

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 Garcia Viña (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), Raúl G. Saco Barrios (Perú), Alfredo Sánchez-Castañeda (México), Malcolm Sargeant (Reino Unido), Michele Tiraboschi (Italia), Anil Verma (Canada), Marcin Wujczyk (Polonia)

Comité Evaluador

Henar Alvarez Cuesta (España), Fernando Ballester Laguna (España), Francisco J. Barba (España), Ricardo Barona Betancourt (Colombia), Esther Carrizosa Prieto (España), M^a José Cervilla Garzón (España), Juan Escribano Gutiérrez (España), Rodrigo Garcia Schwarz (Brasil), José Luis Gil y Gil (España), Sandra Goldflus (Uruguay), 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), María Salas Porras (España), José Sánchez Pérez (España), Alma Elena Rueda (México), Esperanza Macarena Sierra Benítez (España)

Comité de Redacción

Omar Ernesto Castro Güiza (Colombia), Maria Alejandra Chacon Ospina (Colombia), Silvia Fernández Martínez (España), Paulina Galicia (México), Noemi Monroy (México), Juan Pablo Mugnolo (Argentina), 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)

Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria

Esther CARRIZOSA PRIETO*

RESUMEN: La contribución tiene por objeto esclarecer el concepto y la tipología de competencias más idóneas para fomentar la empleabilidad y determinar hasta qué punto dichas competencias se integran en el sistema universitario español. Para ello, se parte de la noción de competencia y de las distintas clasificaciones, centrándonos en las competencias transversales. Se realiza una valoración crítica de las distintas propuestas existentes, destacando aquellas que parezcan más adecuada para favorecer el empleo y las transiciones laborales en un contexto tecnológico. Finalmente, se comprueba hasta qué punto dichas competencias se han incorporado en el sistema universitario español en virtud de las reformas exigidas para la implantación del Sistema de Créditos Europeos.

Palabras clave: Competencias clave, competencias transversales, empleabilidad, contexto tecnológico.

SUMARIO: 1. Digitalización del trabajo y modelos de formación basados en competencias. 2. Atención al concepto de competencias y a su clasificación. 2.1. Las competencias clave. 2.2. Las competencias profesionales. 2.3. Las competencias transversales. 3. Las competencias en el sistema educativo universitario. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). 4. Las competencias transversales para la empleabilidad en la educación universitaria. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

* Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Transversal skills for employability and its integration in university education

ABSTRACT: The purpose of the contribution is to clarify the concept and types of most appropriated skills to promote employability and to determine if these skills are integrated into the Spanish university system. To do this, we start from the skill's concept and the different classifications, focusing on the transversal skills. We analyze the different proposals, highlighting those most suitable to promote the employment and the labor transitions in a technological context. Finally, we verify if these skills have been incorporated into the Spanish university system with the reforms for the implementation of the European Credits Transfer System (ECTS).

Key Words: Key skills, transversal skills, employability, technological context.

1. Digitalización del trabajo y modelos de formación basados en competencias

En los últimos meses se vienen publicando numerosos análisis y estudios sobre la digitalización del mercado de trabajo, el tipo de industria que genera (Industria 4.0 o industria conectada) y el impacto previsible en el ámbito social del derecho. Algunos de ellos ponen de manifiesto la transversalidad de este fenómeno, que, en cuanto tal, debe ser atendido y analizado desde distintas perspectivas. Así lo han considerado las instituciones comunitarias, que lo abordan desde un plano general, desde el ámbito del empleo, la formación, la prevención de riesgos, la protección social y las relaciones colectivas de trabajo.

De particular interés es el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el “Papel y perspectivas de los interlocutores sociales y otras organizaciones de la sociedad civil en el contexto de las nuevas formas de trabajo”¹. El Dictamen considera, como uno de los ámbitos prioritarios susceptibles de análisis, el empleo y la formación profesional; materia respecto de la que es difícil prever su evolución cualitativa y cuantitativa en los distintos sectores de actividad pero que requiere urgentemente “anticipar esa evolución para adaptar las competencias de los trabajadores a las nuevas profesiones”. En este ámbito se da una especial prevalencia a la formación a lo largo de toda la vida y a la necesidad de adaptar todas las etapas formativas, incluida la universitaria, a modelos de formación basados en competencias.

Consideraciones muy similares efectúa la OCDE que ha reformulado la “Estrategia de Competencias integral”, convirtiéndola en un instrumento para abordar las oportunidades y los desafíos para el desarrollo de habilidades en la economía digital. El objetivo final de dicha Estrategia es que “los distintos países analicen las habilidades de sus sistemas educativos y formativos, identifiquen las fortalezas y debilidades y desarrollen las actuaciones necesarias para que la formación se traduzca en mejores empleos, crecimiento económico e inclusión social”².

Por otro lado, dicho organismo ha establecido una serie de conclusiones de gran relevancia para el objeto de este trabajo. La primera, sostiene que el uso de la tecnología digital en el trabajo requiere de nuevas habilidades

¹ UE (Dictamen del Comité Económico y Social Europeo), *Papel y perspectivas de los interlocutores sociales y otras organizaciones de la sociedad civil en el contexto de las nuevas formas de trabajo*, 2017 (DOUE 15.12.2017), disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017AE1866&from=ES>.

² OECD, *Skills for a digital world*, OECD Digital Economy Papers, No. 250, 2016, disponible en <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>.

TIC: habilidades TIC genéricas, habilidades TIC especializadas y habilidades complementarias de TIC, estas últimas íntimamente relacionadas con determinadas competencias transversales: capacidad de procesar información, resolver problemas, comunicarse adecuadamente con compañeros de trabajo y clientes, adaptarse rápidamente a los cambios y nuevas necesidades. La segunda, considera que la adquisición y desarrollo de las habilidades fundamentales (lectura, escritura, habilidades sociales y emocionales, etc.), constituye un presupuesto básico para el ejercicio competente de las habilidades TIC genéricas, específicas y complementarias, en cuanto conforman la base de la alfabetización digital y del aprendizaje permanente³.

