

La formación del profesorado universitario en competencias lifelong learning a partir de las demandas de empleadores y egresados*

Training of the university teaching staff on lifelong learning competences from the requests of employers and graduates

Elisa Jato Seijas, José Cajide Val, María A. Muñoz Cadavid y Beatriz García Antelo
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La presente investigación pretende conocer las demandas de formación del mercado laboral en términos de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la importancia que egresados y empleadores les conceden y traducirlas en recomendaciones y propuestas de formación para el profesorado universitario. En una primera fase, a partir de los elementos conceptuales que determinan dichas competencias, se establecieron y delimitaron aquellas que se vinculan con la empleabilidad. En una segunda fase se realizó un estudio empírico en el que se elaboraron dos cuestionarios que se aplicaron a dos muestras, una de egresados y otra de empleadores de diferentes comunidades autónomas y sectores productivos. Se realizaron análisis descriptivos y comparativos y los resultados fueron sometidos a un grupo de discusión de expertos. Entre las competencias más valoradas destacan la "competencia digital" y "aprender a aprender".

Palabras clave: aprendizaje a lo largo de la vida, empleabilidad, competencias clave, profesorado universitario.

Correspondencia: Elisa Jato Seijas. E-mail: elisa.jato@usc.es. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Campus Vida. 15782 Santiago de Compostela.

* Este trabajo fue financiado por el Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación (Proyecto EA2009-0137).

Abstract

The present investigation aims to know the training skills requested by the labour market in terms of the competences for the learning pursued through life (Lifelong Learning). The importance that graduates and employers give to different aspects are measured and translated into recommendations and training proposals for university teachers. In order to reach that goal, in a first stage, from the conceptual elements determining such competences, those related to employability were established and delimited. In a second stage, an empirical study was carried out in which two questionnaires were prepared for two different samples, one of aggregates and another one of employers from different autonomous regions and economic sectors. Descriptive and comparative analyses were performed, and the results were subjected to discussion with a group of experts. Among the most valued competences, "digital competences" and "learn to learn" stand out.

Keywords: lifelong learning, employability, key competences, university teachers.

Introducción

El aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning* - LLL) constituye una de las líneas preferentes de actuación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Implica que la universidad debe dotar al alumnado de las competencias esenciales que le permitan ejercer satisfactoriamente su futura actividad profesional y seguir aprendiendo de manera continua. Entre estas competencias básicas destacan las relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad: competencia lingüística, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y multiculturales y espíritu emprendedor.

Uno de los puntos críticos para alcanzar este objetivo reside en la formación del profesorado. En el marco de la universidad española, desde la implantación del EEES, se ha venido trabajando en la incorporación del enfoque competencial a los planes de formación del profesorado a través de iniciativas de investigación y de un acervo de publicaciones (Álvarez-Rojo et al., 2011; González y López, 2010; López, Pérez-García y Rodríguez, 2015; Perrenoud, 2004; Torra et al., 2012; Zabalza, 2012). Igualmente, se han generado numerosos estudios destinados a identificar las competencias más importantes para la formación de los titulados universitarios que contemplan de modo destacado aquellas que favorecen la empleabilidad (Accenture y Universia, 2007; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] 2007, 2009; González y Wagenaar, 2003). Se pone de manifiesto que la determinación de competencias no puede ser establecida unidireccionalmente por la universidad sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales (Alonso-Martín, 2010; Comisión Europea, 2013; European University Association, 2015; Vázquez, 2015).

Sin embargo, se requieren planteamientos sistemáticos que permitan conectar las necesidades del mundo productivo con la formación del profesorado universitario y, en particular, en el campo del aprendizaje a lo largo de la vida.

El presente trabajo pretende conocer las demandas de formación del mercado laboral en términos de competencias LLL y traducirlas en recomendaciones que faciliten

el diseño de estrategias metodológicas, con la intención de contribuir a la mejora de la formación del profesorado universitario, para que este sea capaz de conexasión su docencia con el mercado laboral en que se insertan los egresados.

