiento personal del alumnado, de su rendimiento académico y generador de comunidad y relaciones interpersonales, como subrayan las investigaciones de Lapeña, Sauleda y Martínez (2011), Sanz (2012) y Pérez Cusó (2013).
- *Coordinación entre asignaturas.* Sería necesario establecer una coordinación interna entre el profesorado de cada asignatura para delimitar y definir qué competencias desarrollar en cada una de ellas, métodos a emplear y estrategias de evaluación con vistas a conseguir coherencia, seguimiento y control en el aprendizaje del alumnado. Las implicaciones de la coordinación se extienden a toda la praxis educativa resultando para Velasco, Rodríguez, Terrón y García (2012) más enriquecedoras para el equipo docente al aumentar su motivación, pero especialmente para el alumnado, siendo posible llevar cabo aprendizajes significativos como afirman Biggs (2010); Rue y Lodeiro (2010).

- *Más presencia de prácticas externas.* La dimensión práctica en la formación por competencias tiene una relevancia ineludible para su eficacia, razón por la que el estudiante considera que los títulos de Grado deberían ampliar la cantidad y duración de las prácticas externas, así como flexibilizar la oferta de centros para favorecer una elección del alumnado más acorde a sus intereses profesionales. Levy Leboyer (1997) y Tejada (2012) ponen de relieve la importancia de esta propuesta por la superioridad que confieren a este medio para la adquisición de competencias, al ser indisociables como afirma Le Boterf (1995) de su puesta en marcha. Las prácticas en el currículo enfocan el proceso educativo hacia la dirección correcta, basada en la acción participante y la interacción con el medio.
- Refuerzo de la competencia de *lengua extranjera.* Inclusión en la plan de estudios de asignaturas concretas (al menos en forma de optativa) sobre el conocimiento de una lengua extranjera. Su petición trasciende todas las áreas de conocimiento por su amplio valor, no solo para la empleabilidad sino también para continuar los estudios. Los mayoría de los títulos de Master tienen entre su requisito de acceso un nivel mínimo de inglés, sin embargo el graduado no está lo suficientemente preparado en esta competencia. El aprendizaje de una segunda lengua sigue siendo una asignatura pendiente en la formación de los universitarios de esta institución y del resto del país como afirma Conchado y Carot (2013).

Y finalmente, otro conglomerado de propuestas son las relativas a la reconsideración de la planificación del proceso enseñanza y aprendizaje (mejoras a nivel de aula), las más representativas son:

- Mayor empleo de *modalidad de enseñanza práctica y metodologías activas.* Los estudiantes proponen llevar a cabo una formación basada en contenidos prácticos, acompañados de su aplicabilidad en el entorno social y profesional. Una de las opciones que plantean es apoyar la enseñanza desde metodologías que fomenten y faciliten la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje como son el aprendizaje por proyectos y el estudio de casos. Las respuestas cuantitativas ya situaban a estas dos estrategias metodológicas en una situación de superioridad respecto a otras, especialmente con la lección magistral, para el desarrollo de las competencias transversales y tras las respuestas cualitativas esta hipótesis se refuerza.

Gil e Ibáñez (2013) y Sayos, Pages, Amador y Jorba (2014) valoran positivamente estas metodologías para comprender mejor la teoría, afrontar y resolver situaciones prácticas y reales. En esta línea, Carrasco (2012) afirma que “La adquisición de competencias por parte del estudiante exige poner en juego un conjunto coherente y coordinado de estrategias metodológicas, recurriendo a diferentes actividades y espacios formativos” (p.228). Esta forma de trabajar

aproxima el proceso enseñanza-aprendizaje a las exigencias de la vida profesional. Al hilo de esta afirmación, aparecen otras propuestas:

- *Incremento y alternancia de actividades didácticas.* Los estudiantes piensan que variar las actividades didácticas durante el proceso educativo rompe con la monotonía y evita caer en la desmotivación educativa. A su vez piensan que favorece la adquisición de más cantidad y de mejor calidad de las competencias transversales. La alternancia del uso del debate, de lecturas reflexivas, trabajos en grupo y de investigación o las exposiciones orales son las más eludidas. Aunque su uso exclusivo en la enseñanza pierde sentido, la complementaria de estas actividades realza la eficacia formativa al ofrecer la oportunidad de estimular varios sentidos y aspectos cognitivos al mismo tiempo.
- *Flexibilidad curricular.* La diversidad de actividades y estrategias educativas permite una mayor atención a las particularidades del estudiante, y es precisamente este aspecto, junto con la personalización del proceso formativo otra de las soluciones que plantea el estudiante para conseguir la flexibilización curricular.
- *Revisar los recursos materiales.* La escasa financiación para la implantación del EEES ha tenido consecuencias en el estado de los medios tecnológicos de las aulas. Muchos de ellos no tienen un buen funcionamiento y el alumnado propone mejorarlo para potenciar la calidad e innovación de la enseñanza. De igual forma, considera preciso crear materiales didácticos actualizados y con contenidos más funcionales para su próxima transición al mundo sociolaboral.
- *Profesorado actualizado y comprometido.* La formación del profesorado para el desarrollo de las competencias transversales es insuficiente y poco estructurada. En la línea de González, Arquero y Hassall (2014), sería conveniente actualizar a los docentes a través de una formación continua y sistematizada sobre la formación basada en competencias, que impulsara su implicación y compromiso por interiorizar y afianzar los conceptos, normas y valores de este modelo formativo; reducir la ambigüedad sobre sus conceptos y dar un sentido integral a todo el paradigma metodológico que lleva asociado. Carrasco (2012), afirma que “cualquier cambio de paradigma educativo requiere actualización docente e incentivar la innovación” (p. 225), considerando la formación del profesorado una de las cuestiones sobre las que el nuevo moldeo formativo debe prestar especial atención.
- *Adecuación del sistema y estrategias de evaluación.* Resulta fundamental avanzar en las estrategias evaluativas al mismo tiempo que el enfoque formativo por competencias se consolida en las instituciones universitarias. El uso de instrumentos como los tipo test están muy extendidos y son los más recurridos por los docentes cuando omiten o hacen invisible el reconocimiento

de aquellos otros aspectos que construyen el propio concepto de competencia (actitudes, aptitudes y valores), a la vez que aquellas otras competencias más genéricas que van más allá de las específicas (Cobo y Remes, citado en Cobo y Moravec, 2011), como son las propias de este trabajo. Los estudiantes consideran necesario realizar evaluaciones formativas más que sumativas a través de instrumentos coherentes y válidos que midan las realizaciones parcialmente. La enseñanza y el aprendizaje por competencias es gradual y la forma de evaluar tiene que enfocarse en esta misma dirección, es decir, detallar los aspectos o componentes parciales y tener en cuenta que nunca son directamente evaluables. La evaluación tiene que estar asociada a situaciones donde el estudiante reflexione y ponga en práctica lo aprendido, basados en el estudio de casos o la propia observación docente. Las competencias transversales son parte de los títulos formativos y deben ser valoradas de la mejor forma posible para conocer si el alumnado las tiene adquiridas y por tanto apto para obtener el título.

6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación presenta limitaciones o aspectos mejorables, que ayudan a realizar un ejercicio de reflexión y de rigor científico. De las limitaciones y del estudio en profundidad de la temática de estudio se pueden extraer las futuras líneas de trabajo (prospectiva) que pueden complementar y mejorar el presente estudio; ambos aspectos se tratan simultáneamente a continuación.

Una de las principales limitaciones se encuentra en el análisis de la validez del cuestionario. Se ha realizado con los participantes de una única universidad lo que inicialmente podría ser un hándicaps que dificulta su posible uso en otras universidades, así como la extrapolación de las conclusiones a otras instituciones.

Los datos proceden únicamente de la Universidad de Murcia por lo que sería interesante confirmar también la validez del instrumento con datos procedentes de otras universidades para comprobar el comportamiento de dicho instrumento sobre la adecuación de la formación en relación a las competencias transversales en estas otras instituciones, ya que se trata de una situación generalizable a gran parte de las universidades del EEES. Al mismo tiempo, el hecho de centrarse en una única realidad universitaria se puede considerar una de las potencialidades de este trabajo, cuanto más acotada está la realidad estudiada, mayor implicación genera en la comunidad universitaria y más fácil resulta establecer propuestas de mejora. De ahí que muchos estudios que han valorado el ajuste formativo entre mercado y universidad, no hayan tenido las implicaciones o repercusión suficiente en el diseño y planificación de los estudios tal y como pone de manifiesto el proyecto Trackit (Gaebel, Hauschildt, Mühleck y Smidt, 2012) o García Espejo e Ibáñez Pascual (2006).

Por otro lado, se trata de un estudio transversal cuya recogida de información se realiza en un único curso escolar y un momento puntual, lo que impide la comparación a lo largo del tiempo y entre etapas educativas para conocer la evolución del alumnado. Un estudio diagnóstico como el que presenta esta tesis doctoral por un curso académico permite reconducir la situación universitaria hacia una formación más adecuada a las necesidades del alumnado y de mayor calidad. Sin embargo, estudios prolongados en el tiempo bajo una misma realidad o curso académico permiten obtener resultados más estables. Por el contrario, los estudios transversales quedan obsoletos con mayor rapidez, si bien permite obtener una aproximación de la realidad más rápida y puntual para intervenir con mayor rapidez. Los estudios longitudinales necesitan de más tiempo y esfuerzo por parte de sus implicados. Por ello, estas dos formas de diseñar la investigación podrían ser perfectamente complementarias en próximos estudios. Más aún cuando la temática que se aborda -las competencias transversales- están estrechamente relacionada con el concepto de ciudadano y profesional en continua transformación. Así pues, se deja abierta otra posible línea de investigación para prolongar y complementar los datos obtenidos bajo un diseño de investigación longitudinal.

Tras reflexionar sobre los resultados y conclusiones de este trabajo, hubiera sido interesante analizar con mayor detenimiento los distintos escenarios, ámbitos o contextos que han contribuido al bagaje de competencias del alumnado. Especialmente en los estudios previos a los universitarios, por el escaso reconocimiento que se percibe en el desarrollo de las competencias transversales y lo importante que resulta su continuidad en el proceso educativo. Su adquisición, además de ser transversal a distintos contextos y a lo largo de la vida, se caracteriza por ser también gradual. Por esta razón, prolongar este mismo estudio a la Educación Secundaria podría ser otro posible objeto de análisis en sucesivas investigaciones a fin de detectar posibles lagunas que podrían orientar las actuaciones de la Educación Superior y evitar el desajuste entre el perfil formativo y profesional en competencias transversales detectado en los egresados una vez incorporados al mercado laboral.

Esta investigación contrasta la formación universitaria en competencias transversales con distintos factores personales, académicos y profesionales, que permiten establecer posibles situaciones y estrategias más o menos estables y significativas con el desarrollo y dominio de estas competencias. Independientemente del tipo de competencia, todas ellas requieren de un procedimiento activo, dinámico, reflexivo, gradual para su desarrollo, sin embargo las relaciones encontradas entre variables para potenciar su desarrollo y adquisición solo pueden ser aplicables a las competencias transversales dado que la investigación se ha centrado en ellas. De ahí que se crea interesante para próximos estudios incorporar las competencias específicas y valorar si el uso de las metodologías, actividades complementarias o la experiencia profesional entre otros aspectos, tienen los mismos efectos e

interpretación en el desarrollo de las específicas de los título de Grado e incluso extensible a niveles de postgrado. Cuanta más información se obtenga sobre métodos, medios y contextos o situaciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las competencias que integran los planes de estudio, de mayor calidad y adecuación será el perfil formativo de los futuros titulados.

Esta investigación ha centrado su interés en los aspectos metodológicos del proceso enseñanza y el aprendizaje de las competencias transversales, dejando a un lado una temática con especial relevancia tanto en la escena investigadora como en la propia praxis educativa: la evaluación. Tan solo se aportan pequeñas pinceladas procedentes de las respuestas cualitativas de los estudiantes (por no ser objeto de este estudio).

Sería interesante un estudio concreto y más exhaustivo para profundizar en la evaluación dada las evidentes muestras de preocupación y dificultades que encuentran los docentes en las aulas. Blanco (2009) y Villaroel-Galardón (2015), tratan de esclarecer estas cuestiones con materiales enfocados a teorizar y poner en práctica la evaluación de las competencias transversales, si bien resulta necesario seguir indagando en nuevas estrategias y sistemas eficaces para la evaluación basada en competencias.

Las conclusiones y propuestas de mejora que establece este trabajo provienen únicamente de la visión de los estudiantes. En relación a la dimensión desarrollo de las competencias se considera especialmente válida esta percepción cuando se trata de los alumnos de último año de grado al tener una imagen completa de la enseñanza universitaria y así evitar tener recuerdos distorsionados de la realidad educativa más propios de los estudios que cuentan con la participación de los graduados ya insertados en el mercado laboral. Sin embargo, la variable relevancia de las competencias podría estar desvirtuada en los estudios centrados en el alumnado, por su escaso contacto con la realidad profesional, siendo más agudizada en aquellos títulos donde las prácticas laborales no son obligatorias. Recordando los resultados de esta y otras investigaciones, aunque en términos cualitativos las competencias mejor valoradas son en parte coincidentes con las voces de los empleadores, su grado resulta más bajo en aquellos estudiantes con experiencia profesional ya insertados en el mercado laboral (ANECA, 2007; Michavilla et al. 2016), que los alumnos dedicado en exclusiva al estudio. El contacto con la realidad profesional altera los resultados de la dimensión relevancia de forma significativa.