En consecuencia, podemos afirmar que el impacto de la industria 4.0 no va a cuestionar la implantación de los sistemas de formación basados en competencias; más bien reafirma el acierto de su implantación, aunque con algunas matizaciones. A estos efectos, es importante destacar la concepción integradora que implican dichos sistemas pues, lejos de oponerse a aquellos que se basan en los conocimientos, intentan superar sus limitaciones e inconvenientes más significativos: constreñir la formación y el diseño de los programas formativos a la enseñanza-aprendizaje de conocimientos teóricos, esto es, restringidos a hechos y conceptos, teorías, etc., y marginar los procedimientos y aptitudes que contextualizan dichos conocimientos. Efectivamente, el modelo basado en competencias integra conocimientos, también de contenido teórico, pero, sobre todo, procedimientos y aptitudes, si bien pondera el peso que tiene cada uno de ellos para conseguir el objetivo último: adquirir y desarrollar la competencia de que se trate⁴.

No obstante, como hemos advertido, la evaluación de estos sistemas y sus resultados han generado una serie de observaciones y matizaciones que es necesario destacar. Se advierte, en primer lugar, que su efectividad requiere una continua actualización de las competencias y habilidades con objeto de adecuarlas a las demandas del sistema productivo y que dicha actualización también debe afectar a la relación que se establece entre los

³ En el mismo sentido, CEDEFOP, *The great divide: Digitalisation and digital skill gaps in the EU workforce*; ESJSurvey Insights, No. 9, 2016, recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/es/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/esjsurvey-insights-no-9>.

⁴ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional*, Alianza Editorial, Madrid, 2014, pp. 68 y ss.; UE, *Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2018)*, disponible en http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_1&format=PDF.

distintos tipos de competencias y a la importancia que se les encomienda en los distintos currículos. Ello, en segundo lugar, va a incidir en la propia estructura de los currículos, pero, sobre todo, en los elementos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje (metodología y evaluación).

Las consideraciones efectuadas ponen de manifiesto la importancia que las competencias clave y transversales tienen para que la sociedad en su conjunto, y la población ocupada en particular, hagan frente a los cambios laborales y sociales que conlleva la digitalización del mercado de trabajo. En los siguientes apartados haremos una reflexión sobre los distintos tipos de competencias, centrándonos en aquella clasificación que diferencia entre competencias clave, competencias profesionales y competencias transversales.

2. Atención al concepto de competencia y a su clasificación

El sistema educativo español se basa en el aprendizaje de competencias desde el año 2006, con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). No obstante, la formación profesional reglada ya se había conformado de acuerdo con este modelo en la Ley anterior (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE). La educación universitaria lo introduce con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), y, en todo caso, desde la implantación del sistema de Créditos ECTS durante el Curso Académico 2009/2010.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), basándose en el Proyecto Definición y Selección de Competencias (Proyecto DeSeCo) de la OCDE⁵, define la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”⁶. El aprendizaje por competencias requiere necesariamente “la realización e integración de múltiples aprendizajes de naturaleza distinta”⁷. De esta forma, cada una de las competencias se conforma por una serie de

⁵ OECD, *Proyecto DeSeCo*, disponible en <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.

⁶ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), *Competencias clave*, 2018, disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html>.

⁷ Coll, C., *Competencias clave, Competencias básicas: una encrucijada para la educación escolar*, Cuadernos de Pedagogía, 370 (Monográfico sobre Competencias básicas), 2007, disponible en https://www.academia.edu/1137986/Competencias_clave_competencias_basicas_una_encrucijada_para_la_educacion_escolar.

factores (conocimientos, habilidades prácticas, motivación, valores éticos, actitudes, etc.), dirigidos a garantizar la eficacia de la actuación humana, siendo inherente a su naturaleza y definición, la adquisición de los conocimientos a través de una práctica cercana al ámbito en que se están llamadas a desenvolverse⁸.

2.1. Las competencias clave

Las competencias clave, antes calificadas de básicas, se definen como “*aquel conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que precisan las personas para realizarse y desarrollarse en el ámbito personal y laboral de forma que posibiliten su inclusión social y el ejercicio de una ciudadanía activa*”. El impulso de las competencias clave se fragua en el derecho comunitario, específicamente en la Recomendación (Parlamento Europeo y Consejo) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006), documento que recientemente ha sido objeto de revisión con objeto de amoldarlo a los avances políticos, sociales, económicos, ecológicos, pero, sobre todo, digitales. A estos efectos, considera la UE que los Estados Miembros se encuentran ante el reto de capacitar a los ciudadanos “para los cambiantes mercados laborales y la ciudadanía activa en unas sociedades más diversas, móviles, digitales y globales, y desarrollar el aprendizaje en todas las etapas de la vida”¹⁰.

Son múltiples las alegaciones que efectúa dicha institución para actualizar la Recomendación sobre competencias clave, aunque se pueden sintetizar en tres: el estancamiento en la consecución de aquellas competencias que no están relacionadas con materias escolares (competencia de aprender a aprender, emprendimiento o competencias sociales y cívicas); reticencias en la aplicación de planteamientos de enseñanza aprendizaje orientados a la adquisición de competencias en los diversos contextos educativos; y, la complejidad de mantener actualizadas las competencias adquiridas y la necesidad continua de adquirir otras nuevas en una sociedad cambiante y en constante evolución.

Estas circunstancias justifican una serie de recomendaciones que, con objeto de potenciar el desarrollo de las competencias a lo largo de toda la vida, insisten en “un cambio de paradigma en la educación”, que “debe

⁸ MECD, *Competencias clave*, op. cit.

⁹ UE, *Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2018)*, disponible en http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_1&format=PDF.

¹⁰ UE, *Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave...*, op. cit.

afectar al ámbito organizativo y evaluador”, y en reconocer los distintos escenarios de aprendizaje, respecto de los que se destaca, la necesidad de potenciar el aprendizaje en el ámbito no formal y mediado por nuevas tecnologías¹¹. Y todo ello porque, como se sostiene en dicho documento: “Las personas necesitan un conjunto adecuado de capacidades y competencias para mantener su actual nivel de vida, sostener unas tasas de empleo elevadas y fomentar la cohesión social teniendo presente la sociedad y el mundo del trabajo del mañana. Ayudar a las personas de toda Europa a que adquieran las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo personal, la empleabilidad y la inclusión social contribuye a reforzar la resiliencia de Europa en un momento de rápidos y profundos cambios”.