Las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (LLL)

Aproximarse a un modelo de competencias relativas al aprendizaje a lo largo de la vida y a la empleabilidad para el alumnado universitario supone delimitar el escenario de aquellos referentes conceptuales que avalan y definen su significado y contexto. Cuatro son las formulaciones que confieren un importante cometido a la conceptualización del marco de referencia: el aprendizaje a lo largo de la vida, la empleabilidad, las competencias y las competencias clave.

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida tiene una importante y rica trayectoria que se enraíza en las primeras Conferencias de la UNESCO sobre Educación de Adultos (UNESCO, 2009). Se ha elegido como referente operativo la definición de la Comisión Europea (2001) que la identifica como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 10).

Los objetivos del aprendizaje permanente abarcan dos ejes: promoción de la ciudadanía y mejora de la empleabilidad. Por ello, estos no sólo han de apelar a una actitud individual de adaptación y aprendizaje constante del individuo, sino también a factores sociales y mecanismos democráticos que garanticen el permanente acceso a las oportunidades formativas.

Entre el amplio abanico de significados que asume el término de competencias se ha optado por aquellos que aumen una doble vertiente: la persona que intenta dominar una determinada profesión y las características estructurales que delimitan la forma en la cual ésta se desarrolla, incluida la práctica profesional (Suleman y Paul, 2007).

A su vez, el concepto de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, comunmente asociado a la denominación de transversal, designa el conjunto de competencias que van más allá de las profesiones y que se arraigan en ámbitos situacionales (Cooman, 1997). La Unión Europea, en el marco de la educación y formación permanente, ha entendido las competencias clave como elementos que aportan un importante valor añadido en el mercado laboral, pero también en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, las ha definido como:

una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, conciencia y expresión culturales (Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 13).

Reconocidos los elementos conceptuales se hace precisa la adopción de un marco que permita establecer y delimitar las distintas competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida vinculadas a la empleabilidad, así como definir sus dominios y fijar los conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes a cada ámbito competencial.

El referente principal del cual se ha partido ha sido el Programa “Educación y Formación 2010. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo” (Comisión Europea, 2004). La selección de los dominios competenciales se ha realizado teniendo en cuenta su vinculación más inmediata con la empleabilidad. Para ello, así como para fijar el contenido de la estructura interna de cada dominio, se ha procedido al estudio complementario de otros documentos sobre diferentes sistemas de competencias para el trabajo: las propuestas del Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills de EEUU (SCANS, 2000) y el dispositivo “Compétences - clés” elaborado por Évequoz y colaboradores (Évequoz, 2003). De igual modo, en el escenario de las competencias que han de tener los futuros titulados de universidad, se ha contemplado el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Por otra parte, para determinar la adaptación al nivel de estudios universitario en la consecución de las competencias, se ha tenido en consideración los niveles de referencia fijados por el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (FQF) (Comisión Europea, 2009). Como resultado de todo este proceso y tras ser sometido a un juicio de expertos se ha establecido un mapa de competencias que se refleja en las sucesivas tablas de los diferentes dominios competenciales presentes en el análisis de resultados.

Objetivos

1. Conocer la importancia que tanto egresados como empleadores conceden a las competencias clave vinculadas a la empleabilidad.
2. Contrastar y ampliar los datos obtenidos sometiéndolos a discusión por parte de expertos del ámbito universitario y empresarial.
3. Establecer alternativas de mejora de la oferta de formación del Personal Docente e Investigador (PDI) ajustándola a las necesidades del mercado laboral en que van a insertarse los egresados universitarios.

Metodología

Una vez determinado el marco de referencia en el que se integran y justifican los componentes utilizados como soporte para nuestro trabajo, se procedió a realizar un estudio descriptivo y comparativo de la importancia que empleadores y egresados conceden a las competencias LLL.

La investigación se ha desarrollado en las siguientes fases:

- Fase 1. Construcción y elaboración de dos cuestionarios (egresados, empleadores).
- Fase 2. Análisis descriptivo y comparativo de la información obtenida a través de los instrumentos.

- Fase 3. Inclusión de un grupo de discusión con el fin de interpretar y contrastar los principales resultados y conclusiones derivados de la fase anterior.

