

Revista Internacional y Comparada de

**RELACIONES
LABORALES Y
DERECHO
DEL EMPLEO**

Escuela Internacional de Alta Formación en Relaciones Laborales y de Trabajo de ADAPT

Comité de Gestión Editorial

Alfredo Sánchez-Castañeda (México)

Michele Tiraboschi (Italia)

Directores Científicos

Mark S. Anner (Estados Unidos), Pablo Arellano Ortiz (Chile), Lance Compa (Estados Unidos), Jesús Cruz Villalón (España), Luis Enrique De la Villa Gil (España), Jordi García Viña (España), José Luis Gil y Gil (España), Adrián Goldin (Argentina), Julio Armando Grisolia (Argentina), Óscar Hernández (Venezuela), María Patricia Kurczyn Villalobos (México), Lourdes Mella Méndez (España), Antonio Ojeda Avilés (España), Barbara Palli (Francia), Juan Raso Delgue (Uruguay), Carlos Reynoso Castillo (México), María Luz Rodríguez Fernández (España), Raúl G. Saco Barrios (Perú), Alfredo Sánchez-Castañeda (México), Michele Tiraboschi (Italia), Anil Verma (Canadá), Marcin Wujczyk (Polonia)

Comité Evaluador

Henar Alvarez Cuesta (España), Fernando Ballester Laguna (España), Francisco J. Barba (España), Ricardo Barona Betancourt (Colombia), Miguel Basterra Hernández (España), Carolina Blasco Jover (España), Esther Carrizosa Prieto (España), M^a José Cervilla Garzón (España), Juan Escribano Gutiérrez (España), María Belén Fernández Collados (España), Alicia Fernández-Peinado Martínez (España), Rodrigo Garcia Schwarz (Brasil), Sandra Goldflus (Uruguay), Miguel Ángel Gómez Salado (España), Estefanía González Cobaleda (España), Djamil Tony Kahale Carrillo (España), Gabriela Mendizábal Bermúdez (México), David Montoya Medina (España), María Ascensión Morales (México), Juan Manuel Moreno Díaz (España), Pilar Núñez-Cortés Contreras (España), Eleonora G. Peliza (Argentina), Salvador Perán Quesada (España), Alma Elena Rueda (México), José Luis Ruiz Santamaría (España), María Salas Porras (España), José Sánchez Pérez (España), Esperanza Macarena Sierra Benítez (España), Carmen Viqueira Pérez (España)

Comité de Redacción

Omar Ernesto Castro Güiza (Colombia), María Alejandra Chacon Ospina (Colombia), Silvia Fernández Martínez (España), Paulina Galicia (México), Noemi Monroy (México), Maddalena Magni (Italia), Juan Pablo Mugnolo (Argentina), Francesco Nespoli (Italia), Lavinia Serrani (Italia), Carmen Solís Prieto (España), Marcela Vigna (Uruguay)

Redactor Responsable de la Revisión final de la Revista

Alfredo Sánchez-Castañeda (México)

Redactor Responsable de la Gestión Digital

Tomaso Tiraboschi (ADAPT Technologies)

La función social de la Universidad frente al actual panorama de incertidumbre sociolaboral

María Pilar GIMÉNEZ MURUGARREN*

RESUMEN: La Universidad ha desempeñado a lo largo de la historia un papel fundamental en la sociedad, cuyos principios orientan a la formación integral y no solo a la transmisión de contenidos. El aprendizaje autónomo del alumnado, la formación integral y la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida, requiere que la función de la Universidad contemple la formación académica como el punto de partida y la base para el desarrollo de cualquier carrera profesional pero, para posicionarse en el mercado laboral, también debería adquirirse y desarrollarse una serie de competencias transversales que son las que harán mejorar su empleabilidad. Como parte de un estudio más amplio, se ofrecen los resultados obtenidos de los grupos focales formados entre el alumnado del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Málaga, que confirman la necesidad de formación en competencias que van más allá de las académicas frente el actual panorama de incertidumbre sociolaboral.

Palabras clave: Competencias transversales, empleabilidad, función social de la Universidad, grupos focales.

SUMARIO: 1. La función social de la universidad. 2. Hacia la Universidad del siglo XXI. 3. El EEES y la dimensión social de la Universidad. 4. La formación en competencias transversales o genéricas. 4.1. Delimitación del concepto de competencia universitaria. 4.2. Competencias y empleabilidad. 5. Metodología. 5.1. Grupos focales. 5.2. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

* Profesora del Departamento del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga (España).

The Social Function of the University in the Face of the Current Panorama of Socio-Labour Uncertainty

ABSTRACT: Throughout history, the University has played a fundamental role in society, whose principles are oriented to integral formation and not only to the transmission of contents. Autonomous learning of students, comprehensive training and the promotion of lifelong learning, requires that the role of the University contemplate academic training as the starting point and the basis for the development of any professional career but, to position themselves in the labour market, they should also be acquired and develop a series of transversal competences that are what will improve their employability. As part of a larger study, the results obtained from the focus groups formed among the students of the Degree in Labour Relations and Human Resources at the University of Malaga are offered, that confirm the need for training in skills that go beyond academic ones in the face of the current panorama of socio-labour uncertainty.

Key Words: Soft skills, employability, social function of the University, focus groups.

1. La función social de la Universidad

La Universidad ha desempeñado a lo largo de la historia un papel fundamental en la sociedad en aras a impulsar el humanismo, cuyos principios orientan a la formación humana integral¹, y no solo a la mera transmisión de contenidos².

Rescatar el propósito de la Universidad humanista en pleno siglo XXI, plantea revisar su misión y función que, desde sus orígenes en la Europa del siglo XII y su evolución hasta nuestros días, nos hace cuestionar los cimientos que vertebran el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, así, quizás, podamos mejorar y evolucionar para adaptarnos a las nuevas demandas sociales y profesionales que van surgiendo en un mundo cada vez más globalizado³.

En tal sentido, a lo mejor, resultaría interesante retomar la conciencia colectiva de que la Universidad, no solo debe cumplir con la función de cualificar profesionalmente sino que, al mismo tiempo, debe cumplir con su función de formación ciudadana⁴, y de formación en valores, actitudes y habilidades que tienen que ir más allá del ámbito académico⁵. Estaríamos refiriéndonos en términos holísticos a la inclusión de la formación integral de la persona como parte de la función social de la Universidad, también denominada formación humanista⁶.