Como resultado de este proceso, en 2017, la Comisión lanzó una nueva propuesta que se ha convertido en la Recomendación sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2018), y que, en esencia, viene a mantener las que se plasmaban en la Recomendación de 2006. Se siguen definiendo 7 competencias clave para fomentar la formación permanente en todas las etapas formativas, incluyendo la formación universitaria y la formación profesional para el empleo o formación continua. Dichas competencias, tal como se han incorporado en el ordenamiento jurídico español, son¹²:

- a) Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), alude a la acción comunicativa en la práctica social mediante la interacción con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Requiere de destrezas básicas como la oralidad y la escritura, pero también otras como la comunicación audiovisual o mediada por tecnología. Es estrictamente necesaria para la socialización de los individuos y para construir adecuadamente el aprendizaje en contextos diversos, formales, informales y no formales (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero).
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). La primera de ellas se refiere a la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir los fenómenos en distintos contextos ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como la capacidad de emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos, etc. La segunda, esto es,

¹¹ UE, *Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave...*, *op. cit.*

¹² Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

la competencia básica en ciencia y tecnología, capacita para aplicar los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contrastación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero).

- c) Competencia digital (CD). Se refiere a la capacidad para hacer un uso eficaz, seguro y crítico de la tecnología en todos los ámbitos: profesionales, formativos o personales.
- d) Aprender a aprender (CPAA). Alude a la capacidad de conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje de forma que se ajusten a las tareas y a los tiempos requeridos. Es esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y cosustancial al aprendizaje autónomo.
- e) Competencias sociales y cívicas (CSC). La primera de ellas exige la capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes que los individuos tienen sobre la sociedad para interpretar y afrontar adecuadamente fenómenos y problemas sociales. La competencia cívica requiere la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afectan a la comunidad (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero).
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE). Se refiere a la capacidad de transformar las ideas en actos eficientes, respetuosos con los valores y principios sociales y útiles al bienestar social. Se desarrolla en los distintos contextos en los que intervienen las personas (personal, social, escolar y laboral) y permite el aprovechamiento de las nuevas oportunidades que surgen (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero).
- g) Conciencia en conciencia y expresión cultural (CEC). Alude a la capacidad para “conocer, comprender y apreciar y valorar con espíritu crítico y una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero).

2.2. Las competencias profesionales

En el ordenamiento jurídico español, la LO 5/2002, de 19 de junio de Cualificaciones y Formación Profesional define la competencia profesional como: “el conjunto de conocimientos y capacidades que

permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.4 ap. b). Al margen de definiciones más genéricas, las competencias profesionales se caracterizan, entre otros rasgos básicos, en que la movilización de los elementos que conllevan se debe a exigencias de la producción y del empleo, siendo precisamente la desconexión entre formación y mercado de trabajo lo que ha propiciado la evolución hacia un sistema de formación profesional basado en competencias¹³.

Efectivamente, con objeto de abordar la brecha de cualificación existente se empiezan a configurar sistemas de cualificaciones profesionales basados en la descripción de las funciones que un trabajador debe realizar. Desde esta perspectiva, la cualificación profesional se define como “el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia profesional” (art. 7.3 Ley 5/2002). En plena coherencia con ello, la unidad de competencia se define como “el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial” (art. 5.1, ap. b del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, que Regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). Algo más descriptiva es la definición aportada por Blas: “conjunto o agregado de estándares de competencia que tiene reconocimiento y significado en el empleo”, autor que define el estándar de competencia como la “expresión operativa mínima de una competencia profesional”¹⁴. La estructura de la unidad de competencia se regula en el art. 6 del Real Decreto 1128/2003, que diferencia:

- a) “Las realizaciones profesionales: elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza”.
- b) “Los criterios de realización: expresan el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional”.
- d) “El contexto profesional, que describe, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional”.

Dicha configuración evidencia que la formación profesional basada en competencias tiene como objetivo lograr un nivel aceptable en el

¹³ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, op. cit., p. 40.

¹⁴ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, op. cit., p. 55.

desempeño profesional de gran parte de la población activa, razón por la que pone el acento en los resultados de la formación y en su adecuación a las exigencias del sistema productivo, lo que conlleva que estos puedan ser adquiridos y certificados a través de distintos mecanismos: educación formal (Títulos de FP), educación no formal (Cursos, Seminarios, etc.) y educación informal, incluyendo la experiencia laboral (certificados de profesionalidad)¹⁵.

En este contexto, no se puede negar que las competencias profesionales tienen una naturaleza eminentemente técnica, y en cuanto están condicionadas y configuradas en virtud de las exigencias del sistema productivo, se definen y clasifican en el Catálogo de Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), en virtud de las 26 familias profesionales existentes y de 3 niveles de cualificación que, con objeto de calificar la actividad desarrollada, atienden a criterios como conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad, y complejidad¹⁶. El CNCP constituye el instrumento fundamental de clasificación, definición y descripción de las competencias del que se nutre cada Ciclo Formativo específico, sea este básico, de grado medio o superior, en función de su adscripción a una familia profesional concreta. A estos efectos, establece la LOE que será el Gobierno central el que fijará los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico (art. 6.4 LOE). No obstante, el CNCP constituye un marco común para toda la formación profesional por lo que también condiciona la formación profesional para el empleo y la formación profesional programada por las empresas (art. 3.1 ap. b del Real Decreto 1128/2003 y arts. 2.2 y 9 de la Ley 5/2002).

2.3. Las competencias transversales

En virtud de las funciones que realizan, se puede diferenciar entre competencias específicas y competencias transversales¹⁷. Las competencias específicas se refieren al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que necesitan las personas para realizar un concreto puesto de trabajo, por lo que son diferentes en cada una de las profesiones y, con carácter general, se adquieren a través de formación específica. Por otro lado, las competencias transversales aluden al conjunto de conocimientos,

¹⁵ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, *op. cit.*

¹⁶ Toda la información al respecto puede consultarse en: <http://incual.mecd.es/inicio>.