Metodológicamente, la triangulación tanto de la información (procedente de distintas fuentes, egresados-empleadores) como de interpretación (equipo de investigación y grupo de discusión) ha contribuido a dar validez y representatividad al contenido de las conclusiones de nuestro estudio.

Instrumentos

Las bases teóricas para la elaboración de los dos cuestionarios, uno para el grupo de egresados y otro para el colectivo de empleadores, proceden de la revisión y análisis de los documentos mencionados en el apartado anterior (Comisión Europea, 2001, 2004, 2009; Consejo de la Unión Europea, 2006; Évequoz, 2003; González y Wagenaar, 2003; SCANS, 2000), siendo éste el marco que ha servido de referencia para la elaboración de las dimensiones e ítems de los mismos.

Ambos cuestionarios se sometieron en su redacción y contenido al análisis y valoración de un grupo de expertos del ámbito universitario y empresarial vinculados a diferentes áreas y sectores de producción. Las principales modificaciones derivadas de esta revisión llevaron a la supresión y reformulación de varios ítems, pasando de los 48 iniciales a los 40 ítems que configuran los cuestionarios definitivos.

La organización de su contenido se centra en los cinco ámbitos competenciales seleccionados: comunicación en lenguas extranjeras, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y por último, espíritu emprendedor. En cada uno de ellos se incluyen los conocimientos, destrezas y actitudes que componen la estructura interna de cada dominio competencial para ser sometidos a valoración según una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta a efectos de conocer la importancia otorgada (de 1-nada importante a 5-muy importante). Los dos cuestionarios eran accesibles a través de Internet.

El cálculo de la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente alpha de Cronbach (α) proporciona valores de 0,954 para el cuestionario de egresados y de 0,962 para el de empleadores. Esto indica una fiabilidad alta y un elevado nivel de consistencia interna en los dos casos

Descripción del grupo de discusión

La reflexión de un grupo de expertos de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios ayudó a aumentar la comprensión de los datos y enriquecerlos con significados internos.

Para la configuración del grupo se trató de integrar a personas conocedoras del campo de desarrollo de las competencias para la empleabilidad, tanto desde su vertiente teórica como más experiencial. El número de personas que han intervenido ha sido de nueve, procedentes de contextos diferentes (empresa y universidad), además de la moderadora.

Participantes

La muestra está formada por un total de 286 sujetos, 145 son egresados y 141 empleadores, procedentes de diferentes comunidades autónomas y sectores de ocupación. El muestreo realizado fue de tipo incidental, tratando de garantizar la variabilidad de ambas muestras.

En el caso de los titulados se ha tenido en cuenta la variabilidad en cuanto a sexo, área de conocimiento y ámbito profesional. Además, se ha considerado su inserción en el mercado laboral (adecuación de la cualificación al puesto de trabajo), una experiencia laboral no inferior a dos años y una edad no superior a los cuarenta. Respecto de la muestra de empleadores, se ha procurado su variabilidad en cuanto a tamaño de la organización y sector de ocupación.

En la muestra de **egresados**, el 65,1% son mujeres frente al 35,9% de hombres. Por áreas de conocimiento, el mayor porcentaje se ubica en Ciencias Sociales y Jurídicas (45,5%), seguido de Enseñanzas Técnicas (15,2%), Ciencias Experimentales (14,5%) y por último, Humanidades y Ciencias de la Salud (12,4% en ambos casos).

De ellos, más de la mitad son trabajadores por cuenta ajena en la empresa privada (52,4%), un 40% desempeñan su labor profesional en la Administración y un 7,6% es trabajador por cuenta propia. El mayor porcentaje tiene una experiencia profesional entre 3 y 8 años (55,1%). Sólo el 2,8% lleva más de 15 años desarrollando una actividad profesional relacionada con su titulación.

En cuanto al grupo de **empleadores**, la mayoría proceden de empresas/instituciones que tienen entre 10 a 99 empleados (57,4%), seguido de aquellas con menos de 9 (28,4%). Únicamente el 14,2% cuenta con más de 100 trabajadores.