Por esta razón, se concluye poniendo de manifiesto que la participación del alumnado tienen un valor incalculable en la toma de decisiones encaminada a la mejora de los planes de estudio, pero sin eludir la de otros agentes educativos como el profesorado o gestores académicos o la de los agentes sociales como los empleadores. La triangulación de perspectivas puede tener un valor incalculable en el diseño de las titulaciones construidas bajo los parámetros de globalidad, el avance de la tecnología y el conocimiento, que invita a seguir indagando en las competencias transversales

desde el diálogo y la cooperación de perspectivas. La consecución de una formación integral en el graduado requiere de la complementariedad de enfoques y matices que deja abierta esta investigación para un próximo contraste con la opinión de otros agentes que permitan obtener resultados nuevos y más concluyentes.

6.3. IMPLICACIONES EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

En esta investigación se ha obtenido información de gran valor para reflexionar sobre la mejora de los planes de estudio a partir de promover y potenciar una formación en competencias transversales más coherente y adecuada, a la sociedad actual, así como implicaciones en la actuación de académicos, estudiantes y empleadores. En la siguiente relación se detalla cada una de ellas:

- De esta investigación se obtiene un instrumento válido y fiable para valorar la adecuación de la formación universitaria en competencias transversales a los requerimientos profesionales que contemplan los **títulos de grado** y podrá ser utilizado en otras ocasiones para volver a diagnosticar la situación universitaria y comprobar los avances hacia la consolidación del enfoque por competencias en la Universidad de Murcia. Este cuestionario integra un listado de competencias que bien podría orientar la decisión sobre qué competencias introducir en los planes de estudio y desarrollar en las aulas de la Universidad de Murcia. Cada competencia lleva asociada de 3 a 5 unidades más concretas que permiten identificar y valorar el grado de adquisición de la misma, teniendo en cuenta que las competencias se demuestran en la acción.
- A partir de los resultados de esta investigación se han dibujado las fortalezas y debilidades de la enseñanza universitaria en competencia transversales, las competencias más y menos desarrolladas en relación a su importancia para el desarrollo profesional del estudiante y aquellas materias y metodologías y estrategias más afines para su enseñanza y aprendizaje. Toda esta información es de gran relevancia para el **profesorado** a la hora de establecer actuaciones encaminadas a la mejora de los planes de estudio, de reforzar la presencia de ciertas competencias en las guías docentes u orientar la planificación del proceso formativo basado en según qué competencias. Se ha dado respuesta a preguntas clave como ¿cuántas competencias desarrollar en mi asignatura? ¿qué competencias? ¿qué estrategias y procedimiento metodológico utilizar?
- Las conclusiones también aportan información de interés para el **estudiante** próximo a la inserción laboral, pero también al de nuevo ingreso. En relación al primer grupo, el cuestionario validado puede servir como herramienta de autoconocimiento de las competencias que tiene adquiridas. Sus puntos fuertes y débiles en el momento de finalización de los estudios para enfocar un

desarrollo formativo y profesional informado y así poder tomar decisiones sobre qué aspectos deberá fortalecer y que otros mantener para estimular su empleabilidad de cara a su próxima inserción laboral.

Por otro lado, al grupo de estudiantes de nuevo ingreso, los resultados obtenidos les permiten conocer en que rama de conocimiento existe una formación más satisfactoria y ajustada a las necesidades del alumnado de cara a la elección de la carrera o en el caso de tenerla decidida, conocer las principales carencias en su enseñanza y comenzar a reforzarlas desde los primeros años, como podría ser el caso de la lengua extranjera. Se ha demostrado con esta investigación que la realización de actividades complementarias paralelas al currículo universitario, las estancias en el extranjero fruto de becas movilidad, la participación en actividades de cooperación, deportivas, de representación estudiantil promovidas en las instituciones universitarias o la obtención de experiencias y contacto con profesionales, favorecen su adquisición y al mismo tiempo su rendimiento académico general.

- Con la ayuda de esta investigación los **empleadores** pueden obtener una visión general del bagaje de competencias de los futuros egresados e identificar sus principales lagunas o carencias. Le permitirá tener una imagen actual y más realista de la situación del egresado que se incorpora al mercado productivo. De esta forma podrá enfocar y orientar la formación continua en los puestos de trabajo a necesidades reales. En otras palabras, los resultados obtenidos pueden ser de gran utilidad para que los empleadores desarrollen acciones que complementen la formación en competencias en aquellos casos en los que sea preciso una aplicación más práctica o donde la formación universitaria no llegue.
- Por último, a nivel **institucional**, los resultados promueven el debate sobre el cumplimiento y consolidación de su modelo educativo basado en competencias. Desde esta reflexión se podrán identificar situaciones y comportamientos alejados del cometido que plantea el EEES y por tanto tendrán que reconducirse y enfocarse hacia la mejora de la praxis educativa. De modo que la información obtenida en esta investigación destaca los factores más influyentes en la formación transversal del estudiante y que por tanto, pueden ayudar a corregir las políticas públicas educativas encargadas de dar soporte y estimular el ajuste competencial de la formación universitaria a las demandas del mercado.

Con este listado de implicaciones se ha puesto de manifiesto la amplia repercusión del estudio en varios de los colectivos que de forma más o menos directa conforman la comunidad universitaria para mejorar la formación en competencias transversales de los graduados.

Para finalizar, se cierra esta investigación retomando el **objetivo 7** y se elabora un plan de acción o propuestas de actuación que en forma de buenas prácticas pueden

orientar el desarrollo y dominio de las competencias transversales; todo ello se deriva tanto de la revisión conceptual que integra el marco teórico como de los resultados obtenidos en la investigación.

6.3.1. Plan de acción o buenas prácticas para la formación de competencias transversales en la Universidad de Murcia

La inclusión de las competencias transversales en los currículos universitarios ha generado incertidumbre y controversia tanto nivel institucional para seleccionar qué competencias desarrollar y cómo introducirlas en los currículos universitarios, como a nivel de aula entre el profesorado para desarrollarlas en el proceso enseñanza y aprendizaje que lideran.

El cambio que lleva asociado el concepto de competencia en la Educación Superior implica algo más que un simple cambio teórico en el diseño de los títulos, supone también un cambio en la organización y planificación de espacios y tiempos educativos. Pero entre todos ellos, el que parece más importante es el metodológico. La incorporación de las competencias transversales, como afirma Sierra et al. (2013, p.166), “no ha de entenderse como si fuera un elemento más, sino que precisamente el cambio conceptual y metodológico viene de la mano de la consideración de las competencias como el eje en torno al cual han de girar todos y cada uno de los elementos curriculares”.

En este apartado se realiza una propuesta didáctica de carácter procesual y metodológico a partir de una serie de indicaciones o pautas, que en parte, algunas de ellas ya están reflejadas en la bibliografía existente sobre el tema, pero que se han tratado de sistematizar a partir de las cuestiones clave y más frecuentes encontradas entre la literatura y resultados de esta investigación. En ningún caso estas orientaciones pretenden ser únicas e irremplazables pues todas las posibles son muchas y difíciles de acotar. De forma resumida, se ha elaborado un plan de acción abierto, que como ya se ha anunciado esta formulado en forma de buenas prácticas, que trata de responder a qué y cuántas competencias desarrollar, cuándo y cómo desarrollarlas y en menor medida, a cómo evaluarlas.

Qué y cuantas competencias desarrollar

Las competencias que integran los planes de estudio suelen estar pensadas y definidas en base a perfiles profesionales o áreas profesionales determinadas donde se presupone que el graduado desempeñará su actividad laboral. La identificación de las competencias específicas sigue este procedimiento, sin embargo la concreción de las transversales se complica por no estar conectadas a un perfil o realidad profesional determinada y ser extrapolables a distintas actividades. En este caso es necesario recurrir al perfil profesional más genérico del trabajador del siglo XXI y llevar cabo otro

procedimiento de identificación de competencias basado en la revisión de investigaciones y la complementariedad de perspectivas para llegar a un consenso.

Teniendo en cuenta estas premisas iniciales, en este trabajo se ha elaborado el mapa de competencias común a todas las titulaciones de la Universidad de Murcia. Consta de 57 unidades de competencia asociadas a 15 competencias, detalladas en el siguiente cuadro (tabla 6.1).

Tabla 6.1

Lista de *competencias transversales para los títulos de Grado de la Universidad de Murcia*

PROPUESTA DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA LA UNIVERSIDAD DE MURCIA		
TIPO	COMPETENCIA	UNIDAD DE COMPETENCIA
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	Organizar y planificar tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar y estructurar ideas adecuadamente • Gestionar y administrar el tiempo correctamente • Tener una actitud anticipatoria • Discernir lo que es importante de lo que es prioritario
	Comunicar oralmente y por escrito en la propia lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente • Expresar ideas elaboradas de forma escrita • Comunicar a audiencias expertas y no expertas
	Usar las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer aspectos básicos del uso de la informática • Comprender y utilizar distintos software para el manejo de la información (procesador de textos, paquetes estadísticos...) • Gestionar la información mediante las TIC (búsqueda, selección e integración)
	Comunicar en una lengua extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar discursos orales en otra lengua • Leer y comprender textos en otra lengua • Expresar por escrito ideas en otra lengua • Comunicar e interactuar con personas en otra lengua
	Desarrollar el proyecto profesional y vital (PPV) para ayudar en la toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Definir un proyecto personal y/o profesional y fijar una meta • Evaluar distintas alternativas antes de tomar una decisión • Aprender y proyectar • Autoconocimiento de mis fortalezas y debilidades oportunidades y amenazas del entorno
	Gestionar la información y el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y procesar la información de distintas fuentes • Analizar y sintetizar la información • Saber posicionarse críticamente ante la información
	Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar • Comprometerse e identificarse con el proyecto común • Respetar y ser tolerante con las ideas de otros

COMPETENCIAS PERSONALES		<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas mediante el diálogo y la negociación • Dinamizar y motivar grupos
	Interaccionar socialmente	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones y contactos (redes) • Interaccionar activamente con personas expertas y no expertas (escucha activa) • Empatizar con los demás • Expresar asertivamente las propias ideas
	Adquirir compromiso ético y social	<ul style="list-style-type: none"> • Ser responsable y tener compromiso ético y profesional • Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad • Estar comprometido con la preservación del medio ambiente • Tener responsabilidad social y ciudadana
	Tener control emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Rendir bajo presión • Manejar el estrés • Tolerar la frustración y la adversidad
COMPETENCIAS SISTÉMICAS	Trabajar de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender de forma autónoma • Ser autocrítico • Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios • Estar implicado activamente en el aprendizaje continuo y actualización permanente
	Tener una actitud emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar nuevas oportunidades • Ser creativo e innovador • Tener iniciativa para generar nuevos proyectos • Estar comprometido con la propia identidad y el desarrollo profesional (marca personal) • Confiar en uno mismo (autoconfianza)
	Adaptarse a situaciones nuevas	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerar el cambio y a la incertidumbre • Transferir información y hacer uso flexible del conocimiento • Trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional
	Mantener la motivación externa y de logro	<ul style="list-style-type: none"> • Afán de superación en situaciones de rendimiento. (motivación por el desarrollo individual o de logro) • Actitud positiva hacia el trabajo • Implicarse en el trabajo • Estar comprometido con la calidad (por hacer las cosas con precisión)
	Competencia investigadora	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar necesidades y delimitar problemas. • Recoger información (diseño y manejo de técnicas de recogida de datos) • Examinar e interpretar información • Elaborar un informe de investigación (fases y conceptos básicos)

A pesar de considerar la competencia como un todo unitario que se integra en la acción, es importante analizarla descomponiendo sus elementos con el fin de poder

registrar conocimientos, destrezas, habilidades, comportamientos y actitudes que permitan su desarrollo. Las competencias no pueden desarrollarse de forma directa, sino que precisan de realizaciones más concretas y reducidas que permitan controlar y guiar su obtención final, los llamados criterios de desempeño. Por este motivo cada una de las 15 competencias lleva asociadas de 3 a 5 unidades que funcionan como indicadores de consecución de las mismas. Todas ellas se estructuran según la clasificación que establece ANECA (2005): instrumentales, personales y sistémicas.