Sin embargo, tal y como vienen advirtiendo algunos autores⁷ sobre la Universidad y la adecuación a los fines que se le atribuyen se viene dando desde décadas un declive de la génesis de su función social que, bajo el eufemismo de «modernizarla» y adecuarla a «las necesidades de mercado» se vienen exigiendo reformas que, lejos de modificar el funcionamiento interno de la Universidad, lo que se desprende es cambiar su finalidad

¹ N. BELLOSO, *De las universidades humanistas a las universidades modelos de excelencia. Los desafíos de una educación humanista en el siglo XXI*, en F. PUY (coord.), *La universidad humanista en un mundo globalizado*, Reus, 2017.

² G. GALLARDO, P. REYES, *Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje*, en *Calidad en la Educación*, 2010, n. 32.

³ A. CAMPILLO, [La universidad en la sociedad global](#), en *Isegoría*, 2015, n. 52.

⁴ M. LORENZO MOLEDO, [La función social de la universidad y la formación del profesorado](#), en *Edeania*, 2012, n. 42.

⁵ M.R. GARCÍA-RUIZ, N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, [El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias](#), en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2013, n. 7.

⁶ R.R. GUTIÉRREZ AT AL., *Universidades. ¿Qué puede ocurrir?*, EdiUNS, 2013.

⁷ E.J. DÍEZ GUTIÉRREZ, A. GUAMÁN (coords.), [Educación Pública: de tod@s para tod@s. Las claves de la "marea verde"](#), Bomazo, 2013.

originaria que ha acabado siendo el actuar como soporte de la empresa⁸. Cabe entonces preguntarse al respecto si, del mismo modo que la sociedad es quien demanda de la Universidad que no solo sea un número en el *ranking* entre las mejores, sometida a evaluaciones tanto internas como externas que acrediten una institución académica de “calidad” sino que, también se espera de ella que sea un agente dinamizador para un nuevo modelo social y cívico en aras de la construcción de una sociedad más justa y democrática, entonces, ¿realmente, están las instituciones universitarias preparadas para una formación integral de su alumnado? y, más concretamente, ¿el profesorado está formado a tal fin para fomentar en las aulas una actitud hacia el pensamiento crítico para que el alumnado se forme como ciudadano capaz de asumir responsablemente cada una de sus decisiones tanto a nivel individual como social mediante un proceso de diálogo y participación? y, de ser así, ¿se está evaluando esta formación en términos de calidad educativa?

En síntesis, podría decirse que la función de la Universidad actual, desde un enfoque de formación integral respondería a las demandas anteriormente planteadas y supondría tener que preparar profesionales ante los retos que el desarrollo de la ciencia y la tecnología les imponen, y no solo la preparación desde las materias científico-técnico, sino desde otras que cumplan un proceso extensionista⁹ que les permita conectar con la sociedad ante el actual panorama de incertidumbre sociolaboral al que nos enfrentamos.

Todo lo dicho hasta aquí parece indicar que una formación basada en el desarrollo de competencias transversales es una forma de entender la educación universitaria que exige un esfuerzo de adaptación del estudiantado, desde un aprendizaje cooperativo¹⁰ frente al de tipo individualista o competitivo, y una profunda adaptación del perfil docente a este entorno emergente¹¹.

Y es que cuando hablamos de la formación integral, hacemos referencia a la formación en valores pero, no desde un enfoque socializador de patrones

⁸ E.J. DÍEZ GUTIÉRREZ, A. GUAMÁN, A.J. ALONSO, J. FERRER, *Qué hacemos con la universidad*, Akal, 2014, p. 15.

⁹ Vid. R.C. INFANTE HERNÁNDEZ, M.E. INFANTE MIRANDA, *La formación humanística y humanista en los estudiantes universitarios*, en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2015, n. 2. El proceso extensionista hace referencia al proceso educativo o pedagógico en el ámbito de enseñanza superior en el que la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, se entre relacionan para el desarrollo del estudiantado para su preparación para la vida.

¹⁰ D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *Aprender juntos y solos*, Aique, 1999.

¹¹ K. KRÜGER, L. JIMÉNEZ, A. MOLAS, *La función social de la educación superior en la sociedad del conocimiento europea*, Universitat de Barcelona, Alba e.V., 2011.

sociales (de lo que está bien o está mal), sino desde la promoción de una actitud hacia el pensamiento crítico, dejando paso a mentes creativas dentro del aula, sumando alumnado cada vez más competente en resolución de problemas, capaz de asumir responsablemente decisiones, es decir, concebir la formación integral humanista como un proceso de diálogo y participación, centrada en la formación de competencias transversales o también denominadas “*soft skills*”.

Lo que sugerimos es que apoyamos la idea de que si queremos ciudadanos que puedan desenvolverse a nivel social, personal y profesional en pleno siglo XXI, deberíamos poner el acento en la formación integral como criterio de calidad educativa, en su sentido más amplio, y como uno de los elementos clave y necesarios de la Universidad actual¹², basados en el desarrollo de competencias que contemplen metodologías activas adecuadas a tal fin.

2. Hacia la Universidad del siglo XXI

Según la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* y el *Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 9 de octubre de 1998, en cuanto a la misión y funciones de la educación superior, en su art. 1, se reafirma la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a. formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- b. construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades

¹² R.R. GUTIERREZ ET AL., *op. cit.*

- endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;
- c. promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
 - d. contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
 - e. contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en los que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;
 - f. contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Por otro lado, en cuanto a la finalidad formativa de la Universidad pública que, según establece el primer artículo de Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) – la actual ley que rige la educación superior – las Universidades son instituciones que deben cumplir tres misiones fundamentales:

- la formación superior de la ciudadanía, conservando los saberes adquiridos a lo largo de la historia, produciendo nuevos saberes y transmitiendo unos y otros al máximo de personas junto con las controversias que los han rodeado o que los rodean;
- la investigación y generación de conocimiento con referentes universales, preparando a los estudiantes en las metodologías de investigación y en el análisis crítico de los desafíos y efectos sociales de los interrogantes, prácticas y resultados del ámbito científico, en el ejercicio de un pensamiento liberado de cualquier dogma, que busque el bien común, y en el desarrollo de una actividad profesional experta y responsable;
- el servicio a la sociedad mediante el más amplio impacto cultural, social y económico de su actividad que permita alimentar la reflexión de las sociedades sobre ellas mismas y especialmente sobre su modelo de desarrollo y de construcción de una sociedad mejor, más justa y democrática.

Razón por la cual y, en síntesis, estas pinceladas jurídicas nos hacen que apoyemos la idea de que la misión de la Universidad pública tiene que educar personas en la búsqueda de la verdad, formándolas en conocimientos para el servicio a la sociedad y promoviendo el humanismo para construir un mundo de justicia, libre y solidario, mediante el enriquecimiento de los saberes y el entendimiento entre las personas¹³.