La distribución por sectores muestra que la mayoría de empleadores pertenece al sector servicios (59,8%), seguido del industrial (36,4%) y en menor grado al primario (3,8%). Más concretamente, el mayor porcentaje se vincula con Servicios a empresas (18,9%), seguido del sector del Comercio (15,2%), Industria de bienes de capital (12,1%), Industria de bienes de consumo (11,4%), Construcción (8,3%), Educación e investigación (5,3%), Energía y agua (3,0%) y Sanidad (3,0%), entre otros.

Resultados

Seguidamente se presentan los principales resultados de egresados, empleadores y del grupo de discusión, tomando como unidades para el análisis los diferentes ámbitos competenciales.

La tabla 1 recoge los resultados globales de los cinco ámbitos. Para el grupo de empleadores, la competencia digital es la más relevante, seguida del espíritu emprendedor y las competencias interpersonales, interculturales y sociales. Los egresados, aunque con resultados similares, sitúan por este orden de relevancia, el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, seguida de la competencia digital y el espíritu emprendedor. Para ambos grupos, la comunicación en lenguas extranjeras es el ámbito competencial de menor importancia.

Tabla 1

Importancia que conceden empleadores y egresados a la formación en competencias LLL

ÁMBITOS	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)
Competencia digital	4,29	,597	4,38	,569
Aprender a aprender	4,30	,624	4,18	,676
Espíritu emprendedor	4,23	,610	4,25	,587
Competencias interpersonales, interculturales y sociales	4,21	,653	4,21	,621
Comunicación en lenguas extranjeras	3,55	,899	3,54	,879

A continuación se realiza un análisis pormenorizado de cada uno de los ámbitos competenciales presentados.

Competencia digital

Tanto para empleadores como para titulados universitarios, el foco de atención se centra en el conocimiento de las aplicaciones informáticas básicas, la destreza en la búsqueda de información a través de la red, el conocimiento de las herramientas digitales de comunicación y el uso responsable de internet (tabla 2).

Para ambos grupos, la habilidad para producir, presentar y difundir la información por medios digitales y el uso de los servicios de internet son los menos valorados.

Tabla 2

Importancia que egresados y empleadores conceden a la "competencia digital"

COMPETENCIA DIGITAL	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)
Conocimiento de las aplicaciones informáticas básicas	4,54	0,74	4,65	0,61
Conocimiento de las herramientas digitales de comunicación (correo electrónico, foros, redes sociales...)	4,34	0,84	4,44	0,73
Destreza en la búsqueda de información a través de Internet	4,48	0,73	4,43	0,70
Habilidad para producir, presentar y difundir información por medios digitales	4,01	0,88	4,07	0,88

Uso de los servicios de Internet: administración electrónica, banca electrónica, e-learning...	3,94	0,92	4,22	0,87
Disposición para el manejo de las TIC en la mejora del desempeño y el desarrollo profesional	4,27	0,78	4,29	0,80
Usar Internet de forma responsable y segura	4,41	0,82	4,58	0,71

En conjunto, son los empresarios quienes más valoran esta competencia. Los participantes en el grupo de discusión lo atribuyen a que es un ámbito competencial que los jóvenes ya utilizan y dominan, mientras que para los empleadores se trataría fundamentalmente de una cuestión económica, dado que el uso de herramientas digitales y de diferentes servicios que ofrece internet supondría un ahorro de tiempo y dinero.

Aprender a aprender

Es la competencia más valorada por los egresados, mientras que para los empleadores ocupa el cuarto lugar. La disposición para el cambio y la adquisición de nuevas competencias, así como la motivación y confianza en la capacidad de uno mismo para lograr la eficacia constituyen los ítems más valorados por ambos grupos. Los egresados también destacan la habilidad para el aprendizaje autónomo y el conocimiento de las carencias, capacidades y destrezas profesionales propias (tabla 3).