¹⁷ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, *op. cit.*, p. 40.

capacidades y actitudes necesarias que, habiéndose adquirido en diferentes contextos educativos, habilitan para desarrollar cualquier profesión u oficio¹⁸. Desde la perspectiva doctrinal, destaca Blas, incidiendo en las características esbozadas, que las competencias técnicas “están constituidas por estándares de competencia específicos requeridos para el desempeño satisfactorio de los diferentes empleos o puestos de trabajo”, mientras que las competencias transversales “son comunes a varias unidades de competencia, pudiendo también conformar una unidad de competencia que sea común a varias cualificaciones profesionales”¹⁹.

Las competencias transversales están estrechamente relacionadas con las competencias clave. A estos efectos, se debe considerar que entre competencias transversales y competencias clave existen importantes puntos en común, pero también diferencias que es necesario destacar. Así, las competencias transversales, al igual que las competencias clave, constituyen competencias instrumentales (de ahí su carácter transversal) en cuanto posibilitan el ejercicio de las competencias técnicas específicas, sin embargo, y ahí parece estar la diferencia, las primeras tendrían naturaleza profesional mientras que las segundas no. Esto significa que las competencias técnicas, aun siendo transversales, mantienen su vinculación con el empleo mientras que las competencias claves traspasan este ámbito convirtiéndose en instrumentos al servicio del sistema educativo y formativo que estructura cualquier sociedad mínimamente desarrollada²⁰.

Esta concepción pone de manifiesto algunas cuestiones que es necesario reseñar. La primera es que se da por sentado que las competencias clave son absolutamente necesarias para desarrollarse en la vida, pero también para desempeñar cualquier tipo de profesión y oficio. Esto significa que, al margen de se integren o no en el Currículo, las competencias clave tienen una fuerte presencia en cualquier tipo de formación, incluida la universitaria, e, indudablemente, son instrumentales a esta. La segunda cuestión que se evidencia es que cualquier tipo de formación no será efectiva en aquellos casos en los discentes y/o aprendices accedan sin contar con un cierto grado de adquisición y desarrollo de estas competencias. Es evidente que la conformación del sistema educativo español y el tránsito entre los distintos niveles de formación garantizan en

¹⁸ Existen innumerables clasificaciones y definiciones de este tipo de competencias. Por el rigor científico hemos acogido las definiciones aportadas por Educaweb que, a su vez, se basan en el Modelo ISFOL. Información disponible en <https://www.educaweb.com/contenidos/laborales/nuevas-profesiones/competencias-profesionales/>.

¹⁹ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, *op. cit.*, p. 30.

²⁰ Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional...*, *op. cit.*, pp. 35 y ss.

gran medida que la educación secundaria obligatoria culmine con un nivel aceptable de adquisición y desarrollo de dichas competencias, pero también es verdad que esta garantía no lo es al 100%, ni resulta plenamente amoldable a la noción de competencia, dinámica y variable, que adopta la UE para definir el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

En el ordenamiento jurídico español, las competencias transversales se definen para cada nivel educativo en sus respectivas normas de ordenación de las enseñanzas. Así, el Real Decreto núm. 1147/2011, de 29 de julio, por la que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo, alude a: a) comprender la organización y características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional, la legislación laboral y los derechos y obligaciones que derivan de ella; b) consolidar la capacidad de trabajo en equipo, de autoaprendizaje y capacidad crítica; c) desarrollar la capacidad de establecer relaciones pacíficas y respetuosas ajenas a cualquier tipo de discriminación, incluyendo la relativa al género y a la discapacidad; d) prevenir los riesgos laborales y medioambientales; e) desarrollar una identidad profesional proclive al aprendizaje y a la adaptación a los cambios; f) potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora; g) usar las TIC, así como las lenguas extranjeras que resulten necesarias para el ejercicio profesional, y, h) comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.

Por su parte, el art. 11 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, que regula aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional, configuran como competencias transversales: el trabajo en equipo, la prevención de riesgos laborales, el emprendimiento, la actividad empresarial y la orientación laboral; también se alude a las competencias relativas al medio ambiente, a la promoción de la actividad física y a una dieta saludable correspondientes a las actividades que se desarrollen. Por último, especifica que las autoridades educativas fomentarán valores como la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género y el principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, así como los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico y del Estado de Derecho y de las sociedades democráticas (la igualdad, la libertad, el pluralismo político, etc.).

3. Las competencias en el sistema educativo universitario. El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)

Como ya hemos mencionado, la educación universitaria introduce la formación por competencias con la aprobación de la LOU y, en todo caso, con la implantación del sistema de Créditos ECTS durante el Curso Académico 2009/2010. El sistema de créditos europeos, conocido como ECTS (European Credits Transfer System), nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. Conforme a ello, el crédito europeo queda definido como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos.

Su introducción en el sistema universitario español implica importantes diferencias con respecto al modelo educativo anterior. Conviene subrayar, al respecto, que el crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores.

Su implantación en España ha supuesto que las enseñanzas universitarias se estructuren como un sistema formativo basado en competencias; sin embargo, las competencias en la educación superior no se conciben como las competencias técnicas profesionales típicas de la formación profesional. La referencia para identificar, describir y desarrollar las competencias que requiere la formación universitaria se encuentran en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)²¹. El MECES, de acuerdo con su regulación específica, tiene como objetivo fundamental facilitar la clasificación, comparabilidad y transparencia de las cualificaciones de la educación superior en el sistema educativo español. Cumple tres finalidades básicas:

²¹ Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE núm. 185, de 3 agosto 2011).

- Informar a la sociedad, y en particular a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel educativo superior.
- Suministrar información a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados.
- Facilitar la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

Es importante diferenciarlo del Marco Español de Cualificaciones (MECU), pues aunque comparten finalidades, este último se refiere a la integridad de las cualificaciones, desde las que se obtienen con la enseñanza obligatoria hasta las que se adquieren en el nivel superior de la enseñanza universitaria, pasando por la formación profesional, las enseñanzas artísticas y deportivas, así como aquellas enseñanzas que se adquieren en procesos de educación no formal o informal; en suma, el MECU está referido a todos los niveles de aprendizaje y centrado en la idea de valorar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con un ámbito más restringido, el MECES se refiere únicamente a las cualificaciones de las titulaciones correspondientes a la educación superior, siendo necesario realizar la equivalencia del término cualificación, al que se refiere el MECES, con la de cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa, legalmente reconocida en el ámbito de la educación superior, siempre que se acredite haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje y haber superado satisfactoriamente un programa de formación.