Justo es decir que en el ámbito del pensamiento español ha habido excelentes filósofos que han reflexionado sobre la misión y el desempeño de la Universidad. Desde Ortega y Gasset hasta el maestro Francisco Giner de los Ríos, quien concibe la Universidad como un microcosmos en donde se reúnen la enseñanza, la investigación, la preparación para las diversas profesiones sociales y la preparación para la vida en toda su complejidad y riqueza, en este orden.

Pero si consideramos detenidamente este planteamiento, entonces, nuestra posición al respecto, tomando como punto de partida la formación integral de la persona en valores humanistas y de ciudadanía, sobran razones para apoyarnos en la idea que mantienen al respecto algunos autores como Belloso¹⁴ o Esqueviel¹⁵, entre otros, quienes entienden que los términos deberían invertirse. Dicho de otro modo, dado que nuestra idea se basa en poner en el epicentro de las aulas universitarias una formación humanista, entonces, el primer objetivo sería, educar para la vida y, en segundo lugar, preparar para el desempeño de una profesión, la enseñanza y la investigación, en ese orden, que requiere un esfuerzo de adaptación tal y como indicamos en el anterior punto.

En cualquier caso, sea acertado o no este planteamiento, y sin entrar en consideraciones, la realidad es que, en el actual panorama de la educación superior, el concepto de formación humanística o “clásica” ha perdido su esencia en favor de la denominada, desde las actuales reformas del EEES, formación integral en términos de “excelencia”, perdiendo la esencia del pensamiento humanista¹⁶ que empezó a consolidarse a partir de la segunda mitad del siglo XV.

Conviene subrayar que la formación en valores humanistas en la Universidad no lo consideramos en nada incompatible con la convivencia de aquellos otros valores tradicionales y clasistas en la educación universitaria. Tanto las clases magistrales como la reproducción

¹³ Á BAGUER ALCALÁ, *Universidad pública: cambio obligado*, Díaz de Santos, 2014.

¹⁴ N. BELLOSO, *op. cit.*

¹⁵ N.H. ESQUIVEL ESTRADA, *¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?*, en *Ciencia Ergo Sum*, 2003, n. 3.

¹⁶ J.C. VARGAS, *De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior*, en *Praxis Filosófica*, 2010, n. 30.

memorística de algunas materias deben convivir con modalidades más innovadoras, cuestión a tener en cuenta si queremos seguir avanzando en la construcción de una Universidad del siglo XXI.

Y es que, durante todo el proceso de adaptación del Plan Bolonia, la educación universitaria ha vivido una serie de reformas metodológicas continuas, con nuevas formas de evaluación y de ajustes a las TICs, que desorientan los fines de la Universidad en los términos a los que hemos ido haciendo referencia.

Avanzando en estos razonamientos, los que consideramos que la educación superior es algo más que obtener un título académico del más alto nivel, entonces, también estarán de acuerdo que al estudiantado hay que motivarlo a que piense, se mueva y viva como personas universitarias¹⁷. Y es que la Universidad juega un papel fundamental en la estructura de la sociedad en vías de ser más justa y democrática. Por ello, debe ser dentro de sus aulas donde se gesten los nuevos agentes de cambio social, donde predomine la educación moral de la persona para que la ciudadanía goce de bienestar social¹⁸.

Es por ello que, siendo su función la de formar al estudiante universitario como persona, como profesional y como ciudadano, incidiendo en la promoción de metodologías renovadas que impulsen el desarrollo de las competencias no solo académicas y profesionales sino, también, el de las competencias cívico-sociales, que completaría el marco en la formación integral de la persona, se hace necesario revisar la aplicación de metodologías activas que sustituyan al modelo academicista, tradicional y muy arraigado en el ámbito universitario, hacia otro más adaptado a las nuevas demandas de la sociedad actual¹⁹.

Este enfoque no es una cuestión baladí ya que, desde el punto de vista legislativo, se hace imperativo la promoción e implementación de nuevas formas de aprendizaje. Así, la LOMLOU dispone en su art. 89.5 que «el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior». Igualmente, y en desarrollo de la Ley Orgánica, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, enuncia en su

¹⁷ F. ESTEBAN, B. ROMÁN, *¿Quo vadis, Universidad?*, UOC, 2016, p. 15.

¹⁸ J. CASTAÑEDA FERNÁNDEZ, *Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, en *Revista de Docencia Universitaria*, 2016, n. 2.

¹⁹ A. LA PROVA, *La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase*, Narcea, 2017.

exposición de motivos que «la nueva organización de las enseñanzas universitarias [...] impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida».

3. El EEES y la dimensión social de la Universidad

En el marco de la configuración del EEES, que se inicia con la [*Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo \(a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido\)*](#) (1998) y se afianza un año más tarde con la [*Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*](#) (1999) ratificando los acuerdos de La Sorbona, se crea un nuevo escenario que ha requerido durante todo este proceso de un esfuerzo por parte de toda la comunidad universitaria para redefinir y reconstruir el verdadero sentido y finalidad de la institución universitaria.

A tal fin, empezaron a asentarse las bases para crear un nuevo modelo europeo de educación superior que culminaría en 2010 y que es conocido como el Proceso Bolonia. Desde entonces hasta la actualidad, son numerosos los autores²⁰ que advierten un cambio de paradigma en la educación europea universitaria del siglo XXI, siendo imprescindible tener en cuenta cuál es su misión y finalidad en la formación de ciudadanos con preparación y capacidad crítica para entender el mundo, y transformarlo en una sociedad más democrática en aras de contribuir al desarrollo social y humano de la ciudadanía.

Centremos ahora en la dimensión social de la Universidad. Teniendo en cuenta que la Universidad ha tenido siempre como misión, entre otras, el desarrollo de una formación integral de sus estudiantes parece contradictorio que no se haya tenido la consideración ni el calado suficiente la perspectiva de la formación de desarrollo social de su alumnado.

En este sentido, nos parece interesante destacar al respecto dos cuestiones. Una de ellas, es resaltar el hecho de que toda idea de cambio y transformación que rompa con el modelo hegemónico del sistema universitario puede dar lugar a tensiones y retos en el seno de cada institución. Razones nos sobran para pensarlo, ya que en las políticas educativas de educación superior y en la cultura universitaria “tradicional” no ha habido una preocupación por medir y evaluar los logros alcanzados en el desarrollo social del alumnado²¹.

²⁰ J. RUÉ, *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Narcea, 2014.