Estas competencias son comunes a todas las áreas curriculares por lo que su desarrollo se complica al trasladar la responsabilidad de su ejecución a toda comunidad universitaria y especialmente a los docentes. Para que su ejecución no acabe en una declaración de intenciones sin traslación real en la práctica del aula es importante proponer estrategias que esclarezcan la situación y faciliten la introducción de los currículos universitarios:

- En relación al número de competencias, no se recomienda el desarrollo de más de tres o cuatro competencias por asignatura. Un elevado número dificulta tanto su adquisición y desarrollo real como su evaluación, salvo en las asignaturas tipo proyecto donde su número podrá ser más elevado como es el caso del Trabajo Fin de Grado.
- El listado resultante no tendrá por qué incorporarse fielmente a los títulos de la Universidad de Murcia. Como recomendación, es preferible en última instancia negociar el mapa de competencias con el profesorado en lugar de imponer a cada profesor una competencia en su planificación docente. La selección de las competencias tiene que contar con su compromiso, además de ser desarrolladas de forma coherente, secuenciada y organizada con el fin de evitar duplicidades y solapamientos y cumplir al máximo las expectativas formativas establecidas.
- El significado de cada competencia tiene que ser conocido por todos los miembros de la comunidad para conseguir que todos los esfuerzos educativos vayan en la misma dirección (conocer y compartir a qué se refiere cuando se habla de ellas).

Cuándo y cómo desarrollarlas

Todas estas competencias no pueden desarrollarse al mismo tiempo ni bajo un único sistema a nivel de aula. Su multidimensionalidad y apertura requieren de la combinación de sistemas y de un proceso secuenciado que garantice su adquisición por parte del alumnado. La propuesta de cuándo y cómo desarrollarse se concreta en:

- Una fusión curricular, es decir a través de un sistema formativo integrado en las asignaturas, consistente en el desarrollo de las competencias transversales conjuntamente con las específicas del título a partir de actividades y situaciones únicas y globalizadoras. La ventaja de este sistema es que ofrece un

desempeño interrelacionado de todas ellas. Este sistema integrado también se puede combinar y reforzar con el sistema paralelo y diferenciado por títulos. Es decir, llevar a cabo desde las universidades actividades paralelas al currículo, bien ofertadas desde las propias facultades acordes a cada perfil profesional (sistema formativo diferenciado), o bien desde los servicios de orientación en forma de cursos o talleres comunes a todos los títulos de grado (sistema formativo paralelo). La idea es que cuantas más veces se reiteren en el desarrollo y dominio del alumnado, más fácil resulta interiorizarlas.

- Independientemente del sistema o sistemas adoptados para la incorporación de las competencias al currículo, su desarrollo requiere de un proceso coordinado, progresivo y bajo las estrategias metodológicas compatibles con el paradigma educativo actual. La tendencia de las instituciones es dividir las competencias en asignaturas y cursos académicos; a simple vista esta decisión de fragmentación va en contra del enfoque globalizador e interdisciplinar que promueve el enfoque formativo basado en competencias, si bien se cree que es necesario para darle sistematicidad y evitar al mismo tiempo la sobrecarga de algunas o la falta de otras. Esta fragmentación cobra sentido siempre y cuando se cuide la distribución de las competencias y se localice el momento más idóneo para trabajarlas.
- El aprendizaje de las competencias es gradual en ningún caso será nulo o absoluto. Requiere de un proceso progresivo donde todas las experiencias suman aprendizajes en mayor o menor medida, a lo largo de la vida. Los dos criterios que habrá que valorar para su distribución vertical y horizontal en los currículos universitarios será el grado de profundidad con que se deseen desarrollar y la complejidad que lleve asociada. El proceso educativo implica que el estudiante alcance progresivamente mayores niveles de profundización, de ahí que se requiera de unidades o indicadores de ejecución para controlar su avance.
- Por otro lado, cada competencia requiere para su dominio de diferentes grados de madurez en el estudiante. Por esta razón se sugiere que en los primeros años se desarrolle las *instrumentales* y poco a poco se vayan introduciendo las *personales*, reservando las *sistémicas* para cuando el estudiante haya alcanzado la mayor madurez cognitiva y personal. En ningún caso las competencias se dominaran de forma automática con el paso por el itinerario académico y a partir de la repetición exclusiva de las mismas acciones.
- Para garantizar su consecución es necesario reiterar en ellas a través de un proceso educativo en espiral ascendente y desde estrategias metodológicas que vayan aumentando su contexto de aplicación a situaciones más reales o realistas, a la vez que su dificultad.

- La multiplicidad o combinación metodológica es la forma más idónea de generar aprendizaje significativo y funcional. Ofrece a los estudiantes una enseñanza más próxima al escenario real y una aplicación más amplia en diferentes situaciones y problemas basados en situaciones reales o simuladas. Por otro lado, las metodologías activas son las más compatibles con el enfoque formativo en competencias transversales. Concretamente el aprendizaje por proyectos para las competencias instrumentales y sistémicas, mientras que el aprendizaje cooperativo es más adecuado para el desarrollo de las competencias personales, con alguna que otra excepción. De forma más concreta la tabla 6.2 relaciona las metodologías de enseñanza más apropiadas para el desarrollo de cada una de las competencias, según los resultados de esta investigación.

Tabla 6.2

Metodologías más apropiadas para el desarrollo de las competencias transversales

COMPETENCIAS	PRINCIPALES METODOLOGÍAS ACTIVAS			
	Ap. cooperativo	Ap. Basado en problemas	Ap. Por proyectos	Estudio de casos
INSTRUMENTALES				
Organizar y planificar tareas			X	
Comunicar oralmente y por escrito en la propia lengua	X			
Usar las TIC		X		
Comunicar en una lengua extranjera	X			
Desarrollar el proyecto profesional y vital (PPV) para ayudar en la toma de decisiones			X	
Gestionar la información y el conocimiento			X	
PERSONALES				
Trabajar en equipo	X			
Interaccionar socialmente	X			
Adquirir compromiso ético y social	X			
Tener control emocional			X	X
SISTÉMICAS				
Trabajar de forma autónoma			X	X
Tener una actitud emprendedora			X	
Adaptarse a situaciones nuevas			X	
Mantener la motivación externa y de logro		X	X	
Competencia investigadora		X	X	

- Las actividades que plantee el docente en el aula tienen que ser reflexivas y enfocadas al perfil profesional del graduado. Algunas potenciadoras de la formación en competencias transversales son: las lecturas reflexivas y críticas o en inglés, trabajos grupales, salidas de campo, actividades apoyadas en recursos multimedia, realización de proyectos y debates, el estudio de casos, etc.
- La tutoría universitaria es otro factor complementario que debe consolidarse en la formación universitaria a fin de alcanzar una enseñanza integral y de calidad

en el estudiante. A partir de las sesiones de tutoría individual o grupal los estudiantes refuerzan y orientan su aprendizaje de forma más personalizada y acorde con sus necesidades reales. En las sesiones de tutoría se da respuesta a los interrogantes que puede generar la vida académica, además de reforzar ciertas actitudes y comportamientos destinados a su desarrollo personal y profesional entre las que se incluye las competencias transversales.

- La alternancia de contextos formativos favorece la adquisición de las competencias transversales. El propio concepto de competencia alude a la importancia de los escenarios profesionales para la adquisición de competencias. De ahí que la alternancia de contextos institucionalizados (prácticas externas y programas de internacionalización) o tácitos (experiencias personales y profesionales no formales o informales) sea la modalidad de desarrollo competencial que complementa el uso de la multiplicidad y dinamismo de los métodos de enseñanza.

La universidad no es la única responsable de la adquisición de estas competencias. La realidad es más compleja y mucho tiene que ver con la calidad y cantidad de experiencias no formales e informales que ha simultaneado los estudiantes durante sus estudios. Las prácticas externas, los programas de movilidad o la combinación de estudios con trabajo son acciones que favorecen la adquisición de las competencias transversales y a su vez, mejoran la empleabilidad de los egresados.

En la figura 6.2, se sintetizan e interrelacionan estas pautas sobre cómo y cuándo desarrollar las competencias transversales en la Educación Superior.

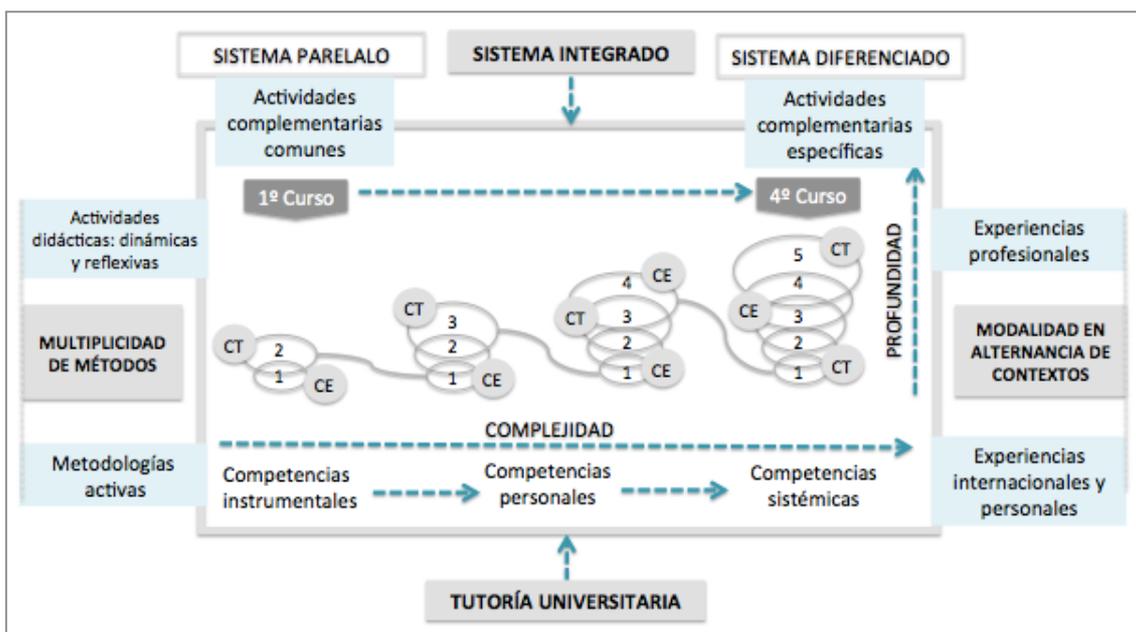


Figura 6.2. Infografía de cómo y cuándo desarrollar las competencias transversales en la Educación Superior

A todas estas pautas o consejos dirigidos a la incorporación de las competencias transversales al currículo universitario de los graduados, cabe añadir algunas a nivel estructural relacionadas con la reducción del número de alumnos por aula para hacer posible y más efectivo el uso de metodologías más dinámicas y participativas, así como un reajuste de tiempos y horarios acordes a los cambios que se han producido.

Finalmente, a esta propuesta se añade la realización de planes de formación docente para la mejora del desarrollo y dominio de las competencias transversales, según las necesidades didácticas detectadas en cada facultad. En relación al docente, la actualización técnica junto con la didáctica es fundamental en un momento de cambio de paradigma educativo, que en ningún caso debe pasar por alto la necesaria continuidad que debe establecerse entre las materias y asignaturas de los títulos desde la coordinación entre los responsables de las asignaturas que garantice a su vez, la distribución adecuada de competencias y evite solapamientos.

Cómo evaluarlas

La formación en competencias transversales tiene repercusión directa en su evaluación. Algunas de las pautas y consejos para su realización, obtenidos de la reflexión de la literatura científica y de los resultados cualitativos de este trabajo son:

- La evaluación de competencias tiene que valorar no solo conocimientos, sino también habilidades, destrezas, actitudes y valores. La programación de una evaluación sumativa basada en exámenes tipo test o de desarrollo favorece el aprendizaje memorístico y pasajero en contra del funcional y duradero que requiere un currículo basada en competencias. La alternancia con la evaluación formativa y otras estrategias que permitan articular la teoría y la práctica es la dirección correcta hacia una evaluación exitosa en el EEES.
- Hay que tener en cuenta que de la misma forma que el dominio de las competencias no se realiza directamente, su evaluación debe ser gradual y en base a unidades o indicadores que permiten valorar la consecución final de cada una de ellas. Las estrategias más idóneas para la evaluación es utilizar instrumentos variados: de observación, producciones diversas (individuales o grupales basada en la resolución de casos prácticos), junto con las pruebas orales o escritas, e incluso incorporar la autoevaluación como forma de reforzar y facilitar la autonomía personal.

Hace falta un estudio más prolongado sobre esta temática para recabar más información y poder así ampliar la relación de directrices sobre cómo evaluar las competencias transversales en la Universidad de Murcia.

Con la exposición de esta propuesta de acción se cierra este trabajo que ha sido una reflexión en profundidad sobre las competencias transversales en la formación

universitaria, concretamente, en nuestro contexto, la Universidad de Murcia; entendiendo que estas competencias son aquellas que explican la diferencia, en una sociedad volátil, incierta, ambigua y compleja, entre un gran profesional y otro profesional excelente, cuando ambos cuentan con una formación técnica idéntica; pues la misión de la Educación Superior, como ya se subrayó al inicio de este trabajo, es la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo local, para ello es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad del conocimiento (Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, Unesco 1998).