El MECES se estructura en cuatro niveles que permiten situar a una persona según su nivel de aprendizaje adquirido y certificado. La siguiente tabla muestra los distintos niveles, su correspondencia con los Títulos de educación superior y la equivalencia con el nivel del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y con el MECU.

Tabla 1. Niveles, correspondencia con Títulos y niveles EQF y MECU

MECES	Titulación	Cualificación	MECU	EQF
Nivel 1	Técnico Superior	Técnico Superior de Formación Profesional Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño. Técnico Deportivo Superior.	Nivel 5	Nivel 5

Nivel 2	Grado	Título de Graduado. Título Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores.	Nivel 6	Nivel 6
Nivel 3	Máster	Título de Máster universitario. Título de Máster en Enseñanzas Artísticas. Título de Graduado de al menos 300 créditos ECTS que comprenda al menos 60 créditos ECTS de Nivel de Máster, que haya obtenido este nivel de cualificación mediante resolución del Consejo de Universidades.	Nivel 7	Nivel 7
Nivel 4	Doctor	Título de Doctor	Nivel 8	Nivel 8

Fuente: Elaboración propia

Las definiciones aportadas por el MECES son distintas a las que rigen en los marcos relativos a otros niveles formativos. Así, la cualificación alude a cualquier título, diploma o certificado emitido por una institución educativa, legalmente reconocida en el ámbito de la educación superior, que acredita haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación. Los distintos niveles del MECES se estructuran en torno a descriptores genéricos para la clasificación de las diferentes cualificaciones de la educación superior, expresados en resultados del aprendizaje, a los que se puede adscribir, mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta. Dichos descriptores agrupan el conjunto de resultados de aprendizaje que caracteriza un determinado nivel en un marco de cualificaciones. Por su parte, los resultados de aprendizaje se refieren a aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer. En consecuencia, los resultados de aprendizaje se definen en términos de conocimientos, destrezas y competencia, entendida esta en términos de autonomía y responsabilidad en el uso y aplicación de los conocimientos y destrezas (art. 2 RD 1027/2011). Pues bien, el MECES establece los descriptores de los distintos niveles que hemos mencionado. Para el nivel 2, relativo al Grado, se establecen

los siguientes, presentados como resultados del aprendizaje (art. 6 RD Decreto 1027/2011).

- 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).

A partir de estos descriptores, se deben determinar los conocimientos, destrezas y competencias (generales y específicas) a cuya adquisición y desarrollo se dirige el Plan de Estudios de que se trate.

Es esta la noción que refleja el conjunto de normas sobre el sistema educativo universitario español, si bien, a efectos de determinar las implicaciones que este modelo conlleva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben destacar el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, regulador del Sistema Europeo de Créditos y Calificaciones, y el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

El primero de ellos tiene por objeto establecer el crédito europeo como la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estos tipos de enseñanzas. Aunque su regulación resulta bastante escueta, es posible establecer

algunas directrices básicas de lo que será este nuevo modelo de enseñanza.

Las podemos resumir en las siguientes:

- Se acoge la concepción del crédito europeo como “unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios”. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios (art. 3).
- El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas, es decir, entre 1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año (art. 4).
- Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan “el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes”. Se deben computar, en consecuencia, las clases lectivas, teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias (Seminarios, Proyectos, Prácticas, etc). Asimismo, el reconocimiento de la labor docente del profesorado deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo del alumnado (art. 4).

Mucho más clarificadora es la regulación contenida en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. En esta norma podemos encontrar algunas declaraciones que claramente inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que solo se atisbaban o intuían en el RD 1125/2003, de 5 de septiembre. Son las siguientes:

- La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que 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.

- En el diseño de un título deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos. Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, proponiendo el ECTS como medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios.
- Por otro lado, en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.
- Para cumplir con estos objetivos, se diseña un sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar y valorar su calidad. La acreditación de un título se basará en la verificación del cumplimiento del proyecto presentado por la Universidad y facilitará la participación en programas de financiación específicos como, por ejemplo, de movilidad de profesores o estudiantes.

Con más detalle, el Anexo I contiene un modelo de memoria que configura el Proyecto de Título Oficial que deben presentar las Universidades para solicitar la verificación. Entre los contenidos obligatorios de esta memoria destacan singularmente las competencias y los criterios de evaluación. El apartado 3, al enumerar las competencias propias de la educación universitaria, las clasifica en competencias generales y específicas, fijando que deben ser las exigibles para otorgar la titulación, siendo, por tanto, materia propia de cada una de las Universidades que habrán de plasmarlas en sus planes de estudios. No obstante, la regulación exige que se contemplen, como mínimo una serie de competencias básicas, permitiendo que estas sean completadas con cualesquiera otras extraídas del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).

Las competencias básicas mínimas obligatorias, de acuerdo con esta regulación, son:

- 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.
- 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.
- 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.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Siendo estas las competencias básicas a introducir en cada uno de los títulos, resta por determinar cuáles son el resto de competencias genéricas que encontramos en los planes de estudios articulados en el sistema educativo español para la obtención de las titulaciones relacionadas con el ámbito jurídico. A estos efectos, se debe tener en cuenta que el paso de un sistema a otro conllevó, como no podía ser de otra forma, la observación de una serie de directrices impartidas por la autoridades académicas, estatales o autonómicas. Así, por ejemplo, para la elaboración de los planes de estudios de las principales titulaciones jurídicas, concretamente de los Grados en Derecho y en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, se recomendó y se siguieron las especificaciones contenidas en los siguiente documentos: el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho y el Libro Blanco del Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos; documentos que se complementaron, a nivel andaluz, por el Acuerdo del Consejo Andaluz de Universidades, en relación a la inclusión de competencias transversales que hacen referencia a las Humanidades, la Lengua Extranjera, la Cultura Emprendedora, las Nuevas Tecnologías y el respeto a los Derechos Humanos.