²¹ A. VILLA SÁNCHEZ, O. VILLA LEICEA, [*El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de*](#)

Y, la otra cuestión, es que hay que admitir que definir un marco operativo orientado al desarrollo social de su alumnado no está exento de polémica, ya que el diseño de los planes de estudio suele estar configurado, y se le da prioridad al desarrollo de competencias profesionales, concediendo más relevancia a la calificación que al proceso de aprendizaje de su alumnado²². Dicho lo anterior, dentro de este marco, adviértase que, a pesar de que tanto los responsables académicos como el profesorado universitario manifiestan gran preocupación cuando se plantean cuestiones relativas a la planificación del aprendizaje centrado en el alumnado y en su desarrollo social²³, por no encontrar el modo de cómo evaluar estas competencias genéricas o cómo calificarlas. Lo cierto es que evaluar competencias genéricas también es evaluar competencias (saber hacer), por lo que el modo de planificar y llevar a cabo esta evaluación dependerá de la importancia y el puesto que ocupe en el plan de estudios y la metodología a implementar para lograrlas.

Pero, claro, con sano criterio hemos de considerar que, justificado o no el hecho de que todavía siga siendo debatido el hecho de que la educación superior deber convertirse en un instrumento apto para la implantación del desarrollo humano sostenible, la realidad es que no es hasta el año 1998 cuando la UNESCO se manifiesta y aproxima, por primera vez, de forma tímida, al concepto de competencia y al concepto de desarrollo social, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior²⁴, en París.

Recordemos hace veintitrés años la Carta de Naciones Unidas, la Declaración de Derechos Humanos, El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos., cuando se hizo el manifiesto que expresaba la necesidad de hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior a lo largo de toda la vida, debiendo aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y el aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias adecuadas que contribuyeran no solo al desarrollo cultural y económico de la sociedad, sino también al desarrollo social²⁵.

la dimensión social en las universidades, en *Educar*, 2007, n. 40.

²² C. LÓPEZ, V. BENEDITO, M.J. LEÓN, *El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía*, en *Formación Universitaria*, 2016, n. 4.

²³ C. YÁÑIZ, L. VILLARDÓN, *Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria*, en *Didac*, 2012, n. 60.

²⁴ Vid. UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, en *Educación Superior y Sociedad*, 1998, n. 2.

²⁵ Y. ARGUDÍN, *Educación basada en competencias*, en *Educar – Revista de Educación*, 2001, n. 16, p. 3.

Creemos que aquí se clarifica como a partir de este primitivo esbozo a nivel europeo se configuraba un enfoque educativo diferente al hegemónico que se ha convertido en un proceso complejo e imparable, aunque – a nuestro criterio – demasiado lento.

Dado que la armonización de los sistemas educativos de educación superior, que justificaba la necesidad de cambio del modelo educativo hacia uno más adaptado a las demandas de la sociedad, no debería haber perdido en el camino la idea originaria y la esencia de lo que la UNESCO proponía, *sine qua non*, como concepto innovador de la dimensión social de las competencias en la educación superior.

Sin embargo, creemos que el lento proceso de adaptación a los procesos educativos más innovadores viene en parte por la apatía institucional resistente al cambio, por un lado, de la indiferencia de cada centro en adaptar los planes de estudio a este nuevo enfoque, por otro lado, y por último, por la insuficiente insistencia por parte del marco europeo en hacerlo efectivo ya que desde 1998 hasta la Cumbre celebrada en Londres en 2007²⁶, no se veía claramente delimitado el concepto de la dimensión social de las Universidades que, a tenor literal del apartado 2.18²⁷, lo expresa del siguiente modo:

La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel de conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

Por lo que, desde el año 2007 el modelo educativo hacia el que estaba encaminado para su completa implementación en el año 2010 planteaba como elemento de formación, la adquisición de competencias. Es decir, un modelo educativo centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante y tutoría académica, en los resultados de aprendizaje centrado en competencia genéricas y específicas, en el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos y en el uso de la evaluación formativa y no sumativa. En definitiva, un enfoque basado en competencias que permita adaptar los planes de estudio de grado con las necesidades del mercado laboral, no

²⁶ Vid. Comunicado de la V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia, [Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado](#), 18 mayo 2007.

²⁷ Vid. EHEA, [Ministerial Conference London 2007](#), en www.ehea.info, 17 mayo 2007.

exento de dificultades para su completa implementación en las aulas²⁸.

4. La formación en competencias transversales o genéricas

Todas estas observaciones se relacionan con el hecho de (re) pensar en el cambio de paradigma al que hacíamos referencia, y contemplar la dimensión social de las competencias en los programas de estudio y la relación directa que impacta en una nueva cultura universitaria²⁹, en la que se ven implicadas las instituciones de educación superior en vista de revisar sus currículos de acuerdo con la consideración de centrarlos en el alumnado – o en los procesos de Enseñanza/Aprendizaje (EP) – y el Aprendizaje Basado en Competencias³⁰ (ABC), tarea nada fácil que exige un gran cambio de mentalidad en la cultura del alumnado universitario y la formación pedagógica del profesorado universitario en competencias docentes.

Durante las últimas décadas, las investigaciones desarrolladas en metodologías activas en el ámbito universitario demuestran la relevante influencia que tiene la interacción entre los y las estudiantes en el aula sobre «la serie de variables educativas como son el proceso de socialización, la adquisición de competencias o destrezas vinculadas al respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la autoestima o el rendimiento académico, entre otras»³¹ que repercuten en el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado universitario.

Dado que las actuales reformas metodológicas universitarias exigen al cuerpo docente la promoción de una educación integral que resuma aspectos individuales, sociales o culturales, además de mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales, el aprendizaje basado en la cooperación³² dentro de los grupos formales, también «brinda una respuesta apropiada porque es un instrumento flexible que permite perseguir un mayor número de objetivos educativos simultáneamente, ya que trata de promover tanto un aprendizaje eficaz como la convivencia y la

²⁸ X.A. SUÁREZ CRETTON, *Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación*, en *Actualidades Investigativas en Educación*, 2017, n. 3.

²⁹ J. RUÉ, *op. cit.*

³⁰ *Vid.* S. REICHERT, C. TAUCH, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, 2005.

³¹ M. ESTRADA, D. MONFERRER, M.A. MOLINER, *El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas*, en *Formación Universitaria*, 2016, n. 6, p. 44.

³² D.W. JOHNSON, R.T. JOHNSON, *op. cit.*

prosocialidad»³³, así como un método idóneo para el proceso de enseñanza aprendizaje porque incorpora una forma de trabajo en la que el estudiante se forma como persona³⁴.

En la actualidad, el uso de métodos didácticos en el desarrollo de competencias condiciona un cambio en el diseño del currículo y en los programas de estudio para situar al estudiante como motor de su propio aprendizaje. En especial, queremos destacar aquellas investigaciones en el marco de las Ciencias Sociales que, como en Trabajo Social o en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, han demostrado que la metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo en combinación con diferentes técnicas docentes como el Aprendizaje Basado en Problemas o La Tutoría Entre Iguales, presentan resultados positivos en cuanto al desarrollo de las competencias tanto académicas y profesionales como sociales, además «se logra crear en el aula un clima social de colaboración entre el alumnado [...] en el que puedan alcanzarse las metas personales de cada cual con el esfuerzo personal necesario»³⁵.