En la formación universitaria no hay que restar importancia a las competencias específicas, es fundamental mantener los conocimientos al día y es determinante alcanzar unos estándares de calidad, pero hay que sumar las competencias transversales, puesto que juegan un papel decisivo y diferenciador en todos los contextos donde la persona se desenvuelve a lo largo de su vida (escenario social, académico y laboral) y en los que la capacidad de adaptación y la flexibilidad es cada vez más necesaria en este mundo cambiante; es inquietante que el Observatorio de Innovación en el Empleo (OIE, 2014) manifieste que el 69% de las empresas considera que los universitarios no están bien formados en este tipo de competencias transversales.

RESUMEN

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas tras el análisis de los resultados. Se estructuran en función de los objetivos y son discutidas y comparadas con otros estudio. Entre ellas destaca, la percepción del estudiante sobre el distanciamiento entre el desarrollo de las competencias transversales (CT) de la formación universitaria y los requerimientos profesionales, en coherencia con otras investigaciones que contemplan la visión de los propios estudiantes de otras universidades, pero también de los empleadores. El dominio del estudiante sigue la misma tendencia que el desarrollo aunque en todas las competencias se contempla un grado superior. En este caso se encuentran factores que influyen en su adquisición como las experiencias internacionales y profesionales en alternancia con los estudios, más allá de las producidas en las aulas universitarias. No obstante, el dominio que presenta el estudiante es inferior a la relevancia otorgada a cada una de ellas.

El contraste de este resultados con el obtenido en otras investigaciones, manifiesta una diferencia entre la percepción del dominio del graduado ya integrados en el mercado de trabajo y el estudiante. Este último, tiene una valoración más baja de su bagaje de competencias que el graduado que las pone en práctica. Se deduce por tanto, una visión desvirtuada de su propio nivel competencial que podría solventarse con una mayor orientación profesional desde las instituciones.

A pesar de las discrepancias detectadas entre desarrollo, dominio y relevancia de las CT, se aprecia una tendencia positiva hacia el equilibrio y ajuste competencial de la formación universitaria a los requerimientos profesionales de los futuros graduados, dado que las competencias más relevantes son también las más dominadas y estas a su vez las más desarrolladas en la Universidad de Murcia.

Según esta y otras investigaciones, la adquisición de CT se encuentra entre las principales razones del desajuste formativo y el éxito de la empleabilidad del graduado. De la valoración de sus las fortalezas y dificultades sobre su desarrollo se desprenden diversas conclusiones y aspectos que sería necesario considerar y reconducir a fin de mejorar esta formación desde la Educación Superior.

Esta investigación cuenta con una serie de limitaciones descritas en este apartado, además de una serie de implicaciones educativas y de investigación extrapolables a los distintos agentes de la comunidad educativa. Finalmente este capítulo se cierra con la elaboración de unas pautas de acción abiertas a su posible ampliación y remodelación para mejorar la praxis educativa, obtenidas tras la reflexión de otros estudios y los propios resultados de esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: Autor.
- Alonso, L., Fernández, C., y Nyssen, J. (2009). El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid, España: ANECA.
- Alarcón, G., y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125–142. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5097275&orden=0&info=link>
- Andrews, J., y Higson, H. (2007). *Education, employment and graduate employability: Project manual*. Birmingham, Reino Unido: Aston University.
- Arias, I. M. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en android* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/285936/Tesi%20Itala%20M%20Arias%20Barranco.pdf?sequence=1>
- Ariño, A., Llopis, E., y Soler, I. (Dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y universidad: Condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España (EcoVipeu 2012)*. Valencia: Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes – Ministerio de Educación.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B., y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress, an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea Universitaria.
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Blázquez, J. J., Chamizo, J., Cano, E. I., y Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 2, 1-23.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de http://estudis.uib.es/digitalAssets/214/214139_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf
- Carrasco, A. (2012). *Desarrollo de competencias transversales en los estudios de ingeniería y espacio formativo de blended-learning en la enseñanza de segundas lengua* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2890>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa*. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf
- Centro de Orientación e Información de Empleo [COIE] (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Murcia, España: Autor.
- Clemente, J. S., y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: UBe.
- Comisión Europea (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comunicado de Yerevan (2015). *Yerevan communiqué*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Conchado, A., y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11(1), 429-446.

- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4
- Department of Education, Science and Training [DEST] (2006). *Employability skills from framework to practice*. Victoria, Australia: Commonwealth of Australia.
- De Miguel, M. (2005a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: UOC.
- Eckel, P. D., y Kezar, A. (2003). *Taking the reins: Institutional transformation in Higher Education*. Phoenix, Arizona: American Council on Education-Praeger Publishers.
- Eurydice (2014). *Modernización de la educación superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Frech, B., y Beinhauer, R. (Ed.) (2010). *Manual to Matching Competences between Higher Education and the Labour Market*. Graz, Austria: Comisión Europea, TEMPUS. Recuperado de http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/562/921_Competence_Manual%202.pdf
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Fundación Everis (2016). *II Ranking Universidad-Empresa fundación everis. Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Recuperado de https://es.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., y Smidt, H. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths (Trackit)*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Gallardo, D., Sánchez, M. I., y Corchuelo, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: La opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Revista Educade*, 1, 79-99.
- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4

- García Espejo, I., e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168. doi: 10.3989/ris.2006.i43.44
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M. Verde, I., y Jiménez. M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 270, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015a). Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871
- Gil, P., e Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso Universidad del País Vasco (UPV-EHU). *Aula Abierta*, 41(3), 79-90.
- González, J. M., Arquero, J. L., y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17(2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Herrero, R., González, I., y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461- 478.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Maastricht, Países Bajos: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Informe Delphi (2001). *Evaluación de competencias en el alumnado UE-CEES*. Madrid, España: Instituto de Pedagogía y Psicología y Universidad Europea de Madrid.
- Lapeña, C., Saulea, N., y Martínez, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: Una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Les Editions d'Organisations.
- Levy-Leboyec, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Llorens, F. (Coords.) (2013). *Tendencias Universidad. En pos de la educación activa*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Lobato, C., y Guerra, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y sociedad*, 14(1), 1-22.

- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Londres, Reino Unido: Edge Foundation.
- Marqués, M., y Castaño, M. A. (2014). Propuestas de mejora a partir de las opiniones de los estudiantes. En *Actas del Simposio/Taller XX JENUI* (pp. 3-10). Oviedo, España: Universidad de Oviedo, Escuela de Ingeniería Informática.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.199-215). Madrid, España: Morata.
- Martín, P., y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora. *Revista de Educación, 356*, 703-715. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-120
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: Entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa, 32*(1), 111-138. doi: 10.6018/rie.32.1.148411
- Mason, G., Williams, G., y Cranmer, S. (2006). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics, 17*(1), 1-30. doi: 10.1080/09645290802028315
- Michavila, F. (2012). *Bolonia en Crisis*. Madrid, España: Tecnos.
- Michavilla, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mir Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria [REDU], 1*, 1-16.
- Miró, J. (2010). *Para qué sirven las competencias transversales*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf>
- Mora, J., Badillo, L., Carot, J., y Vila, L. (2007). *Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005*. Valencia, España: CEGES – Universidad de Valencia.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo- Quintela, N., y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*, 227-247. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12616>

- Observatorio de Innovación en el Empleo [OIE] (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. Recuperado de http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie_estudio.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013): *Panorama de la educación 2013. Nota de España*. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20\(ESP\).pdf](https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf)
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Una generación en peligro*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015a). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39016>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pavlin, S. (2011). *DEHEMS. Network for the development of higher education management systems. Varieties of professional domains and employability determinants in higher education*. Bolonia, Italia: AlmaLaurea.
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: Los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Planas-Coll, J., y Enciso-Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿Tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45.
- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence
- Rodríguez Esteban, A., y Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programa de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Rué, J., y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior*. Madrid, España: Narcea Universitaria.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sanz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., y Jorba, H. (2014). Ser buen docente, ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Selvadurai, S., Choy, E. A., y Maros, M. (2012). Generic skills of prospective graduates from the employers' perspectives. *Asian Social Science*, 8(12), 295-303.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: Hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. doi:10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Solanes, A., Nuñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Souto-Romero, M., Torres-Corona, T., y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1141- 1158.
- Stanciu, S., y Banciu, V. (2012). Quality of higher education in Romania: Are graduates prepared for the labour market? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 821-827. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.004
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4),1465-3435. doi: 10.1111/ejed.12146
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125
- Tuyet, T. (2014). Is graduate employability the 'whole-of-higher-education-issue'? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227. doi:10.1080/13639080.2014.900167

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- Velasco, P., Rodríguez, R., Terrón, M. J., y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: Un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 265–284.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios: Elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf>
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Weligamage, S. S. (2009). *Graduates employability skills: Evidence from literature review*. Recuperado de <http://www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeA8.pdf>
- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 17 – 48. doi.10.4995/redu.2012.6013
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid, España: Narcea.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Autor.
- Alarcón, G., y Girao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Almandoz, M. R. (2014). El papel de los interlocutores sociales en la educación técnico-profesional y en los sistemas de cualificaciones. En F. De Asís y J. Planells (Coord.), *Retos actuales de la educación técnico-profesional (p.63-73)*. Madrid, España: OIE – Fundación Santillana.
- Alonso, L., Fernández, C. J., y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Alonso-Martín, P. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107.
- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking an academic revolution*. París, Francia: UNESCO.
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125–142. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5097275&orden=0&info=link>
- Álvarez Pérez, P. R., y López Aguilar, D. (2014). El desarrollo de las competencias genéricas como un elemento integrado de la enseñanza en el modelo del EEES. *Revista CIDUI*, 2, 1-10.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO.
- American Educational Research Association [AERE] (1999). *Standards for educational and psychological test y manuals*. Washington D.C., Estados Unidos: American Psychological Association.

- American Psychological Association [APA] (2002). *American Psychological Association Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx?item=1>
- Andrews, J., y Higson, H. (2007). *Education, employment and graduate employability: Project manual*. Birmingham, Reino Unido: Aston University.
- Aránguiz, C., y Rivera, P. (2012). Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: Los esfuerzos de Bolonia en calidad universitaria. *Revista Entornos*, 25(1), 104-117.
- Aranguiz, H. C. (2014). *Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales: Análisis interpretativo de las titulaciones de Ciencias Ambientales, Derecho, Historia y Medicina de la Universidad de Barcelona* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63523>
- Arias Martínez, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/82465/1/VI_SimposioCientificoSaid.pdf#page=76
- Arias, I. M. (2015). *Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en android* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/285936>
- Ariño, A., Llopis, E., y Soler, I. (Dirs.) (2012). *Desigualdad, diversidad y Universidad: condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España (EcoVipeu 2012)*. Valencia: Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes – Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad_diversidad_y_Universidad
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., y Santa, R. (2010). *Student centered learning. An insight into theory and practice*. Bucarest, Rumanía: Partos Timisoara. Recuperado de <http://download.ei-ie.org/SiteDirectory/hersc/Documents/2010%20T4SCL%20Stakeholders%20Forum%20Leuven%20-%20An%20Insight%20Into%20Theory%20And%20Practice.pdf>
- Aubert, J., y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des competences*. Sprimont, Bélgica: Mardaga.
- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M., y Tudela, P. (2003). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada.

- Banerji, A., Cunningham, W., Fiszbein, A., King, E., Patrinos, H., Robalino, D., y Tan, J. (2010). *Stepping up skills for more jobs and higher productivity*. Washington D.C., Estados Unidos: World Bank. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/538131468154167664/Stepping-up-skills-for-more-jobs-and-higher-productivity>
- Baptiste, I. (2001). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/917/2003>
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: En una era de supercomplejidad*. Barcelona, España: Pomares.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B., y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress, an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Beneitone, P., Esquetino, C., González, J. Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bennett, N., Dunne, E., y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93. doi: 10.1023/A:1003451727126
- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea Universitaria.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Blázquez, J. J., Chamizo, J., Cano, E. I., y Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238
- Bolivar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 2, 1-23.

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Brackin, M. (2012). Two-year college faculty and administrator thoughts about the transition to a learning-centered college. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(3), 179-190. doi: 10.1080/10668920802708561
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1(94), 8-14.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming (2ª ed.)* Nueva York (NY); Estados Unidos: Routledge - Taylor and Francis Group.
- Campbell, C. (2012). Learning-centered grading practices. *Leadership*, 41(5), 30-33.
- Cannon-Bowers J., Tannenbaum S. I., Salas E., y Volpe, C. E. (1995). Defining team competencias and establishing team training requirements. En R. A. Guzzo y E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 330–380). San Francisco (CA), Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 11. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de http://estudis.uib.es/digitalAssets/214/214139_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf
- Carnoy, M., y Castells, M. (2001). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1(1), 1470-2260. doi: 10.1111/1471-0374.00002
- Carrasco, A. (2012). *Desarrollo de competencias transversales en los estudios de ingeniería y espacio formativo de blended-learning en la enseñanza de segundas lenguas* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2890>
- Castells. M. (2005). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad Red*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Cazorla González-Serrano, M. D. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104.
- Centro de Orientación e Información de Empleo [COIE] (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Murcia, España: Autor.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa*. Recuperado de https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2015). *Skills, qualifications and jobs in the EU: The making of a perfect match?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras: Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades.
- Clemente, J. S., y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: UBe.
- Collins, L., Hannon, P. D., y Smith, A. (2007). Enacting entrepreneurial intent: The gaps between student needs and higher education capability. *Education y Training*, 46(8), 454-463. doi: 10.1108/00400910410569579
- Comisión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento y del Consejo sobre las competencias clave del aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2013). *Europa 2020: La estrategia europea de crecimiento*. Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicasocial/Documents/Europa-2020-la-estrategia-europea-de-crecimientoA.pdf>
- Committee of Higher Education (1963). *Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963 (The Robbins Report)*. Londres, Reino Unido: HMSO.

- Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/8/2005_Bergen_Communique_Spanish_580538.pdf
- Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf
- Comunicado de Bucarest (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2007_London/70/4/2007_London_Communique_Spanish_588704.pdf
- Comunicado de Lovaina la Nueva (2009). The European Higher Education Area in the new decade. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- Comunicado de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2001_Prague/47/4/2001_Prague_Communique_Spanish_553474.pdf
- Comunicado de Yerevan (2015). *Yerevan communiqué*. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Conchado, A., y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria* [REDU], 11(1), 429-446.
- Consejo de gobierno sesión de 14 de junio de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/14junio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 17 de junio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/17junio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 18 de marzo de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/18marzo/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 2 de abril de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/2abril/acuerdos>

- Consejo de gobierno Sesión de 2 de abril de 2009 <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/2abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 20 de diciembre de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/20diciembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 20 de junio de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/20junio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 20 de mayo de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/20mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 22 de diciembre de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/22diciembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 22 de octubre de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/22octubre/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 23 de mayo de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/23mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 24 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/24mayo/acuerdos>
- Consejo de Gobierno *Sesión de 25 de abril de 2008*. Recuperado de <http://www.um.es/documents/13951/87557/competencias.pdf>
- Consejo de gobierno Sesión de 25 de mayo de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/25mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 25 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2006/25noviembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 26 de julio de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/26julio/acueRdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 26 de noviembre de 2007. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2007/26noviembre/acuerdos>

- Consejo de gobierno sesión de 27 de julio de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/27julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 28 de Julio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/28julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 28 de noviembre de 2013. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2013/28noviembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 29 de abril de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/29abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 29 de julio de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/29julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 3 de julio de 2015. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejogobierno/contenido/sesiones/2015/3julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 30 de abril de 2009. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2009/30abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 30 de abril de 2015. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2015/30abril/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 30 de Noviembre de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/30noviembre/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 31 de octubre. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/31octubre/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 4 de febrero de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/4febrero/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 4 de julio de 2014. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2014/4julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 5 de febrero de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/5febrero/acuerdos>

- Consejo de gobierno sesión de 6 de julio de 2011. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2011/6julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 6 de julio de 2012. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2012/6julio/acuerdos>
- Consejo de gobierno sesión de 6 de Mayo de 2005. <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2005/6mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de 7 de mayo de 2010. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2010/7mayo/acuerdos>
- Consejo de gobierno Sesión de junio de 2008. Recuperado de <http://www.um.es/web/consejo-gobierno/contenido/sesiones/2008/18julio/acuerdos>
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Resolución del Consejo, de 27 de noviembre de 2009, relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2009:311:TOC>
- Consejo Económico y Social [CES] (2015). *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid, España: Autor.
- Consejo Europeo (2010). *Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Crosier, D., Purser, L., y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/EUA_Trends_V_for_web.pdf
- Crowley, L., Jones, K., Cominetti, N., y Gulliford, J. (2013). *International lessons: Youth unemployment in the global context*. Lancaster, Reino Unido: The Work Foundation.
- De Arquer, M. I. (1995). *Fiabilidad humana: Métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Madrid, España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- De la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4
- De Miguel, M. (2005b). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

- De Miguel, M. (2005a). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Viena-Budapest (2010). *Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Decreto 85/2004, de 27 de agosto, por el que se aprueban los estatutos de la Universidad de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 6 de septiembre de 2004, 207.
- Del Rincón, D., Martínez Clares, P., Echeverría, B., y Fernández, S. (2010). *Competencias profesionales para el desarrollo social*. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo, y M. O. Toscano (Coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 31-65). Madrid, España: Narcea.
- Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Department of Education, Science and Training [DEST] (2006). *Employability skills from framework to practice*. Victoria, Australia: Commonwealth of Australia.
- Eckel, P. D., y Kezar, A. (2003). *Taking the reins: Institutional transformation in Higher Education*. Phoenix, Arizona: American Council on Education-Praeger Publishers.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona, España: UOC.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Estrategia Universidad 2015 (2011). *Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid, España: MECD.
- Eurydice (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Madrid, España: MECD.

- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fabra, M. E., y Camisón, C. (2008). Ajuste entre el capital humano del trabajador y su puesto de trabajo como determinante de la satisfacción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 129-142.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Finkel, L., y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, España: Paidós.
- Frech, B., y Beinhauer, R. (Ed.) (2010). *Manual to Matching Competences between Higher Education and the Labour Market*. Graz, Austria: Comisión Europea, TEMPUS. Recuperado de http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/562/921_Competence_Manual%202.pdf
- Freire, M. J. (2011) (Coord.). *Estudio sobre competencias específicas en la enseñanza tecnológica de la UDC*. A Coruña, España: Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Fundación Everis (2016). *II Ranking Universidad-Empresa fundación everis. Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Recuperado de https://es.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf
- Fundación Universia (2016). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2016*. Recuperado de <http://www.uhu.es/sacu/discapacidad/doc/09Mar16-SACU-DISCAPACIDAD-OTRASUNIVERSIDADES-GuiaDeApoyoALasNecesidadesEducativasEeEstudiantesConDiscapacidad.pdf>
- Gacel-Avila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., y Smidt, H. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths (Trackit)*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Gallardo, D., Sánchez, M. I., y Corchuelo, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: La opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Revista Educade*, 1, 79-99.

- García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4
- García Delgado, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(1), 13-20.
- García Espejo, I., e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168. doi: 10.3989/ris.2006.i43.44
- García García, M. J. (Coord.) (2009). *Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales (EA2009 – 0040)*. Recuperado de <http://ecompetentis.es/ecompetentis/sites/all/themes/zen/h/pdf/ecompetentis-memoria.pdf>
- García García, M. J., Terrón López, M., y Blanco Archilla, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *Revisión*, 3(2). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>
- García Manjón, J., y Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12. Recuperado de [file:///Users/mac/Downloads/2444Manjon%20\(2\).pdf](file:///Users/mac/Downloads/2444Manjon%20(2).pdf)
- García-Montalvo, J., y Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores de España y Europa: Transición, empleo y competencias. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- García, M. J., y Gavari, E. (2009). *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid, España: Ediciones Académicas.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sahuquillo, P. M. Verde, I., y Jiménez. M. A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 270, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304

- Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-015. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871
- Gil, P., e Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso Universidad del País Vasco (UPV-EHU). *Aula Abierta*, 41(3), 79-90.
- Gómez, J. M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C., y Romero, M. R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio de Publicaciones de la Universidad Miguel Hernández. Recuperado de <http://observatorio.umh.es/files/2011/06/2006-competencias-titulados-umh.pdf>
- Gonczy, A., y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. México: Limusa.
- González Lorente, C., Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: La visión del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(19), 1-19.
- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Morga, N., González Lorente, C., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2014). ¿Qué piensa el alumnado de 4º de Grado de Educación Infantil sobre las competencias transversales y generales de su título?. En J. Maquilón y N. Orcajada (Eds), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 93-107). Murcia: EDITUM.
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., González Lorente, C., Martínez Juárez, M., y Martínez Clares, P. (2015, junio). *Una aproximación a la planificación y desarrollo de las competencias del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia*. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigar con y para la sociedad. Cádiz (España).
- González, J. M., Arquero, J. L., y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 17(2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Grasso, L. (2006). Encuestas: Elementos para su diseño y análisis. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/121049/166924>

- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-767.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Harvey, L., Locke, W., y Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognising diversity: Making links between higher education and the world of work*. Londres, Reino Unido: Universities UK. Recuperado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>
- Haug, G., y Kirstein, J. (1999). *Trends in learning structures in Higher Education (I)*. Bruselas, Bélgica: EUA Publication. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Haug, G., y Tauch, C. (2001). *Trends in learning structures in Higher Education (II)*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Haug, G., y Vilalta, J. M. (2011). *La internacionalización de las universidades, una estrategia necesaria*. Madrid, España: Studia XXI.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: PPU-DM.
- Hernández Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: Una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancia*, 8. Recuperado de <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-iii---numero-8---septiembre-2005/investigaciones-en-curso/ensenar-y-aprender-en-la-universidad--una-adaptacion-necesaria-de-las-titulaciones-al-espacio-europeo-de-educacion-superior>
- Hernández Pina, F., Maquilón Sánchez, J. J., y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia, España: DM.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P, Rubio, M., y Rosario, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, España: La Muralla.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrero, R., González, I., y Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461- 478.
- Hevia, I. (2009). *El practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/53577/UOV0085TIHA.pdf?sequence=1>
- Hillage, J., y Pollard, E. (1998): *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Londres, Reino Unido: Department for Employment and Education.

- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 703-717). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Maastricht, Países Bajos: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Ibañez- Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En A. Medina, M. L. Sevillano, y S. de la Torre (Coord.), *Una universidad para el siglo XXI: EEES* (pp. 17-19). Madrid, España: Universitas.
- Iglesias, M. C. (2009). *Diseño de un modelo de evaluación de competencias transversales en el marco del espacio europeo de educación superior* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000030158&page=1&lang=en>
- Informe Delphi (2001). *Evaluación de competencias en el alumnado UE-CEES*. Madrid, España: Instituto de Pedagogía y Psicología y Universidad Europea de Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2015). *Actividad, ocupación y paro*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735976595
- Jiménez Vivas (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre la universidad y el mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral awards*. Recuperado de file:///Users/mac/Downloads/dublin_descriptors.pdf
- Kane M. T. (1992). The assessment of professional competence. *Education and the Health Professions*, 15, 163-182.
- Kearney, M. L. (2009). Higher Education. Research and Innovation: Charting the course of the changing dynamics of the Knowledge Society. En V. L. Meek, U. Teichler, M. L. Kearney (Eds.), *Higher Education, research and innovation: Changing dynamics* (pp.7-23). Kassel, Alemania: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^o ed.). Nueva York (NY), Estados Unidos: The Guilford Press.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of Higher Education: New directions, new challenges* (IAU 2nd Global Survey report). París, Francia: IAU.

- Lapeña, C., Sauleda, N., y Martínez, A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: Una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341-361.
- Larraín, A. M., y González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. *Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias*, 44, 1-18.
- Lasserre, P. (2009). Adaptation of team-based learning on a first term programming class. *Innovation and technology in computer science education*, 9, 186-190.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Les Editions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Levi-Orta, G. C., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244
- Levy-Leboyec, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 11 de mayo de 2005, 109.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990, 238.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado de 1 de septiembre de 1983, 209.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001. Boletín Oficial del Estado de 13 de abril de 2007, 89.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 20 de junio de 2002, 147.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2001, 307.
- Lobato, C., y Guerra, N. (2014). Las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y sociedad*, 14(1), 1-22.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Rodríguez, M. I., Palací López, D. G., y Palací López, J. (2016). Disminución del rendimiento académico con el Plan Bolonia respecto al plan anterior en España. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 633-651. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46915
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040

- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Londres, Reino Unido: Edge Foundation.
- Llorens, F. (Coords.) (2013). *Tendencias Universidad. En pos de la educación activa*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case-study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411-421. doi: 10.1080/13562510802169681
- Machemer, P. L., y Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9-30. doi: 10.1177/1469787407074008
- Magna Charta Universitatum (1988). Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf
- Manso, J., y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 85-100. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106
- Marqués, M., y Castaño, M. A. (2014). Propuestas de mejora a partir de las opiniones de los estudiantes. En *Actas del Simposio/Taller XX JENUI* (pp. 3-10). Oviedo, España: Universidad de Oviedo, Escuela de Ingeniería Informática.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid, España: Morata.
- Martín, M., Rabadán, A. B., y Hernández, J. (2013) Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: La visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-110
- Martín, P., y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-120
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), *Orientación profesional* (pp. 223-300). Barcelona, España: UOC.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Muñoz Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: Entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de

- Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. doi: 10.6018/rie.32.1.148411
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C., y Martínez Juárez, M. (2003, noviembre). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo: "Necesidades de formación y desarrollo curricular por competencias." Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre de 2003.
- Martínez Clares, P., y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez Clares, P., y González Morga, N. (en prensa). Las competencias transversales en la universidad. Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*. doi: 10.5944/educxx1.15662
- Martínez Juárez, M., Martínez Clares, P., y Pérez Cusó, J. (2014). Efficient strategies for university graduates accessing their first job. A review of insertion reports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 395-402. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.025
- Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C. y Martínez Clares, P. (2013, septiembre). *Valoración de las competencias transversales en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia: La percepción de los estudiantes*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. Alicante (España).
- Martínez, F. M., y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": Valor social e implicaciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 82-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063007.pdf>
- Marzo, M., Pedraja, M., y Rivera, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: El caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, 341, 643-661.
- Mason, G., Williams, G., y Cranmer, S. (2006). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1-30. doi: 10.1080/09645290802028315
- McDowell, C. Werner, L. Bullock, H.E., y Fernald, J. (2006). Pair programming improves student retention, confidence, and programming quality. *Communications of the ACM*, 49(8), 90-95. doi: 10.1145/1145287.1145293
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3ª edición)*. California, Estados Unidos: Sage publications.

- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 9(3), 15-27.
- Michavila, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid, España: Tecnos.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid, España: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Michavila, F., y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid, España: Síntesis.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD] (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Grupo de trabajo de internacionalización de universidades*. Madrid: Autor.
- Mir Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 1, 1-16.
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 1, 1-16. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10641>
- Miró, J. (2010). *Para qué sirven las competencias transversales*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf>
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Lóndon, UK: Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y University of London
- Mora, J., Badillo, L., Carot, J., y Vila, L. (2007). *Análisis de las competencias de los jóvenes graduados universitarios españoles. Estudio comparativo con graduados europeos y japoneses y su evolución de 1999 a 2005*. Valencia, España: CEGES – Universidad de Valencia.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Llanodosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid, España: Alianza.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.
- Mostrom, A., y Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Educacion*, 37(5), 397-405. doi: 10.1007/s10755-012-9216-1
- Mourshed, M., Patel, J., y Suder, K. (2014). *Education to employment: Getting Europe's youth into work*. Washington D.C., Estados Unidos: McKinsey & Company.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la Unión Europea: Un análisis crítico. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-23.

- Mundy, K. (2005). Globalization and educational change: New policy worlds. En N. Bascia (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp.3-17). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo- Quintela, N., y Espiñeira-Bellón, E .M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21, 227-247. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12616>
- Naciones Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Recuperado de http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf
- National Committee of Inquiry into Higher Education [NCIHE] (1997). *Higher Education in the Learning Society: Summary Report (The Dearing Report)*. Londres, Reino Unido: HMSO.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 377, 213-234.
- Nebrija Instituto (2013). *Competencias más demandas en la empresa y factores clave para la empleabilidad y el desarrollo personal*. Barcelona: Instituto Nebrija de Competencias Profesionales. Recuperado de <http://nebijacompetenciasprofesionales.blogspot.com.es/2013/03/competencias-mas-demandas-en-la-empresa.html>
- Nilsson, B. (2015). *Does the work-study combination among youth improve the transition path?*, *Work4Youth Technical Brief*. Ginebra, Suiza: OIT.
- Nitza, D. (2013). Learning centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Research*, 9(4), 329-338. doi: 10.19030/jier.v9i4.8084
- Núñez, I., y Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487. doi: 10.1007/s10734-009-9260-7
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Andrés Bello.
- Observatorio de Innovación en el Empleo [OIE] (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. Recuperado de http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie_estudio.pdf
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2004). *R. 195 I.2. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recuperado de

http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312533,es

- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2011). *Una fuerza de trabajo provista de formación para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado: Estrategia de formación del G20*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2012). *Global Employment Trends 2012*. Ginebra: Autor
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013. Una generación en peligro*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015a). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015b). *Regional Model Competency Standards: Core competencias*. Bangkok, Tailandia: OIT.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/47769000.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD Publishing. Recuperado de http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpccontent/ddrf/mduw/~edisp/wcmstest4_050446.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013): *Panorama de la educación 2013. Nota de España*. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20\(ESP\).pdf](https://www.oecd.org/edu/Spain_EAG2013%20Country%20Note%20(ESP).pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). *OECD Skills Strategy Informe de Diagnóstico*. España: Autor. Recuperado de http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_Diagnostic_Report_Espanol.pdf
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad. Y otros ensayos sobre la educación y pedagogía*. Madrid, España: Alianza.
- Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Palací, F. J., y Lisbona, A. (2003). El nuevo mercado laboral. En F. Palaci y J. A. Moriano (Ed.), *El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional* (pp.25-46). Madrid: UNED.
- Palma, M. (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en España. Análisis de los debates parlamentarios* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/112126>

- Palmer, A., Montañó, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39016>
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pavié, A. R. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2794>
- Pavlin, S. (2011). *DEHEMS. Network for the development of higher education management systems. Varieties of professional domains and employability determinants in higher education*. Bolonia, Italia: AlmaLaurea.
- Penfield, R. D., y Miller, J. M. (2004). Improving content validation studies using an asymmetric confidence interval for the mean of expert ratings. *Applied Measurement in Education*, 17(4), 359-370. doi: 10.1207/s15324818ame1704_2
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: Los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Pérez Cusó, J., Martínez Juárez, M., González Lorente, C., González Morga, N., y Martínez Clares, P. (2015). El desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria de la UMU. En J. I. Alonso, C. J. Gómez, y T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria* (pp. 199-211). Murcia: EDITUM.
- Pérez López, M. C. (2014). *Las prácticas externas y el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis del desarrollo de competencias genéricas* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3811>
- Pérez, J. E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid, España: Graó.
- Planas-Coll, J., y Enciso-Ávila, I. M. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45.
- Pool, L. D., y Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289. doi:10.1108/00400910710754435

- Posada, R. (2003). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 1-33.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad de la educación superior. *Reencuentro*, 50, 93-99.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto, 185.
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado de 17 de septiembre de 2003, 223.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. Boletín Oficial del Estado de 30 de octubre de 2007, 260.
- Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa. Boletín Oficial del Estado de 23 de Julio, 145.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010, 318.
- Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. Boletín Oficial del Estado de 22 de mayo de 1993, 122.
- Real Decreto 861/2010, de 1 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, de 3 de Julio de 2010, 161
- Reichert, S. G., y Tauch, C. (2003). *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Reichert, S. G., y Tauch, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna*. Bruselas: EUA Publications. Recuperado de http://www.aic.lv/ace/ace_disk/acebook/Trends_all.pdf
- Rengifo Millan, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26, 397-407. doi:10.1016/j.econedurev.2006.08.003
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.

- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence
- Rodríguez Esteban, A., y Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: Un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.bikume.com/descargas/5/archivos/tesis-sobre-competencias-transversales-para-mejorar-la-empleabilidad.pdf>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativo. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154.
- Roe, R. A. (2002). Competences: A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Román, M. (2005). *Sociedad del Conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid, España: EOS.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Rué, J., y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior*. Madrid, España: Narcea Universitaria.
- Ruesga, S. M., Da Silva, J., y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Ruiz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Ryan, G., Toohey, S., y Hughes, C. H. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377. doi: 10.1007/BF00128437
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Gotinga, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8(1), 35-73.
- Santana, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid, España: Síntesis.

- Sanz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J. A., y Jorba, H. (2014). Ser buen docente, ¿qué opinan los estudiantes de la universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 135-149.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. Recuperado de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. Ginebra, Suiza: World Economic Forum.
- Selvadurai, S., Choy, E. A., y Maros, M. (2012). Generic skills of prospective graduates from the employers' perspectives. *Asian Social Science*, 8(12), 295-303.
- Sierra, B. (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: Los paradigmas. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp.41-70). Madrid, España: EOS Universitaria.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: Hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. doi:10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. doi: 10.7334/psicothema2013.256
- Sizer, J., y Cannon, S. (1997). Changement d' orientation stratégique dans l' enseignement supérieur: Le role du conseil de financement. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9(3), 111-127.
- Solanes, A., Nuñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Souto-Romero, M., Torres-Corona, T., y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1141- 1158.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work models for superior performance*. Nueva York (NY), Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Stanciu, S., y Banciu, V. (2012). Quality of higher education in Romania: Are graduates prepared for the labour market? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 821-827. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.004

- Stephenson, J., y Yorke, M. (1998). *Capability and quality in Higher Education*. Londres, Reino Unido: Kogan Page.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Sursock, A., y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas, Bélgica: EUA Publications. Recuperado de <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>
- Tamkin, P., y Hillahe, J. (1999). *Employability and employers: The missing piece on the jigsaw*. Brighton, Inglaterra: Institute for Employment Studies.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Teichler, U. (2007) Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42(1), 1-34. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00287.x
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4),1465-3435. doi:10.1111/ejed.12146
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Recuperado de <http://95.85.35.20/images/Documentos/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125
- Torrelles, C., Coiduras, J. L., Isus, S., Carrera, X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3). 329-344.
- Tünnermann, B. C. (1999). *La Universidad de cara al siglo XXI*. México: Praxis.
- Tuyet, T. (2014). Is graduate employability the ‘whole-of-higher-education-issue’? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227. doi:10.1080/13639080.2014.900167
- UEconverge (2009). *Formación universitaria versus demandas empresariales*. Madrid, España: Fundación Universidad Empresa. Recuperado de https://www.etsisi.upm.es/sites/default/files/calidad/INFORME_RESULTADOS_UE_CONVERGE.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autor.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: Autor.
- Van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: Presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91.
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 9(3), 29-38.
- Velasco, P., Rodríguez, R., Terrón, M. J., y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: Un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 265-284.
- Vilaseca, J., y Torrent. J. (2003). La economía del conocimiento en España: Una comparación internacional de su desarrollo. *Economía Regional*, 78, 34-46.
- Villa, A., Escotet, M. A., y Goñi, J. J. (2007). *Modelo de innovación de la Educación Superior*. País Vasco, España: ICE.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios: Elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf>
- Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Vossio, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. *Bolentín Cinterfor*, 152, 51-73.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: Una aclaración conceptual. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp.94-127). México: Fondo de Cultura.
- Weligamage, S. S. (2009). *Graduates employability skills: Evidence from literature review*. Recuperado de <http://www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeA8.pdf>

- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(1), 3-14.
- Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yaniz, C., y Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Yaniz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-24). Madrid, España: Narcea.
- Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What it is, what it is not*. York, Reino Unido: The Higher Education Academy. Recuperado de [http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE\(Is,IsNot\).pdf](http://www.employability.ed.ac.uk/documents/Staff/HEA-Employability_in_HE(Is,IsNot).pdf)
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 10(3), 17 – 48. doi.10.4995/redu.2012.6013
- Zabalza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid, España: Narcea.



ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1.1. Coordenadas de la Educación Superior	26
Figura 1.2. Evolución de número de alumnos en la Educación Superior española en el periodo 2008-2016	32
Figura 1.3. Evolución de las características del ámbito laboral. Adaptado de Cobo y Moravec (2011)	37
Figura 1.4. Concepto de profesionalidad. Adaptado de Echeverría (2008)	39
Figura 1.5. Tipos de cambio según Eckel y Kezar (2003)	46
Figura 1.6. Líneas de actuación de la Estrategia Universidad 2015	53
Figura 1.7. Proceso para la elaboración del concepto de competencia.....	76
Figura 1.8. Conectores entre las definiciones de competencia	83
Figura 1.9. Relación capacidad, competencia y cualificación en el proceso de configuración de la competencia	85
Figura 2.1. Operaciones para el diseño de la formación universitaria en competencias	120
Figura 2.2. Procedimientos de desarrollo de competencias transversales.....	151
Figura 2.3. Representación gráfica de los proceso de desarrollo de las competencias transversales	154
Figura 4.1. Esquema-resumen del propósito y objetivos de la investigación	222
Figura 4.2. Fórmula estadística para el cálculo de la muestra representativa.....	226
Figura 4.3. Distribución de los participantes por sexo	228
Figura 4.4. Distribución de los participantes por edad (% de alumnado)	228
Figura 4.5. Estructura de cuestionario CECTGRA	229
Figura 4.6. Procedimiento seguido para la realización del juicio de expertos	234
Figura 4.7. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de DESARROLLO	244
Figura 4.8. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de DOMINIO	245
Figura 4.9. Modelo de ecuaciones estructurales de la escala de RELEVANCIA.....	246
Figura 4.10. Proceso de análisis de datos cualitativos. Adaptado de Rodríguez et al. (2005)	258
Figura 5.1. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en los títulos de Grado	270
Figura 5.2. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias instrumentales, personales y sistémicas en función de la rama de conocimiento	272

Figura 5.3. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en función del sexo de los estudiantes. Media y Desviación Típica (DT)	273
Figura 5.4. Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales en función de la edad. Media y desviación típica (DT)	274
Figura 5.5. Análisis descriptivo del uso de las metodologías de enseñanza en los títulos de Grado.....	275
Figura 5.6. Análisis descriptivo del uso de las metodologías de enseñanza por rama de conocimiento	276
Figura 5.7. Análisis descriptivo del desarrollo curricular de las competencias transversales en las distintas materias del Grado. Media y desviación típica.....	281
Figura 5.8. Análisis descriptivo de los ámbitos que han ayudado al estudiante a formarse en competencias transversales. Frecuencias, media y desviación típica (DT).....	283
Figura 5.9. Análisis descriptivo dominio de las competencias transversales. Media y desviación típica	286
Figura 5.10. Análisis descriptivo-resumen del dominio de competencias transversales en función de la rama de conocimiento.....	286
Figura 5.11. Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales en relación al sexo de los participantes	288
Figura 5.12. Análisis descriptivo dominio de las competencias transversales en función de la edad del estudiante	290
Figura 5.13. Análisis descriptivo del dominio de las competencias transversales en relación a las horas de estudio. Media y desviación típica.....	292
Figura 5.14. Frecuencia de situación laboral de los estudiantes de grado	292
Figura 5.15. Análisis descriptivo comparativo entre la situación laboral del estduinate y el dominio.....	302
Figura 5.16. Análisis descriptivo de la relevancia atribuida a las competencias transversales. Media y desviación típica	305
Figura 5.17. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo. Media y Desviación típica.....	309
Figura 5.18. Relevancia de las competencias transversales en función de la edad. Media y desviación típica (DT)	310
Figura 5.19. Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la situación laboral	311
Figura 5.20. ¿Para qué aspectos de la empleabilidad consideras que son relevantes las competencias transversales? Porcentajes, media y desviación típica (DT)	313
Figura 5.21. Análisis comparativo entre desarrollo y dominio. Medias.....	315