4. Las competencias transversales para la empleabilidad en la educación universitaria

Antes de determinar el conjunto de competencias transversales que se han introducido en los estudios universitarios mencionados, es necesario aclarar que existen diversos modelos, estudios y proyectos que pretenden analizar y sintetizar las competencias transversales con objeto de identificar las más trascendentales para la empleabilidad. No obstante, hay que advertir que gran parte de estos análisis y modelos se han desarrollado en el ámbito de las competencias profesionales y que, por ello, son plena o parcialmente aplicables a los sistemas de formación profesional, ya se trate de formación reglada o no reglada. Sin embargo, como veremos a continuación, estos planteamientos han servido, en cierta medida y salvando las diferencias existentes entre los distintos sistemas formativos, de base e inspiración para la determinación de las competencias transversales en la educación universitaria.

De acuerdo con Rodríguez (2006), uno de los modelos más utilizados a lo largo de los años y que es claramente perceptible en los sistemas de formación profesional reglada, es el elaborado por Istituto Italiano per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, ISFOL (actualmente, INAP)²², que clasifica este tipo de competencias en tres unidades, Diagnosticar, Relacionarse y Afrontar. El modelo de ISFOL estaría integrado por competencias tan importantes como la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de trabajar en equipo, la adaptabilidad, la autonomía, etc²³.

Tabla 2. Competencias transversales (Modelo ISFOL)

Diagnosticar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y valorar las propias capacidades 2. Disposición para el aprendizaje 3. Situarse en el contexto laboral
Relacionarse	<ol style="list-style-type: none"> 4. Comunicar las ideas de forma clara y precisa 5. Interrelacionarse con los demás de forma adecuada 6. Trabajar en equipo
Afrontar	<ol style="list-style-type: none"> 7. Responsabilidad

²² Toda la información puede consultarse en: <https://inapp.org>.

²³ Aneas, A., *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*, Tesis doctoral dirigida por F.A. Cabrera Rodríguez (dir. tes.), J.V. Espín López (dir. tes.), Universitat de Barcelona, 2004.

	8. Adaptabilidad 9. Organización del trabajo 10. Negociación 11. Resolución de problemas
--	---

Fuente: Elaboración propia

Un segundo modelo de interés, en gran parte coincidente con el anterior y con bastante reconocimiento en el ordenamiento jurídico español, es el propuesto por el Institut Català de les Qualificacions Professionals (Generalitat de Catalunya) para el sistema de formación profesional, que designa como transversales para la formación profesional de grado superior, entre otras: la resolución de problemas, la organización del trabajo, la responsabilidad en el trabajo, el trabajo en equipo, la autonomía, la relación interpersonal y la iniciativa²⁴.

Existen, no obstante, intentos de implementar nuevos modelos de competencias más cercanos a las exigencias actuales del mercado productivo. Así, el “Proyecto keystart2work” ha conseguido plasmar, a través de la colaboración de distintos organismos e entidades, un catálogo que integra doce competencias transversales para la empleabilidad²⁵. Son las que mencionan a continuación y presentan bastantes similitudes con las que venimos analizando.

1. Habilidades interculturales y conciencia global. La primera se refiere a la “habilidad para comunicarse de una manera eficaz y adecuada con personas de otras culturas, entendiendo para ello conceptos, pensamientos, actos y sentimientos específicos”. La segunda alude a “un entendimiento conceptual basado en el conocimiento aplicable de las perspectivas globales y culturales, sin restringirse a las relaciones ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas”.
2. La flexibilidad y adaptación remite a la habilidad para priorizar, adaptarse a los cambios en el entorno profesional y a los estados emocionales generados por distintas personas y profesionales con diferentes niveles de autoridad. Integra la capacidad de gestionar las prioridades y cambios, adecuar los propios planes y comportamientos a través de nuevas estrategias y enfoques adaptadas a las circunstancias concurrentes.
3. El pensamiento estratégico e innovador considera la capacidad de

²⁴ Rodríguez, M.L., *Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales Transversales*, Barcelona, Laertes, 2006, pp. 173 y ss.

²⁵ Toda la información sobre el Proyecto en <http://www.keystart2work.eu/es/>.

abordar problemas mediante la identificación de soluciones efectivas que potencien oportunidades individuales y corporativas que generen ventajas competitivas.

4. La organización y gestión del tiempo alude a la capacidad para planificar actividades de forma adecuada de acuerdo con los recursos disponibles, los plazos y los resultados esperados. Implica la definición correcta de las prioridades y la distribución y/o redistribución de tareas y recursos con objeto de garantizar dichos resultados.
5. La toma de decisiones implica la capacidad de decidir de manera autónoma y responsable entre las opciones alternativas que se despliegan en contextos impredecibles. Integra la capacidad de evaluar las consecuencias y los riesgos, el coste esperado, el beneficio y el impacto estratégico de las decisiones tomadas.
6. El trabajo en equipo referencia la capacidad de trabajar eficazmente con otras personas, considerando y gestionando adecuadamente los diferentes conjuntos de habilidades, personalidades y estilos de trabajo para lograr resultados eficientes y efectivos.
7. La empatía y habilidad para construir relaciones. La primera se refiere a la capacidad para escuchar a los demás con objeto de entender sus comportamientos y sus estados de ánimo. La segunda, íntimamente relacionada con la primera, alude a la capacidad de generar confianza y relaciones sólidas dentro de una red personal y profesional de forma que se potencien las relaciones a largo plazo y la sostenibilidad del negocio.
8. La resolución de problemas apunta a la capacidad de involucrarse en el procesamiento cognitivo para entender y resolver situaciones problemáticas complejas. Requiere de habilidades analíticas para poder evaluar información o situaciones, identificar los elementos clave de los problemas, considerar las diversas soluciones disponibles y optar por la más adecuada.
9. La orientación del aprendizaje se refiere a la capacidad para acceder, adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades. Implica una cierta voluntad y esfuerzo para progresar y mejorar los comportamientos personales y las habilidades profesionales utilizando las diversas vías de formación disponibles, incluyendo el aprendizaje vivencial.
10. Las habilidades de negociación aluden a la capacidad de comunicación para llegar a acuerdos o propuestas equilibradas en la confrontación de intereses.
11. El liderazgo se refiere a la capacidad proactiva en la comunicación, en

la generación y participación en ideas y actividades grupales para obtener resultados específicos. Implica la transmisión de entusiasmo y la generación de confianza en la consecución de objetivos a la generalidad de los miembros del grupo.

12. La recogida y procesamiento de información se refiere a la capacidad de discriminar de forma autónoma y responsable distintas fuentes con objeto de obtener información sólida y válida. Implica habilidades para investigar, clasificar, comparar, verificar y procesar críticamente la información.