4.1. Delimitación del concepto de competencia universitaria

La inclusión de la educación superior en el EEES ha supuesto una radical transformación en el modo de entender la enseñanza universitaria. Alguno de los principios vertebradores como son la priorización del aprendizaje autónomo del estudiante, la formación en competencias – como se ha ido desarrollando en este artículo –, o el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida³⁶, propicia un cambio en el concepto de aprendizaje de transmisor (docente) a receptor (alumno). Un nuevo enfoque de EP cuyo concepto «trata de dos identidades diferenciadas que impulsa la necesidad de buscar

³³ A. LA PROVA, *op. cit.*, p. 10.

³⁴ M.R. GARCÍA-RUIZ, N. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, *op. cit.*

³⁵ *Vid.* L. MARTÍN RIVERA, F. LOZANO LARES, *Aprendizaje cooperativo y docencia jurídica: Una experiencia aplicada en el ámbito del derecho social*, en *Revista de Información Laboral*, 2018, n. 2.

³⁶ Llamamos “aprendizaje a lo largo de la vida” al desarrollo potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimule y capacite a los sujetos para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuantos roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (N. LONGWORTH, *Lifelong learning and the schools: into the 21st century*, en N. LONGWORTH, Y. BEERNAERT (eds.), *Lifelong learning in schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the schools sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of teachers*, European Lifelong Learning Initiative, 2004, citado en M. ZABALZA BERAZA, *Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual*, en *Perspectiva*, 2011, n. 2, p. 406).

alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento»³⁷. Teniendo en cuenta que en la actualidad todas las Universidades han traspasado el proceso de adaptación al EEES – encontrándose ante una nueva concepción de EP –, el compromiso por parte de las instituciones y del cuerpo docente está orientado a favorecer los procesos de aprendizaje desarrollados por el propio alumnado, frente a los procesos de enseñanza impartidos por el profesorado. Esto significa que en todo este proceso de EP, ahora, toda gira en torno a este nuevo constructo pedagógico llamado “competencias”.

Una de las definiciones que podemos acuñar a este concepto, no lleno de controversias en cuanto a su concepción terminológica, se refiere a

Las destrezas, capacidades, y/o habilidades para resolver situaciones reales problemáticas que se dan en un determinado contexto, a través de la puesta en práctica integral e interrelacionada de los conocimientos, procedimientos y actitudes que el sujeto ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo su proceso vital, obteniendo con ello unos resultados satisfactorios, eficaces y eficientes³⁸.

Así, pues, el desarrollo de las competencias en el ámbito universitario se convierte en una finalidad y va más allá de un simple constructo pedagógico. Por otro lado, haciendo referencia a la propuesta que la OCDE hace del concepto de competencias³⁹, una reflexión sobre el término que promueve e invita a la apertura de nuevas formas de enseñar, para que se produzca un aprendizaje relevante, es la que proponen algunos autores con años de experiencia en la innovación educativa, haciendo referencia a diferentes aspectos para tener en cuenta:

las competencias constituyen un saber “hacer” que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de los contextos y tiene un carácter integrador. Cuando analizamos e intervenimos en

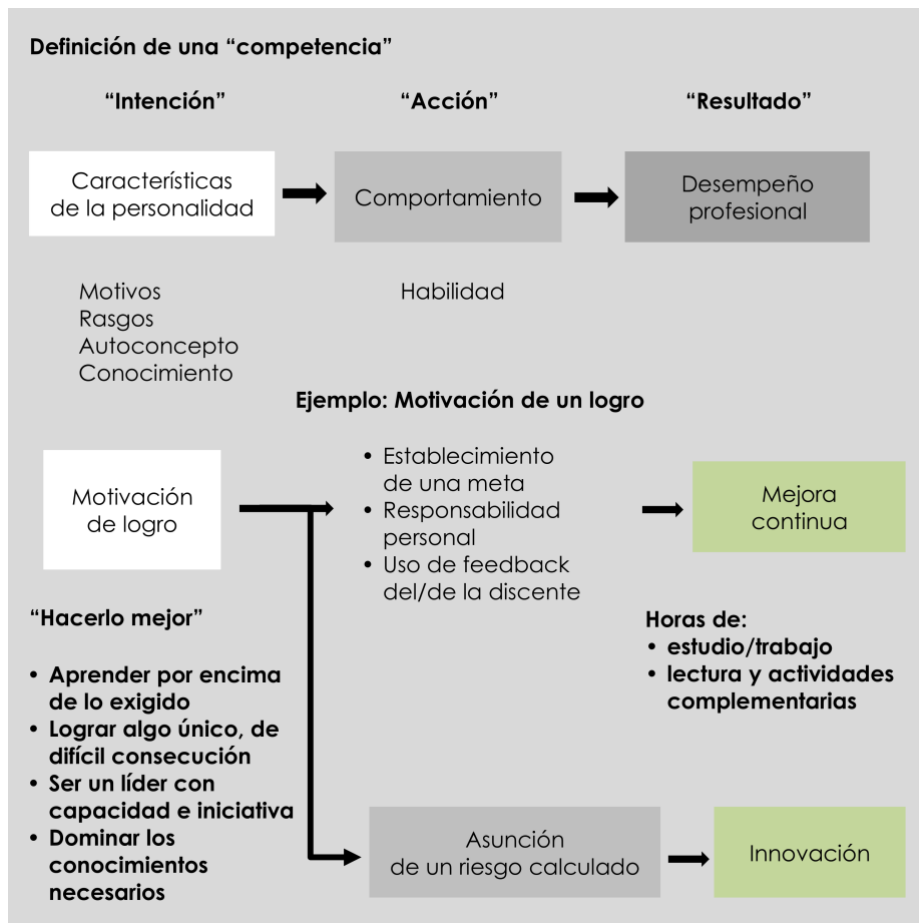
³⁷ M. PAZOS GÓMEZ, Á. HERNANDO GÓMEZ, *Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social*, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2016, n. 2, p. 332.

³⁸ J. CASTAÑEDA FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 137.