Tabla 3

Importancia que egresados y empleadores conceden a la competencia de "aprender a aprender"

APRENDER A APRENDER	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (X̄)	Desviación típica (S)	Media (X̄)	Desviación típica (S)
Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles	4,20	0,82	3,94	0,86
Conocimiento de las carencias, capacidades y destrezas profesionales propias	4,31	0,72	4,22	0,81
Habilidad para el aprendizaje autónomo	4,35	0,77	4,16	0,85
Habilidad para adquirir y aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos	4,25	0,80	4,17	0,88
Disposición para el cambio y para la adquisición de nuevas competencias	4,41	0,76	4,33	0,74
Iniciativa para emprender acciones de formación	4,20	0,80	4,11	0,79
Motivación y confianza en la capacidad de uno mismo para lograr la eficacia	4,38	0,78	4,35	0,76

Respecto a estos resultados, en el grupo de discusión se manifiestan posiciones divergentes, si bien se percibe que esa alta valoración que atribuyen los egresados a las competencias de aprender a aprender se debe a las exigencias del mercado laboral.

Espíritu emprendedor

Es uno de los ámbitos competenciales más valorados y los resultados siguen una tendencia similar en ambas muestras (tabla 4). Los elementos más destacados han sido los referidos al ámbito de las habilidades para trabajar de forma colaborativa y flexible como parte de un equipo y para adaptarse a los cambios. También consideran fundamental formar al alumnado en la respuesta positiva al cambio y a la innovación, así como en otras habilidades como ser capaces de planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos y tomar decisiones.

Los elementos menos valorados han sido la habilidad para provocar e inducir cambios y el conocimiento de las oportunidades del entorno laboral para el desarrollo personal y profesional.

Tabla 4

Importancia que egresados y empleadores conceden al "espíritu emprendedor"

ESPÍRITU EMPRENDEDOR	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)
Conocimiento de las oportunidades del entorno laboral para el desarrollo personal y profesional	4,14	0,82	4,00	0,85
Habilidad para provocar e inducir cambios	3,99	0,84	4,03	0,76
Habilidad para acoger y adaptarse a los cambios	4,37	0,72	4,40	0,71
Habilidad para el desarrollo de una visión estratégica (marcar y cumplir objetivos, motivación para el logro)	4,16	0,84	4,28	0,74
Habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos	4,30	0,76	4,28	0,78
Habilidad para trabajar de forma colaborativa y flexible como parte de un equipo	4,48	0,68	4,43	0,69
Habilidad para tomar decisiones	4,22	0,81	4,32	0,69
Disposición para mostrar iniciativas propias	4,17	0,74	4,22	0,70
Respuesta positiva al cambio y a la innovación	4,31	0,76	4,35	0,77
Concienciación sobre la responsabilidad ética y la buena gobernanza	4,20	0,95	4,25	0,81

Para el grupo de discusión, el espíritu emprendedor es una competencia que debe fomentarse desde la escuela, como paso previo al emprendimiento. Algunos consideran que se asocia erróneamente el espíritu emprendedor y el miedo al fracaso, debido a condicionantes socioculturales e insisten en la necesidad de superar esta mentalidad.

"[...] en EE.UU te dan crédito al primer, al segundo y, sobre todo, al tercer fracaso, porque se supone que es cuando estás más maduro."

"[...] pero en España, por ejemplo, una persona que monta una empresa (...) te puede ir bien o te puede ir mal. Si, por la razón que sea, te va mal eres un fracasado".

Competencias interpersonales, interculturales y sociales

Se puede observar un claro interés, tanto de empleadores como de egresados, por los componentes actitudinales de este ámbito competencial (tabla 5). Para ambos colectivos lo más importante son las actitudes relativas a mostrar interés, respeto y tolerancia hacia los demás y la disposición para llegar a acuerdos.

Los egresados destacan además las habilidades para comunicarse de forma constructiva y para crear confianza y empatía con otras personas. Igualmente, los empleadores consideran como muy relevante esta última, así como la habilidad para negociar.

Los ítems menos valorados por ambos colectivos (aunque se aproxima al valor 4) son la comprensión del comportamiento y de las costumbres de diferentes contextos profesionales y socioculturales, así como la habilidad para relacionarse en los mismos.