Como ya hemos mencionado, la clasificación e identificación de las competencias en el ámbito universitario se ha extraído de los distintos documentos que para la implantación de los créditos ECTS elaboró durante el año 2005 la ANECA. Dicho organismo, a través de distintas Comisiones, efectuó diversos análisis, fundamentalmente mediante encuestas a distintos colectivos profesionales, que identificaban las competencias transversales más importantes para cada titulación, debiendo destacar, a los efectos que nos interesan, las relativas al Grado en Derecho y al Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos.

En ambos casos, las competencias transversales responden de forma clara a la identificación y clasificación establecida en el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen²⁶. Este Proyecto clasifica las competencias en dos grandes grupos: competencias genéricas y competencias específicas. Estas últimas se refieren a las competencias propias y relativas a cada área temática, mientras que las primeras aglutinan a aquellas que son compartidas por las distintas áreas temáticas y que son valoradas por determinados grupos específicos, especialmente por los empleadores²⁷. Son, por tanto, las competencias genéricas las que integran tanto las competencias básicas como las competencias transversales. Las competencias genéricas se clasifican a su vez en tres subgrupos dependiendo de sus características intrínsecas: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras engloban, debido precisamente a su carácter instrumental, habilidades cognitivas y metodológicas, pero también destrezas lingüísticas y tecnológicas. Las segundas comprenden las capacidades para expresar los propios sentimientos y las habilidades interpersonales. Por último, el tercer subgrupo, aglutina al conjunto de capacidades, destrezas y habilidades que permiten la comprensión y la

²⁶ Toda la Información sobre el Proyecto en <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

²⁷ Tuning Project, *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*, pp. 25 y ss., disponible en <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-bolonia-es>.

integración de los distintos elementos en un sistema global²⁸.

De acuerdo con ello, se estableció, y así fue asumido por la ANECA y posteriormente por las Universidades a la hora de diseñar sus planes de estudios, la siguiente clasificación²⁹:

Tabla 3. Competencias Genéricas. Comparativa Proyecto Tuning-ANECA

Competencias genéricas Proyecto Tuning	Competencias genéricas ANECA
1. Competencias instrumentales	1. Competencias instrumentales
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad de análisis y síntesis
Capacidad de organización y planificación	Capacidad de organización y planificación
Conocimientos generales básicos	-
Conocimientos básicos de la profesión	-
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Comunicación oral y escrita en lengua nativa
Conocimiento de una segunda lengua	Conocimiento de una segunda extranjera
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
Habilidades de gestión de la información	Capacidad de gestión de la información
Resolución de problemas	Resolución de problemas
Toma de decisión	Capacidad de decisión

²⁸ Tuning Project, *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe...*, *op. cit.*, pp. 25 y ss.

²⁹ Las competencias transversales en cada una de las titulaciones analizadas, pueden consultarse en ANECA: *Libro Blanco de la Titulación del Grado en Derecho*, 2005, pp. 105 y ss.; *Libro Blanco del Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*, 2005, p. 203.

2. Competencias interpersonales	2. Competencias interpersonales
Capacidad crítica y autocrítica	Razonamiento crítico
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo
Habilidades interpersonales	Habilidades en las relaciones interpersonales
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	
Compromiso ético	Compromiso ético
Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Trabajo en un contexto internacional
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
3. Competencias sistémicas	3. Competencias sistémicas
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	-
Habilidades de investigación	-
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Adaptación a nuevas situaciones
Liderazgo	Liderazgo
Capacidad de aprender	Aprendizaje autónomo
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Aprendizaje autónomo
Capacidad para generar nuevas ideas	Creatividad
Diseño y gestión de proyectos	-

Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Conocimientos de otras culturas y costumbres
Iniciativa y espíritu emprendedor	Iniciativa y espíritu emprendedor
Preocupación por la calidad	Motivación por la calidad
Motivación de logro	-
	Sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental

Fuente: Elaboración propia

Como es visible, existe casi una total coincidencia en las competencias transversales identificadas y definidas por los distintos organismos, debiendo destacar que algunas de las que faltan en los informes ANECA, en concreto las relativas a conocimientos básicos y especializados de la profesión, así como su aplicación práctica, se incorporan en dichos documentos como competencias específicas propias de cada disciplina. Se echan en falta, no obstante, otras como la motivación de logro, el diseño y gestión de proyectos, las habilidades de investigación y la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, que, claramente podrían haberse reflejado como competencias transversales. No obstante, es necesario advertir que gran parte de las Universidades han reflejado en sus planes de estudio el catálogo completo de competencias que deriva del Proyecto Tuning, adscribiéndolas a los distintos módulos formativos, y dejando su concreción y desarrollo, como no podía ser de otra forma, al amparo de la programación de las distintas materias y/o asignaturas.

Ciertamente se podría considerar que el diseño del sistema (y la consiguiente implementación de los planes de estudios), datan del periodo 2005-2009 y que, en consecuencia, se pueden haber producido, y de hecho así ha ocurrido, cambios importantes en el mercado de trabajo y en el perfil profesional de muchas de las profesiones que se analizaron y sustentaron la identificación y definición de las competencias transversales. Frente a ello, cabría considerar que la amplitud del catálogo competencial referido, podría cubrir aún hoy las nuevas capacidades y habilidades que demandan las nuevas profesiones.

Efectivamente, una somera comparación entre el catálogo de competencias elaborado por la ANECA y las que han sido identificadas

por el Proyecto “keystart2work”, evidencia que prácticamente la totalidad de estas últimas han sido asumidas por el sistema universitario español. No obstante, sí que es cierto que el sistema de clasificación utilizado en la educación universitaria es algo complejo y que se echa en falta clasificaciones más sintéticas y definiciones globales y homogéneas de cada una de estas competencias. No obstante, eso no significa que las distintas programaciones hayan plasmado de forma adecuada esas competencias y que las metodologías y los sistemas de evaluación se hayan adecuado a su adquisición y desarrollo.