Figura 5.22. Análisis descriptivo-comparativo del desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de ingeniería. Media.	316
Figura 5.23. Contraste entre desarrollo y dominio de las competencias transversales	318
Figura 5.24. Índice de discrepancia o déficit formativo entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales	319
Figura 5.25. Análisis descriptivo de la satisfacción del estudiante con la formación en competencias transversal recibida. Media y desviación típica	320
Figura 5.26. Análisis descriptivo del déficit competencial entre dominio y relevancia de las competencias transversales. Medias.....	321
Figura 5.27. Índice de discrepancia o déficit formativo entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales	322
Figura 5.28. Contraste entre desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales	324
Figura 5.29. ¿Crees que la formación que has recibido se ajusta al requerimiento del mercado laboral? Porcentaje global	324
Figura 5.30. ¿Crees que la formación que has recibido se ajusta a los requerimientos del mercado laboral? Porcentajes por rama de conocimiento	325
Figura 5.31. Red de contenido. Propuestas de mejora para ajustar la formación a las demandas profesionales	328
Figura 5.32. Relación entre categorías centrales.	330
Figura 5.33. Red de contenido. Categoría central 1.....	336
Figura 5.34. Red de contenido. Categoría central 2.....	338
Figura 5.35. Red de contenido. Categoría central 3.....	340
Figura 6.1. Matriz de contrasta desarrollo y relevancia de las competencias transversales.	365
Figura 6.2. Infografía de cómo y cuándo desarrollar las competencias transversales en la Educación Superior.....	386

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Desempleo por nivel de estudios y sexo en UE.....	41
Tabla 1.2. Desempleo por nivel de estudios y sexo en España	41
Tabla 1.3. Evolución del presupuesto en euros destinado a las universidades públicas de España	47
Tabla 1.4. Motivos sociales que justifican la implantación de las leyes educativas en el contexto universitario	48

Tabla 1.5. Principales propuestas de los documentos <i>previos</i> al EEES durante la LRU	49
Tabla 1.6. Reales decretos para el desarrollo del EEES en el periodo 2003-2005	51
Tabla 1.7. Reales decretos para el desarrollo del EEES en el periodo 2006-2015	52
Tabla 1.8. Principales hitos de los comunicados ministeriales <i>durante</i> el proceso de Bolonia	54
Tabla 1.9. Principales hitos de los comunicados ministeriales <i>después de</i> la implantación de Bolonia.....	56
Tabla 1.10. Relación de Consejos de Gobierno con los acuerdos más significativos para la implantación del EEES en la Universidad de Murcia desde al año 2002 al 2016	58
Tabla 1.11. Comparativa entre la formación tradicional y la formación basada en competencias	68
Tabla 1.12. Definiciones de competencia: Multidisciplinariedad	76
Tabla 1.13. Comparación entre el enfoque educativo y laboral del concepto de competencia.....	80
Tabla 1.14. Tipología de competencias según Delamare Le Deist y Winterton (2005, p.39)	87
Tabla 2.1. Clasificación de competencias transversales según Solanes et al. (2008)	113
Tabla 2.2. Referencias clave en la definición de las competencias transversales en los planes de estudio de los títulos de Grado.....	125
Tabla 2.3. Referencias nacionales que contemplan la visión de los empleadores sobre las competencias transversales más requeridas en el mercado laboral.	127
Tabla 2.4. Referencias Internacionales que contemplan la visión de los empleadores sobre las competencias transversales más requeridas en el mercado laboral.	128
Tabla 2.5. Frecuencia de aparición de las competencias transversales en la bibliografía consultada y en función del ámbito analizado	129
Tabla 2.6. Sistemas de formación en competencias transversales.....	147
Tabla 2.7. Metodologías de enseñanza en la universidad. Adaptado de De Miguel (2006).	155
Tabla 2.8. Razones para combinar o no estudios con trabajo	165
Tabla 3.1. Tabla-resumen sobre datos descriptivos de proyectos internacionales Cheers, Reflex, Hegesco y Proflex	187
Tabla 3.2. Características generales del proyecto Tuning y Alfa Tuning.	194
Tabla 3.3. Investigaciones nacionales en torno a las competencias transversales.....	196

Tabla 3.4. Información descriptiva sobre tesis doctorales de referencia	203
Tabla 4.1. Titulaciones y facultades de la Universidad de Murcia	223
Tabla 4.2. Descripción de la población por rama de conocimiento y sexo (Año 2014/2015). Universidad de Murcia.....	225
Tabla 4.3. Distribución de los participantes (muestra) por título y rama de conocimiento	226
Tabla 4.4. Escala de competencias transversales	231
Tabla 4.5. Métodos para la obtención del juicio de expertos.....	235
Tabla 4.6. Criterios e indicadores de la guía de validación de contenido.	236
Tabla 4.7. Validación de las instrucciones del cuestionario CECTGRA.....	238
Tabla 4.8. Valoración de los bloques de preguntas del cuestionario CECTGRA.....	238
Tabla 4.9. Valoración general del cuestionario CECTGRA.....	239
Tabla 4.10. Códigos que integran las categorías establecidas en la percepción general del cuestionario.....	240
Tabla 4.11. Índice de concordancia entre los jueces. W de Kendall (w)	241
Tabla 4.12. Análisis descriptivo de cada ítem de la escala de competencias.....	242
Tabla 4.13. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala DESARROLLO	247
Tabla 4.14. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala DESARROLLO.....	247
Tabla 4.15. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala DOMINIO	248
Tabla 4.16. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala DOMINIO	248
Tabla 4.17. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables observables de la Escala RELEVANCIA.....	248
Tabla 4.18. Peso de regresión (P.R.) y pesos estandarizados de regresión (P.E.R.) entre las variables latentes de la Escala RELEVANCIA.....	249
Tabla 4.19. Resumen de los coeficientes e índices de bondad de ajuste de los tres modelos.....	250
Tabla 4.20. Fiabilidad de la escala de competencias del cuestionario CECTGRA.....	251
Tabla 4.21. Proceso de la investigación	252
Tabla 4.22. Porcentaje de estudiantes en cada grupo de edad	255
Tabla 4.23. Supuestos para la utilización de pruebas paramétricas y no paramétricas	256
Tabla 4.24. Pruebas estadísticas no paramétricas utilizadas	257

Tabla 5.1 Análisis descriptivo del desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento	271
Tabla 5.2. Diferencias significativas en el desarrollo de las competencias transversales por rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis	271
Tabla 5.3. Diferencias significativas en las categorías competenciales en función de la rama de conocimiento. Prueba Kruskal Wallis.	273
Tabla 5.4. Diferencias significativas en el desarrollo de las competencias transversales en función de la edad. Prueba H de Kruskal Wallis	275
Tabla 5.5. Diferencias significativas en el uso de las metodologías por ramas de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis.....	277
Tabla 5.6. Correlación entre el uso de las metodologías de enseñanza y el desarrollo de cada tipología de competencias transversales. Rho de Spearman	277
Tabla 5.7. Correlación entre el uso de las metodologías de enseñanza y el desarrollo de las competencias transversales. Rho de Spearman	278
Tabla 5.8. Diferencias significativas en la percepción de desarrollo de las competencias transversales en las materias curriculares. H de Kuskal Wallis	281
Tabla 5.9. Diferencias significativas entre ámbitos de desarrollo de las competencias transversales. Prueba H de Kruskal Wallis	284
Tabla 5.10. Análisis descriptivo e inferencial del dominio de las competencias transversales. Media, desviación típica (DT) y prueba H de Kruskal Wallis.	287
Tabla 5.11. Diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función de la edad de los estudiantes.....	289
Tabla 5.12. Diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función de la edad del estudiante. Prueba H de Kruskal Wallis.....	291
Tabla 5.13. Análisis diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en función a las horas de estudio del estudiante. Prueba H de Kruskal Wallis	292
Tabla 5.14. Análisis descriptivo e inferencial de dominio de las competencias transversales en función de la asistencia a clase del estudiante. Media, desviación típica y H de Kruskal Wallis.....	293
Tabla 5.15. Análisis descriptivo e inferencial del dominio de las competencias transversales en función de la nota media. Media, desviación típica, H de Kruskal Wallis.....	295
Tabla 5.16. Correlaciones entre dominio de las competencias transversales y la nota media	296
Tabla 5.17. Correlaciones bivariadas. Categorías competenciales y nota media.	297
Tabla 5.18. Análisis descriptivos e inferenciales sobre becas y dominio de competencias	299
Tabla 5.19. Análisis descriptivo e inferencial de la relación dominio y actividades CRAU	300

Tabla 5.20. Rango promedio y diferencias significativas en el dominio de las competencias transversales en relación al tipo de actividad CRAU. Prueba U de Mann Whitney.....	301
Tabla 5.21. Análisis descriptivo de las competencias transversales y diferencias significativas entre grupos.....	303
Tabla 5.22. Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento. Media y desviación típica	306
Tabla 5.23. Diferencias significativas. Prueba de Kruskal Wallis.....	308
Tabla 5.24. Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en relación al sexo de los estudiantes. U de Mann Whitney	309
Tabla 5.25. Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en función de los grupos de edad. H de Kruskal Wallis.....	310
Tabla 5.26. Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales respecto a la situación laboral del estudiante de Ciencias de la Salud.....	312
Tabla 5.27. Análisis descriptivo e inferencial de la relevancia de las competencias transversales para la empleabilidad desde distintas ramas de conocimiento	314
Tabla 5.28. Diferencias significativas entre desarrollo y dominio de las competencias transversales. Prueba de Wilcoxon.....	316
Tabla 5.29. Diferencias significativas entre desarrollo y dominio de las competencias transversales en la rama de Ingeniería	317
Tabla 5.30. Diferencias significativas en la satisfacción con la formación en competencias transversales recibida en la universidad en función de la rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis.....	320
Tabla 5.31. Diferencias significativas en la aplicabilidad de la formación universitaria en el futuro desempeño profesional en función de la rama de conocimiento. Prueba H de Kruskal Wallis.....	323
Tabla 5.32. Diferencias significativas entre ramas de conocimiento en el ajuste de la formación a los requerimientos del mercado laboral. Prueba H de Kruskal Wallis.....	325
Tabla 5.33. Categorías y códigos de las propuestas de mejora para ajustar la formación a las demandas profesionales.....	326
Tabla 5.34. Categoría 1, subcategorías y códigos resultantes del análisis y organización textual	331
Tabla 5.35. Categoría 2, subcategorías y códigos	332
Tabla 5.36. Categoría 3, subcategorías y códigos	334
Tabla 6.1. Lista de competencias transversales para la Universidad de Murcia.....	381

Tabla 6.2. Metodologías más apropiadas para el desarrollo de las competencias transversales	385
--	-----



ANEXO 1



ESTUDIANTES

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE GRADUADOS (CECTGRA)

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea el reto de desarrollar una formación basada en competencias con el propósito de crear profesionales flexibles capaces de adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral. Por ello, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia se ha diseñado este cuestionario para conocer la **formación en Competencias Transversales** de los estudiantes de Grado y valorar **su importancia para el desempeño profesional**.

Para conseguir este objetivo, necesitamos conocer tu opinión. Por esta razón, solicitamos tu colaboración y te pedimos que contestes con sinceridad a todas las cuestiones planteadas con el compromiso de informarte sobre los resultados obtenidos en la investigación. La información recabada será totalmente **confidencial** y **anónima**, solo será utilizada para fines de la investigación.

¿Cómo cumplimentar el cuestionario?

- El cuestionario se estructura en 6 bloques complementarios compuestos por distintas preguntas con diferentes opciones de respuesta.
- Para contestar **lee atentamente cada pregunta**, piensa y responde libremente **marcando con una X** la opción que más te identifique.
- En relación a las **preguntas abiertas** trata de responder, tras una pequeña reflexión crítica, lo que sientes y percibes, rellenando el espacio en blanco con **letras mayúsculas**.
- Por favor, **responde a todas las preguntas** para que la información sea lo más completa posible.

Muchas gracias por tu colaboración.



A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Facultad universitaria a la que perteneces.....		
2. Título de grado	3. Curso...	4. Mención.....
5. Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	6. Edad:.....	

B. EXPERIENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

7. ¿Cuántas horas al día dedicas a tus estudios fuera del aula?.....			
8. ¿Asistes habitualmente a clase?:	Sí <input type="checkbox"/>	Algunas veces <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
9. ¿Cuál es tu nota media en el Grado?	Aprobado <input type="checkbox"/>	Notable <input type="checkbox"/>	Sobresaliente <input type="checkbox"/> MH <input type="checkbox"/>

10. ¿En qué medida se hace uso de los siguientes *métodos* de enseñanza en tu Grado?

	Nada	1	2	3	4	5	Mucho
Aprendizaje cooperativo	<input type="checkbox"/>						
Aprendizaje basado en problemas	<input type="checkbox"/>						
Aprendizaje por proyectos	<input type="checkbox"/>						
Estudio de casos	<input type="checkbox"/>						
Contrato de aprendizaje (Aprendizaje autónomo)	<input type="checkbox"/>						
Lección magistral	<input type="checkbox"/>						
Resolución de ejercicios y problemas	<input type="checkbox"/>						
Otros. Especifica cuáles.....	<input type="checkbox"/>						

11. ¿Has realizado actividades universitarias reconocidas como créditos CRAU?

- No
- Sí (*Marca con una X una o varias opciones*)
 - Actividades culturales (alumno interno, formación en idiomas, cursos adicionales ...)
 - Actividades deportivas.
 - Actividades solidarias y de cooperación (voluntariado, prácticas extracurriculares...)
 - Representación estudiantil (delegado de curso, de facultad...)

12. ¿Has disfrutado a lo largo de tus estudios de alguna beca de formación o investigación?

(En tu respuesta no tengas en cuenta las becas de estudios del MECD).

- No
- Sí (*Marca con una X una o varias opciones*)
 - Beca para la formación en idiomas en el ámbito nacional e internacional
 - Becas de movilidad (Erasmus, ILA, SEP, SICUE...)
 - Becas de investigación (de colaboración, de formación adherida a proyectos)
 - Otras. Especifica cuáles.....

13. ¿Cuál es tu situación laboral?

- Solo estudio
- Estudio con algún trabajo esporádico
- Estudio y tengo un trabajo a tiempo parcial relacionado con mis estudios
- Estudio y tengo un trabajo a tiempo parcial no relacionado con mis estudios
- Estudio y tengo un trabajo a tiempo completo relacionado con mis estudios
- Estudio y tengo un trabajo a tiempo completo no relacionado con mis estudios
- Otra. Especifica cuál

14. ¿En qué ámbito o campo de tu profesión te gustaría trabajar? (Marca sólo una opción)

- Educativo *Especifica dónde.....*
- Comunitario *Especifica dónde.....*
- Empresarial *Especifica dónde.....*
- Otros *Especifica dónde.....*

C. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

15. Valora el desarrollo, dominio y relevancia de las siguientes Competencias Transversales en una escala de 1 a 5 según consideres que se han **desarrollado** en las distintas materias del Grado, el **dominio** o nivel de adquisición que posees y la **relevancia** o importancia que le atribuyes para tu futuro desarrollo profesional. Es importante que respondas a **todas** las cuestiones con la opción que mejor te identifique. Para ello, ten en cuenta que:

1 = Nada 2 = Poco 3 = Regular 4 = Bastante 5 = Mucho

- Las competencias están agrupadas por unidades de competencia, se pide que valores cada una de ellas de manera **individual** y no al grupo de ellas en su conjunto.
- Utiliza los **espacios en blanco** para **añadir otras competencias** que consideres importantes y no estén contempladas en el listado.

Competencia	Nº	Unidades de competencia	Desarrollo	Dominio	Relevancia
Organización y planificación	1	Ordenar y estructurar ideas adecuadamente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	2	Gestionar y administrar el tiempo correctamente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	3	Tener una actitud anticipatoria	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	4	Discernir lo que es importante de lo que es prioritario	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	5	Elaborar discursos orales coherentes y organizados lógicamente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	6	Expresar ideas elaboradas de forma escrita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	7	Comunicar a audiencias expertas y no expertas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Uso de las TIC	8	Conocer aspectos básicos del uso de la informática	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	9	Comprender y utilizar distintos software para el manejo de la información (procesador de textos, paquetes estadísticos...)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	10	Gestionar la información mediante las TIC (búsqueda, selección e integración)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comunicación	11	Elaborar discursos orales en otra lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



en una lengua extranjera	12	Leer y comprender textos en otra lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	13	Expresar por escrito ideas en otra lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	14	Comunicar e interactuar con personas en otra lengua	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Desarrollo del proyecto profesional y vital (PPV) y toma de decisiones	15	Definir un proyecto personal y/o profesional y fijar una meta	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	16	Saber tomar decisiones (evaluar distintas alternativas antes de tomar una decisión)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	17	Aprender y proyectar (aprender del pasado y del presente y proyectar tus acciones hacia el futuro)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	18	Autoconocimiento de mis fortalezas y debilidades oportunidades y amenazas del entorno	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Gestión de la información y el conocimiento	19	Buscar y procesar la información de distintas fuentes	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	20	Analizar y sintetizar la información	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	21	Saber posicionarse críticamente ante la información	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajo en equipo	22	Trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	23	Comprometerse e identificarse con el proyecto común	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	24	Respetar y ser tolerante con las ideas de otros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	25	Resolver problemas mediante el diálogo y la negociación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	26	Dinamizar y motivar grupos (capacidad de liderazgo)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Interacción social	27	Establecer relaciones y contactos (redes)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	28	Interaccionar activamente con personas expertas y no expertas (escucha activa)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	29	Empatizar con los demás	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	30	Expresar asertivamente las propias ideas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Compromiso ético y social	31	Ser responsable y tener compromiso ético y profesional	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	32	Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	33	Estar comprometido con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	34	Tener responsabilidad social y ciudadana	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Control emocional	35	Rendir bajo presión	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	36	Manejar el estrés	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	37	Tolerar la frustración y la adversidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajo autónomo	38	Aprender de forma autónoma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	39	Ser autocrítico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	40	Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	41	Estar implicado activamente en el aprendizaje continuo y actualización permanente	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actitud emprendedora	42	Detectar nuevas oportunidades	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	43	Ser creativo e innovador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	44	Tener iniciativa para generar nuevos proyectos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	45	Estar comprometido con la propia identidad y el desarrollo profesional (marca personal)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	46	Confiar en uno mismo (autoconfianza)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Adaptación a nuevas situaciones	47	Tolerar el cambio y a la incertidumbre	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	48	Transferir información y hacer uso flexible del conocimiento (aplicar contenidos a la práctica)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	49	Trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional (Movilidad geográfica)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Motivación	50	Afán de superación en situaciones de rendimiento.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



	51	Actitud positiva hacia el trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	52	Implicarse en el trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	53	Estar comprometido con la calidad (por hacer las cosas bien, con precisión)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencia investigadora	54	Detectar necesidades y delimitar problemas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	55	Recoger información (diseño y manejo de técnicas de recogida de datos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	56	Examinar e interpretar información	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	57	Elaborar un informe de investigación (fases y conceptos básicos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
OTRAS que quieras añadir																	
	58		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	59		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	60		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

D. DESARROLLO, DOMINIO Y RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

16. ¿En qué grado consideras que los siguientes ámbitos te han ayudado a formarte en competencias transversales?

	Nada	1	2	3	4	5	Mucho
– Sociedad		<input type="checkbox"/>					
– Individuo (yo mismo)		<input type="checkbox"/>					
– Familia		<input type="checkbox"/>					
– Grupo de iguales		<input type="checkbox"/>					
– Estudios anteriores		<input type="checkbox"/>					
– Universidad		<input type="checkbox"/>					
– Ámbito laboral <i>(Contesta solo si has trabajado)</i>		<input type="checkbox"/>					
– Otros.		<input type="checkbox"/>					

17. De forma general, ¿cómo valoras tu dominio de las competencias transversales?

Nada Poco Regular Bastante Mucho

18. ¿Hasta qué grado las distintas materias de tu título de Grado o acciones formativas te han ayudado a adquirir estas competencias?

	Nada	1	2	3	4	5	Mucho
– Materias de formación básica <i>(materias del 1º año de Grado)</i>		<input type="checkbox"/>					
– Materias obligatorias <i>(el resto de materias)</i>		<input type="checkbox"/>					
– Materias optativas		<input type="checkbox"/>					
– Créditos CRAU		<input type="checkbox"/>					
– Prácticas curriculares		<input type="checkbox"/>					
– Trabajo fin de grado		<input type="checkbox"/>					
– Otras. Especifica cuál		<input type="checkbox"/>					



23. ¿Cuál es tu grado de **satisfacción** con respecto a la **formación en CT** recibida en la Universidad?

Muy insatisfecho 1 2 3 4 5 Muy satisfecho

Razona tu respuesta:

.....
.....
.....

24. ¿Cómo valoras la **aplicabilidad** de la formación universitaria en tu futuro desempeño profesional?

Nada aplicable 1 2 3 4 5 Muy aplicable

Razona tu respuesta:

.....
.....
.....

25. ¿Crees que la **formación que has recibido se ajusta a los requerimientos del mercado laboral**?

Nada Poco Regular Bastante Mucho

26. ¿Cómo **mejorarías la formación universitaria** para **ajustarla** a las **demandas sociales y profesionales actuales**? (*Manifiesta, al menos, 3 propuestas o alternativas*).

1.....
.....

2.....
.....

3.....
.....

OBSERVACIONES

27. Describe en este apartado aquellas **consideraciones y reflexiones** que quieras hacer constar sobre las **competencias transversales** y que **NO estén recogidas** en los ítems anteriores.

.....
.....
.....

Muchas gracias por tu tiempo y participación



ANEXO 2



GUÍA PARA LA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL CUESTIONARIO CECTGRA

INSTRUCCIONES

Estimado juez, me es grato dirigirme a usted a fin de solicitar su colaboración como experto para validar el **Cuestionario CECTGRA**. El objetivo general de nuestra investigación es conocer la formación (desarrollo y dominio) en competencias transversales de los estudiantes de Grado de último curso y su relación con las demandas del mercado laboral actual desde la perspectiva del estudiante.

Para efectuar la validación de cada instrumento, deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes opciones de respuesta para elegir aquella más acorde con su criterio personal y profesional. Por otra parte, le agradecemos cualquier sugerencia relativa a la redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que considere relevante para la mejora de los cuestionarios.

Su participación y colaboración como experto es contribuir en la valoración de los cuestionarios para evidenciar las siguientes características:

1. Si es *adecuado* para el problema que se pretende medir (teóricamente justificable), (validez de contenido) e intuitivamente razonable.
2. Si es *válido y preciso*, en el sentido de ser capaz de medir aquellas características que pretenden medir y no otras.
3. Si es *sensible*, es capaz de medir cambios tanto en los diferentes individuos como en la respuesta de un mismo individuo a través del tiempo.
4. Si se delimitan claramente las dimensiones, de manera que cada uno contribuya al total de la escala de forma independiente (validez de constructo).
5. Si puede ser *aceptado* por los participantes.

Para ello es necesario que valore cada uno de los bloques que hemos diferenciado en el cuestionario en relación a una serie de criterios generales que en la rejilla de validación se especificarán más detalladamente, relativos a:

- Claridad y precisión.
- Redacción de los ítems.
- Amplitud de los ítems.
- Pertinencia.
- Congruencia de ítems.

Le rogamos que **señale en cada casilla** el aspecto cualitativo que le parezca que cumple cada indicador según su juicio experto, de acuerdo a la siguiente escala:

1= Deficiente 2=Aceptable 3=Bueno 4= Excelente

Muchas gracias por su atención



INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y precisión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Amplitud de contenido				
▪ Coherencia interna				
▪ Pertinencia del contenido				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Categorización de las respuestas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)



B. EXPERIENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Categorización de las respuestas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)

C. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Categorización de las respuestas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)



D. DESARROLLO, DOMINIO Y RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Categorización de las respuestas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)

E. ANÁLISIS FODA

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)



F. VALORACIÓN GENERAL DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Indicadores	1	2	3	4
▪ Claridad y comprensión del planteamiento				
▪ Redacción				
▪ Adecuación a los destinatarios				
▪ Número de preguntas				
▪ Categorización de las respuestas				
▪ Pertinencia de las preguntas				
▪ Orden lógico de las preguntas				
▪ Coherencia interna				

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)

VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Indicadores	1	2	3	4
▪ Calidad de contenido (instrucciones y preguntas)				
▪ Longitud del cuestionario				
▪ Redacción				
▪ Pertinencia del contenido				
▪ Adecuación de las categorías de respuesta.				
▪ Coherencia interna				
▪ Apariencia general del cuestionario				
▪ Estructura del cuestionario (equilibrada y armónica)				
▪ Relación con el propósito de la investigación.				



Percepción general del cuestionario:

Observaciones que quiera hacer constar (sugerencias e ideas no contempladas para la mejora)

**Muchas gracias por su tiempo y participación en nuestra
investigación**