³⁹ El concepto de “competencia” que proponen Á. PÉREZ GÓMEZ, E. SOTO GÓMEZ, M. SOLA FERNÁNDEZ, M.J. SERVÁN NÚÑEZ, *La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*, Akal, 2009, p. 6, está basado en la definición que propone la OCDE sobre «las competencias, capacidades o cualidades fundamentales», como «el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para entender e intervenir en cada situación de la vida real, personal o profesional». *Vid.* OECD, CERl, *Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*, 2003.

cualquier contexto o situación de la vida personal, social y profesional utilizamos y se ponen en marcha nuestros conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes, por lo que hemos de aprender a conocernos y a desarrollar todos y cada uno de los aspectos de nuestra identidad⁴⁰.

Cuadro – Modelo de flujo causal de la competencia



Fuente: I. PÁEZ GABRIUNAS, *Competencias para el liderazgo gerencial*, en *SotaVento MBA, 2008, n. 11*, pp. 78-97

En lo esencial, la competencia, por lo tanto, en base a las definiciones anteriores, podríamos decir que es una característica que posee cualquier

⁴⁰ Á. PÉREZ GÓMEZ, E. SOTO GÓMEZ, M. SOLA FERNÁNDEZ, M.J. SERVÁN NÚÑEZ, *op. cit.*, p. 6.

persona que está relacionada con el “saber hacer” de forma efectiva el desempeño en un trabajo o en una situación en contexto real. O dicho de otro modo, en relación con la idea anterior, resulta claro que supondría como un potencial de conductas adaptadas a una situación que pueden predecir el comportamiento de una persona a dicha situación.

Desde una perspectiva general de la adquisición de competencias, estas tienen unas características subyacentes, como son los motivos, los rasgos de la personalidad, el autoconcepto, los conocimientos y las habilidades que posee cada persona. De forma más clara, en el Cuadro se define el concepto de competencia desde un flujo de relaciones causales, utilizando un ejemplo de la motivación de logro de un o una estudiante en la que sus exigencias superan aquellas que solo harían falta para aprobar la materia específica.

En definitiva, se trataría de centrar la educación superior en competencias, un nuevo enfoque educativo alternativo al modelo hasta ahora habitualmente utilizado, lo que supone un cambio estructural en el sistema de la educación superior, orientado a situar al estudiante y a su capacidad de aprendizaje en el centro del diseño del currículo. Además, este enfoque requerirá de otros modos o métodos didácticos, de aprendizaje y de evaluación.

Lo que parece claro es que las primeras declaraciones y comunicados ministeriales que firmaron los primeros acuerdos hacia la convergencia del EEES, no fue una preocupación ni ocupación la cuestión de las metodologías. Así puede leerse en las citadas [Declaración de La Sorbona](#) y [Declaración de Bolonia](#), y en la de Praga (2001), en el Comunicado de Berlín (2003), o el de Bergen (2005), que solo enfatizaban en cuestiones como el aprendizaje permanente o en la flexibilización de las trayectorias formativas. No fue hasta el informe *Trends V* (2007) cuando se empezó a prestar atención a la carga de trabajo del estudiante, a los resultados del aprendizaje y cambios importantes en las metodologías activas centrado en el aprendizaje del estudiante.

Por ello, no es de extrañar que el proceso haya sido tan lento. Sin embargo, el diseño de las titulaciones de Bolonia que se han ido implementado a partir de la delimitación de competencias específicas de cada titulación se ajusta al enfoque centrado en el aprendizaje. que el estudiantado ha tenido que adquirir cursando la titulación específica.

De ahí que la formación académica es el punto de partida y base de cualquier carrera profesional, pero para posicionarse en el mercado laboral también hay que trabajar y desarrollar una serie de competencias profesionales que son las que harán mejorar la empleabilidad.

4.2. Competencias y empleabilidad

El estudiantado recién egresado de la educación superior e integrarse al ámbito laboral se enfrenta a un cargo empresarial como profesional que exige un determinado conocimiento técnico o competencias profesionales que le van a permitir desempeñar de forma óptima su trabajo. Es decir, se trata de poner en práctica aquellas habilidades o destrezas llamadas competencias o saber hacer adquirido en su titulación específica. Son las denominadas habilidades duras o *hard skills*.

Entre las competencias técnicas más demandadas por los empleadores están las del conocimiento de lenguas extranjeras, el manejo de redes sociales, la alfabetización de datos o el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial, entre otras.

Acceder a un puesto de trabajo o prosperar dentro de una empresa requiere una mejora constante de las capacidades y habilidades que se tengan adquiridas, pero también hay que mantenerse actualizado o demostrar que se reúnen aquellas características que solicitan los empleadores.

Para el desarrollo integral de una persona no basta solo con el conocimiento logrado ya que, además de ello, es necesario un complemento de habilidades que le permitan comunicarse, tener autocontrol o confianza en sí mismo. En este caso, estaríamos hablando de las llamadas habilidades blandas o *soft skills*. Entre otras, nos estamos refiriendo a la capacidad de adaptación, a la creatividad e innovación, la inteligencia emocional, resolución de problemas, comunicación positiva y la colaboración o cooperación en el trabajo en equipo.

Un artículo muy interesante escrito por Valeria Sabater, licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia, coaching, antropóloga social, formadora en inteligencia emocional, se refiere a las personas tipo “T” como aquellas a las que buscan los empleadores que, aun siendo competentes en un área, son hábiles en muchas otras porque aplican la curiosidad y el deseo constante por seguir aprendiendo.

Las personas tipo “T” no es un término nuevo. La idea fue acuñada en los años 80 cuando la empresa de consultoría McKinsey & Company buscaban empleados y empleadas en forma de T (la parte horizontal de la letra “T” representaría habilidades interdisciplinarias, más generales, como la creatividad y la parte vertical de la T las habilidades duras o destrezas técnicas), o lo que es lo mismo, personas con habilidades cruzadas. También son personas que pueden aprender de todo y de todos los que le rodean. Así, ante un mundo cada vez más complejo y de incertidumbre, las personas con este perfil, también denominadas personas con habilidades cruzadas o los “unicornios de las grandes empresas” se comportan sobre

todo con mente curiosa, y se posiciona como el perfil más demandado. Conocer cuáles son las competencias técnicas y transversales que actualmente valoran la empresa a través de los egresados de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, supondría una oportunidad para escuchar al alumnado y hacerles partícipes en los programas educativos y planes de estudio de su titulación.

Algunas investigaciones recientes⁴¹, proporcionan una recopilación teórica y reflexiva acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades blandas durante el proceso de aprendizaje, así como de su relación con las habilidades duras para el logro de una formación integral acorde a la sociedad del conocimiento, las tecnologías y la comunicación.

Sin embargo, centrándonos en una de las definiciones de las habilidades blandas como «aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera y predecir el éxito profesional»⁴², dichas habilidades se convierten en competencias para la empleabilidad, en competencias laborales, en competencias transversales o, simplemente, competencias para el siglo XXI.