A estos efectos, el análisis efectuado solo puede evidenciar que efectivamente se ha producido un cambio estructural en la organización de las enseñanzas universitarias y que dicho cambio ha provocado transformaciones en las metodologías docentes y en los sistemas de evaluación, sin embargo, no existen estudios o análisis fiables que pongan de manifiesto el impacto que estas transformaciones están teniendo en la adquisición y desarrollo de las competencias, especialmente por lo que respecta a las competencias que inciden en la empleabilidad.

5. Conclusiones

Las consideraciones realizadas ponen de manifiesto que la industria 4.0 o industria conectada, por los tipos de tecnología que integra, va a provocar importantes cambios en nuestra sociedad, pero sobre todo en los mercados de trabajo. Respecto de estos, distintos especialistas y organismos especializados consideran que se producirá una profunda transformación de los empleos existentes y la emergencia de otros nuevos, circunstancia que incidirá en la brecha de habilidades, aumentándola considerablemente. Ante estos cambios, la población debe estar preparada para adaptarse a esas nuevas exigencias en unas condiciones de rapidez extrema y ello exige una atención importante a los sistemas educativos, también a la educación universitaria.

Aunque todavía rige una cierta incertidumbre sobre el tipo de habilidades y competencias que requerirá este nuevo sistema productivo, se caracteriza por una evolución rápida y continua que evita una fácil identificación, parecen existir ya unas primeras conclusiones sobre este aspecto. De los trabajos realizados por organismos internacionales se puede extraer la relativa certeza de que los sistemas de formación basados en competencias son los más adecuados para enfocar esta profunda transformación, si bien, es necesario evaluar y adaptar dichos sistemas a las nuevas habilidades que se vayan detectando y replantearse la relación

establecida entre las distintas competencias (clave, profesionales y transversales) y su reflejo en los currículos de las distintas enseñanzas. A estos efectos, se ha detectado una importancia creciente de las competencias digitales básicas, específicas y complementarias a un entorno digital, mientras que, de otro lado, se llama la atención sobre la necesidad de reforzar en todos los ámbitos formativos las competencias clave y transversales, que, se insiste, tendrán cada vez más protagonismo en la sociedad digital. En consonancia con estos planteamientos, la UE ha reformulado la Recomendación sobre las competencias clave del aprendizaje permanente (2018), con objeto de acoger expresamente una noción dinámica de las competencias y de promover su adquisición y desarrollo en todas las etapas formativas, incluyendo la formación universitaria.

Respecto de este tipo de formación, se ha de decir que la implantación del Sistema de Créditos Europeos ha supuesto una importante transformación en cuanto se ha pasado de un modelo de formación basado en conocimientos a un modelo basado en competencias. La designación de las distintas competencias, genéricas y específicas, se ha efectuado de acuerdo con un modelo (el diseñado por el Proyecto Tuning), consistente y lo suficientemente amplio como para abordar la brecha de habilidades existente en los mercados de trabajo, al menos desde una perspectiva teórica. Por lo que se refiere a las competencias transversales para la empleabilidad, tanto las directrices establecidas por las autoridades educativas como el diseño de los planes de estudios, se han mostrado bastante generosos a la hora de efectuar un reconocimiento formal. Así, es común encontrar competencias tan importantes como la resolución de problemas, trabajo en equipo, adaptabilidad, creatividad, capacidad de aprender, aprendizaje autónomo, habilidades digitales, comunicación oral y escrita en lengua nativa y lengua extranjera, etc. Por otro lado, los cambios estructurales promueven una evolución en los enfoques metodológicos y en los procesos de evaluación, aunque no existen evidencias fiables de que dichos cambios se estén produciendo y de su impacto en la adquisición y desarrollo de las competencias y en la empleabilidad.

6. Bibliografía

Aneas, A., *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*, Tesis doctoral dirigida por F.A. Cabrera

- Rodríguez (dir. tes.), J.V. Espín López (dir. tes.), Universitat de Barcelona, 2004. Documento recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/2343>.
- ANECA, *Libro Blanco de la Titulación del Grado en Derecho*, 2005, disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.
- ANECA, *Libro Blanco del Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*, 2005, disponible en http://www.aneca.es/var/media/150308/libroblanco_rrhh_def.pdf.
- Blas, F., *Las competencias profesionales en la formación profesional*, Alianza Editorial, Madrid, 2014.
- Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)*, disponible en <http://incual.mecd.es/inicio>.
- CEDEFOP, *The great divide: Digitalisation and digital skill gaps in the EU workforce*; ESJSurvey Insights, No 9, 2016, recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/es/publications-and-resources/statistics-and-indicators/statistics-and-graphs/esjsurvey-insights-no-9>.
- Coll, C., *Competencias clave, Competencias Básicas: una encrucijada para la educación escolar. Cuadernos de Pedagogía*, 370 (Monográfico sobre Competencias básicas), 2007, recuperado de: https://www.academia.edu/1137986/Competencias_clave_competencias_basicas_una_encrucijada_para_la_educacion_escolar.
- MECD, *Competencias claves*, 2018, disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html>.
- OECD, *Skills for a digital world*. OECD Digital Economy Papers, No. 250, 2016, recuperado de <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf>.
- OECD, *Proyecto DeSeCo*, disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
- Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, disponible en <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
- Proyecto keystart2work*, disponible en <http://www.keystart2work.eu/es/>.
- Rodríguez, M.L., *Evaluación, Balance y Formación de Competencias Laborales Transversales*, Barcelona, Laertes, 2006.
- Tuning Project, *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*, disponible en <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-bolonia-es>.
- UE, *Recomendación del Consejo relativa a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*, 2018, disponible en <http://eur->

lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0013.02/DOC_1&format=PDF.

UE, Dictamen del Comité Económico y Social Europeo, *Papel y perspectivas de los interlocutores sociales y otras organizaciones de la sociedad civil en el contexto de las nuevas formas de trabajo*, 2017 (DOUE 15.12.2017), disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017AE1866&from=ES>.

Normativa

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) .

Ley Orgánica 5/2002, de 19 Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo, de Educación (LOE). Modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, regulador del Sistema Europeo de Créditos y Calificaciones.

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 (BOE núm. 185, de 3 agosto 2011).

Real Decreto 1147/2011, 29 julio, de Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, Regula aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las Enseñanzas de Formación Profesional.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, Regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Orden núm. ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

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



ADAPTInternacional.it

Construyendo juntos el futuro del trabajo