Tabla 5

Importancia que egresados y empleadores conceden a las "competencias interpersonales, interculturales y sociales"

COMPETENCIAS INTERPERSONALES, INTERCULTURALES Y SOCIALES	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)
Comprensión del comportamiento y de las costumbres de diferentes contextos profesionales y socioculturales	3,93	0,80	3,76	0,88
Habilidad para comunicarse de forma constructiva (tolerancia, conciencia de la propia responsabilidad...)	4,33	0,82	4,20	0,81
Habilidad para crear confianza y empatía con otras personas	4,35	0,79	4,36	0,71
Habilidad para negociar	4,08	1,01	4,37	0,66
Habilidad para no transferir al ámbito profesional los conflictos personales	4,21	0,89	4,29	0,77
Habilidad para relacionarse en contextos interculturales	3,92	0,95	3,82	0,95
Mostrar interés, respeto y tolerancia hacia los demás	4,51	0,82	4,46	0,78
Disposición para llegar a acuerdos	4,37	0,82	4,39	0,70

Respecto a los motivos por los que las puntuaciones son tan elevadas en este ámbito, el grupo de discusión alude a que la empresa es una organización social y que estas competencias son importantes para generar un buen clima de trabajo y confianza.

“Una empresa, sea grande, pequeña o mediana, no va a dejar de ser un microcosmos social y para que funcione bien tiene que haber lo que se llama ‘química’ entre la gente”.

Comunicación en lenguas extranjeras

Para ambos colectivos, la comunicación en lenguas extranjeras, aún recibiendo una valoración próxima a “bastante importante”, es la considerada como menos relevante de los 5 dominios competenciales.

Se destaca la utilidad del inglés desde un planteamiento esencialmente comunicativo, siendo las unidades de competencia más valoradas las relativas al conocimiento del inglés como lengua internacional y a la habilidad para usarlo en interacciones orales y escritas (tabla 6). A continuación, también empleadores y egresados, aunque en mayor medida estos últimos, consideran importante fomentar el interés y la curiosidad por comunicarse con flexibilidad con personas de otras lenguas y culturas, la sensibilización ante el valor del plurilingüismo y la comprensión del valor de las lenguas extranjeras para el diálogo intercultural. Por el contrario, el conocimiento y habilidad en el uso de otras lenguas extranjeras se sitúa entre los ítems menos valorados.

Tabla 6

Importancia que egresados y empleadores conceden a la “comunicación en lenguas extranjeras”

COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS	EGRESADOS		EMPLEADORES	
	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)	Media (\bar{X})	Desviación típica (S)
Conocimiento del valor comunicativo del inglés como lengua internacional	4,06	1,16	4,10	1,06
Conocimiento del valor comunicativo de una segunda lengua extranjera distinta al inglés	3,02	1,18	2,99	1,12
Comprensión del valor de las lenguas extranjeras para el diálogo intercultural	3,71	1,10	3,53	1,10
Habilidad para usar el inglés en interacciones orales y escritas	3,87	1,19	4,09	1,06
Habilidad para usar una segunda lengua extranjera distinta al inglés en interacciones orales y escritas	2,85	1,22	3,01	1,08

Habilidad para comunicarse con flexibilidad con personas de otras culturas y profesiones usando lenguas diferentes	3,47	1,23	3,59	1,03
Interés y curiosidad por comunicarse con flexibilidad con personas de otras lenguas y culturas	3,73	1,13	3,54	1,09
Sensibilización ante el valor del plurilingüismo y la interculturalidad	3,71	1,09	3,54	1,13

Al solicitar la valoración del grupo de discusión acerca de que la comunicación en lenguas extranjeras sea el ámbito competencial menos valorado, existe bastante coincidencia en señalar que estos resultados están directamente vinculados con la estructura económica, y más concretamente con el tejido empresarial de nuestro país, donde un porcentaje importante son pequeñas y medianas empresas (PYMES) o incluso microempresas. La mayoría expresa que dicha utilidad estará en función de los horizontes de las empresas y de la movilidad de los trabajadores, es decir, de una necesidad práctica, tal como se deriva de los siguientes comentarios:

“Es un problema de exportación, (si) las empresas no están orientadas (...) a exportar, no necesitan el idioma, y el idioma no lo usan”.

“Como trabajador, yo creo que dependerá también a dónde quieras llegar, si tú quieres llegar lejos, cuanto más nivel de idiomas tengas y más idiomas conozcas más lejos podrás ir”.