Y es que, estudios realizados⁴³, demuestran que las habilidades blandas son mejor valoradas por los empleadores que las habilidades técnicas o cognitivas.

En el escenario actual de incertidumbre socio laboral, sería impensable que los y las docentes que de alguna manera influimos en el estudiantado universitario, no nos comprometamos en su proceso de EP y contribuir a su formación integral que, de alguna manera, vincule el conocimiento, con los sentimientos y con las emociones para su participación efectiva en la sociedad.

Bien... y ¿cómo lo hacemos? ¿Qué expectativas o creencias tienen nuestro alumnado respecto al aprendizaje de las competencias técnicas y transversales? ¿Conocen las competencias técnicas (plan de estudios, que competencias duras y blandas deben adquirir durante sus estudios en su titulación? Y ¿cuáles en cada una de sus asignaturas? ¿Y las demás competencias? ¿Qué saben de ellas? ¿Les han hablado alguna vez de ellas? ¿Invierten los docentes tiempo en la adquisición de este tipo de competencias transversales en tiempos on-line? ¿Estamos preparados los

⁴¹ O. MARRERO SÁNCHEZ, R. MOHAMED AMAR, J. XIFRA TRIADÚ, *Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario*, en *Revista Científica Ecociencia*, 2018, vol. 5.

⁴² *Ibidem*, p. 11.

⁴³ F. VERA MILLALÉN, *Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado*, en *Akadèmia*, 2016, n. 1.

docentes pedagógicamente en la formación de competencias transversales?

5. Metodología

Como parte de un estudio cualitativo más amplio basado en el aprendizaje cooperativo como metodología activa para el desarrollo de las competencias transversales, se ha querido indagar sobre algunas cuestiones planteadas en el anterior punto, gracias a las aportaciones del alumnado protagonista del proceso de EP. Concretamente desde la perspectiva del alumnado de tercero y cuarto curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, de la Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo de la Universidad de Málaga, durante el curso académico 2020-2021.

5.1. Grupos focales

Se han formado dos grupos focales de cinco participantes de III curso y de seis participantes de IV curso, respectivamente.

Para la recogida de información se grabaron las sesiones utilizando la plataforma *Seminario C* del Campus Virtual que la Universidad de Málaga tiene a disposición para la docencia en modalidad tanto on-line como bimodal, utilizada durante el período de la pandemia de Covid-19, bajo consentimiento informado de las personas que participaron. Cada sesión estuvo supervisada por la Docente e investigadora y por una Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales experta en la metodología y análisis de los grupos focales.

El universo de intereses estuvo planteado en torno a cuatro bloques temáticos y cada uno de ellos estaba formulado con una pregunta que debían cumplimentar en un cuestionario *ad hoc*:

- I Bloque temático – *Competencias adquiridas en la titulación de RRL y RRHH*
Pregunta: ¿qué competencias opinas que se adquieren en tus estudios de grado y que las empresas están demandando en la actualidad?
- II Bloque temático – *Competencias técnicas demandadas por las empresas frente a la actual situación de incertidumbre en el mercado laboral (hard skills)*
Pregunta: ¿cuáles crees que son las competencias técnicas necesarias para desarrollar en las empresas frente a la actual situación de incertidumbre en el mercado laboral?
- III Bloque temático – *Competencias transversales demandadas por las empresas (soft skills)*

Pregunta: en cuanto a las competencias más genéricas, transversales, personales, ¿cuáles consideras que entrarían como las esenciales y requeridas por los empleadores?

- IV Bloque temático – *Agentes formadores en competencias*

Pregunta: ¿qué agentes (académicos, institucionales, profesionales, informales, etc.) consideráis que son los más indicados para formaros en las competencias necesarias y requeridas por las empresas para adaptarse al actual panorama sociolaboral?

5.2. Resultados

En cuanto a las competencias técnicas, los grupos focales encontraron solo como las más demandas por las empresas, las habilidades con las TICs, las competencias jurídicas y la competencia escrita.

Mientras que en competencias genéricas o transversales se dieron mayor número de respuestas que las anteriores, coincidiendo en aquellas que los estudios demuestran como las más demandadas por los empleadores. Entre las respuestas encontramos, las competencias de adaptabilidad, escucha activa, capacidad resolutive, inteligencia emocional, solución de conflictos, liderazgo, empatía, compromiso, saber estar, resiliencia, asertividad y adaptación al cambio.

La opinión del alumnado que está muy cerca de incorporarse al mercado laboral como profesionales, no considera que las competencias genéricas sea prioritario acordarlo en los planes de estudio. De hecho, aunque se vislumbra un ligero optimismo sobre el conocimiento que el alumnado tiene sobre el desarrollo de competencias transversales en su titulación, la mayoría reconoce que la implicación del profesorado sobre la implementación de metodologías activas en el aula todavía queda lejos de ser utilizada entre la mayoría del cuerpo docente.

Sin embargo, algunas respuestas de las personas participantes agradecen cuando el o la docente tratan de motivar al estudiantado para que no solo aprenda contenido, porque despertar curiosidad por parte del profesorado, también es un recurso vicario de aprendizaje para el o la discente.

Aunque dicen conocer algunas de las competencias que más demandan los empleadores en la actualidad, la realidad es que siguen priorizando las competencias técnicas porque son las que van a ser evaluadas.

Por último, en cuanto al profesorado indicado para formar en competencias que demandan las empresas, existe unanimidad en las respuestas al considerar que corresponde al profesional que está trabajando en activo.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, a pesar de que el alumnado cree ser conocedor de las competencias a desarrollar en sus estudios, la mayoría no distingue entre las competencias técnicas o las transversales, cuestión compleja teniendo en cuenta la insuficiente implicación del profesorado en la implementación de metodologías activas e innovadoras en el aula y que hace ralentizar el proceso.

Esto significa que el proceso de adaptación a la formación en competencias genéricas todavía queda lejos de ser implementado de manera habitual en las aulas. Esta cuestión refleja insatisfacción entre los agentes implicados en el proceso de EP con respecto a la percepción de las competencias logradas. La incertidumbre en el actual panorama sociolaboral genera preocupación entre los protagonistas de la comunidad universitaria, concretamente entre el profesorado encargado de la formación y el alumnado en su aprendizaje. No obstante, tomando en cuenta que todas las situaciones de crisis traen consigo oportunidades para el aprendizaje, también puede fomentar la creatividad, que, por otro lado, es la competencia más demandada entre las empresas.

Como conclusión/reflexión final, cabe decir que no es fácil lograr incluir en los planes de estudio estrategias metodológicas para la mejora de la adquisición de competencias transversales o *soft skills*, ni tampoco incluir los métodos de evaluación para ello. Sin embargo, lo que sí que es categórico es que determinar el criterio de cuáles son las habilidades blandas que se deben adquirir en la titulación en relación con las actuales demandas del mercado laboral es una cuestión que debería entrar en debate entre los actores protagonistas y diseñarse de acorde a una Universidad del siglo XXI.

7. Bibliografía

ARGUDÍN Y. (2001), *Educación basada en competencias*, en *Educar – Revista de Educación*, n. 16, pp. 1-15

BAGUER ALCALÁ Á (2014), *Universidad pública: cambio obligado*, Díaz de Santos

BELLOSO N. (2017), *De las universidades humanistas a las universidades modelos de excelencia. Los desafíos de una educación humanista en el siglo XXI*, en F. PUY (coord.), *La universidad humanista en un mundo globalizado*, Reus

CAMPILLO A. (2015), *La universidad en la sociedad global*, en *Isegoría*, n. 52, pp. 15-42

- CASTAÑEDA FERNÁNDEZ J. (2016), *Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, en *Revista de Docencia Universitaria*, n. 2, pp. 135-157
- DÍEZ GUTIÉRREZ E.J., GUAMÁN A. (coords.) (2013), *Educación Pública: de tod@s para tod@s. Las claves de la "marea verde"*, Bomazo
- DÍEZ GUTIÉRREZ E.J., GUAMÁN A., ALONSO A.J., FERRER J. (2014), *Qué hacemos con la universidad*, Akal
- ESQUIVEL ESTRADA N.H. (2003), *¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior?*, en *Ciencia Ergo Sum*, n. 3, pp. 309-320
- ESTEBAN F., ROMÁN B. (2016), *¿Quo vadis, Universidad?*, UOC
- ESTRADA M., MONFERRER D., MOLINER M.A. (2016), *El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas*, en *Formación Universitaria*, n. 6, pp. 43-62
- GALLARDO G., REYES P. (2010), *Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje*, en *Calidad en la Educación*, n. 32, pp. 78-108
- GARCÍA-RUIZ M.R., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ N. (2013), *El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias*, en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, n. 7, pp. 106-128
- GUTIÉRREZ R.R., RECABEITÍA C.E., MONTANO A., LIS D.I., TORRE A. (2013), *Universidades. ¿Qué puede ocurrir?*, EdiUNS
- INFANTE HERNÁNDEZ R.C., INFANTE MIRANDA M.E. (2015), *La formación humanística y humanista en los estudiantes universitarios*, en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, n. 2, pp. 77-88
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T. (1999), *Aprender juntos y solos*, Aique
- KRÜGER K., JIMÉNEZ L., MOLAS A. (2011), *La función social de la educación superior en la sociedad del conocimiento europea*, Universitat de Barcelona, Alba e.V.
- LA PROVA A. (2017), *La práctica del aprendizaje cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase*, Narcea
- LONGWORTH N. (2004), *Lifelong learning and the schools: into the 21st century*, en N. LONGWORTH, Y. BEERNAERT (eds.), *Lifelong learning in schools: an exploration into the impact of Lifelong Learning on the schools sector and on its implications for the Lifelong Learning needs of teachers*, European Lifelong Learning Initiative
- LÓPEZ C., BENEDITO V., LEÓN M.J. (2016), *El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía*, en *Formación Universitaria*, n. 4, pp. 11-22

- LORENZO MOLEDO M. (2012), *La función social de la universidad y la formación del profesorado*, en *Edetania*, n. 42, pp. 25-38
- MARRERO SÁNCHEZ O., MOHAMED AMAR R., XIFRA TRIADÚ J. (2018), *Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario*, en *Revista Científica Ecociencia*, vol. 5, pp. 1-18
- MARTÍN RIVERA L., LOZANO LARES F. (2018), *Aprendizaje cooperativo y docencia jurídica: Una experiencia aplicada en el ámbito del derecho social*, en *Revista de Información Laboral*, n. 2, pp. 51-69
- OECD, CERI (2003), *Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*
- PÁEZ GABRIUNAS I. (2008), *Competencias para el liderazgo gerencial*, en *Sotavento MBA*, n. 11, pp. 78-97
- PAZOS GÓMEZ M., HERNANDO GÓMEZ Á. (2016), *Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social*, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 2, pp. 331-346
- PÉREZ GÓMEZ Á., SOTO GÓMEZ E., SOLA FERNÁNDEZ M., SERVÁN NÚÑEZ M.J. (2009), *La universidad del aprendizaje: Orientaciones para el estudiante*, Akal
- REICHERT S., TAUCH C. (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA
- RUÉ J. (2014), *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Narcea
- SUÁREZ CRETTON X.A. (2017), *Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación*, en *Actualidades Investigativas en Educación*, n. 3, pp. 676-697
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, en *Educación Superior y Sociedad*, n. 2, pp. 97-113
- VARGAS J.C. (2010), *De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior*, en *Praxis Filosófica*, n. 30, pp. 145-167
- VERA MILLALÉN F. (2016), *Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado*, en *Akadèmia*, n. 1, pp. 53-73
- VILLA SÁNCHEZ A., VILLA LEICEA O. (2007), *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades*, en *Educación*, n. 40, pp. 15-48
- YÁÑIZ C., VILLARDÓN L. (2012), *Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria*, en *Didac*, n. 60, pp. 15-19

ZABALZA BERAZA M. (2011), [*Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual*](#), en [*Perspectiva*, n. 2](#), pp. 387-416

Normativa

[Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades](#), en *BOE*, 13 abril 2007, n. 89

[Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales](#), en *BOE*, 30 octubre 2007, n. 260

Red Internacional de ADAPT



ADAPT es una Asociación italiana sin ánimo de lucro fundada por Marco Biagi en el año 2000 para promover, desde una perspectiva internacional y comparada, estudios e investigaciones en el campo del derecho del trabajo y las relaciones laborales con el fin de fomentar una nueva forma de “hacer universidad”. Estableciendo relaciones estables e intercambios entre centros de enseñanza superior, asociaciones civiles, fundaciones, instituciones, sindicatos y empresas. En colaboración con el DEAL – Centro de Estudios Internacionales y Comparados del Departamento de Economía Marco Biagi (Universidad de Módena y Reggio Emilia, Italia), ADAPT ha promovido la institución de una Escuela de Alta formación en Relaciones Laborales y de Trabajo, hoy acreditada a nivel internacional como centro de excelencia para la investigación, el estudio y la formación en el área de las relaciones laborales y el trabajo. Informaciones adicionales en el sitio www.adapt.it.

Para más informaciones sobre la Revista Electrónica y para presentar un artículo, envíe un correo a redaccion@adaptinternacional.it