También matizan que hay empresas que necesitan el inglés, pero de una forma pasiva, ya sea para la búsqueda de información, sobre todo documentación técnica, o para la relación con proveedores (exportación).

Análisis comparativo

Para comparar la importancia otorgada por egresados y empleadores en relación a los ámbitos competenciales sometidos a estudio, se ha utilizado la prueba t de Student y se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ítems de ambos cuestionarios (tabla 7).

Estas diferencias se aprecian en “competencia digital”, siendo los empleadores los que mayor importancia le conceden al conocimiento de diferentes herramientas digitales de comunicación, el uso de servicios de internet y su utilización de forma segura y responsable.

Sin embargo, en “aprender a aprender” son los egresados los que conceden una importancia significativamente mayor al conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y a la habilidad para el aprendizaje autónomo.

Finalmente, en el ítem relativo a la habilidad para negociar, también existen diferencias significativas, siendo los empleadores los que le otorgan una puntuación superior.

Tabla 7

Resultados de egresados y empleadores en aquellos ítems que resultaron significativos

DIMENSIONES	ÍTEMES	Prueba t		Medias de egresados y empleadores	
		Valor de t	Sig.	\bar{X} egresados	\bar{X} empleadores
Competencia digital	Conocimiento de las herramientas digitales de comunicación (correo electrónico, foros...)	-1,000	,011*	4,34	4,44
	Uso de los servicios de internet: administración electrónica, e-Learning...	-2,550	,012*	3,94	4,22
Aprender a aprender	Usar internet de forma responsable y segura	-1,770	,047*	4,41	4,58
	Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles	2,526	,012*	4,20	3,94
	Habilidad para el aprendizaje autónomo	1,995	,047*	4,35	4,16
Competencias interpersonales, interculturales y sociales	Habilidad para negociar	-2,844	,005**	4,08	4,37

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

En las dimensiones “comunicación en lenguas extranjeras” y “espíritu emprendedor” no se encontraron diferencias significativas, lo cual refleja una coincidencia en las opiniones emitidas por ambas muestras.

Conclusiones y recomendaciones pedagógicas

1. Las competencias LLL seleccionadas se valoran como relevantes para la empleabilidad por empleadores y egresados, en consonancia con otros estudios (Cajide et al., 2002; González y Wagenaar, 2003). Así mismo, dentro del conjunto de elementos que integran de forma dinámica las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), se subraya la mayor relevancia otorgada al ámbito volitivo, poniendo de manifiesto la dimensión relacional del trabajo, en donde las actitudes juegan un papel significativo (Peyré, 2000).
2. En el conjunto de las competencias, la digital se sitúa como la más valorada, con una consideración instrumental como recurso para el desempeño laboral. Esta demanda está en correspondencia con las argumentaciones que foros de expertos en alfabetización digital destacan al estimar las necesidades que

las empresas tienen para asegurarse que los futuros empleados posean las habilidades digitales necesarias para el lugar del trabajo (BCS The Chartered Institute for IT, 2014).

3. Por su parte, la competencia de aprender a aprender remite a su importancia para la carrera profesional y la flexibilidad funcional (movilidad y polivalencia). Se vincula a la autoeficacia, a la disposición para el cambio y al desarrollo de una actitud positiva de motivación y confianza (Consejo de la Unión Europea, 2006). Los resultados obtenidos están en consonancia con los referidos en diversos informes sobre la temática que nos ocupa (Generalitat Valenciana, 2013; Mora y CEGES-LMPF, 2008).
4. En cuanto al espíritu emprendedor, se destaca como una competencia sistémica que requiere como base las competencias instrumentales e interpersonales. Los hallazgos en este ámbito siguen la línea de lo reseñado en el estudio de Accenture y Universia (2007). Entre los aspectos más valorados se encuentra el trabajo en equipo, mientras que las relacionadas más directamente con el liderazgo (habilidad para provocar e inducir cambios), la iniciativa y la creatividad, son menos considerados.
5. En relación a las competencias interpersonales, interculturales y sociales, los resultados ponen de manifiesto el interés por los dos grandes campos en los que se enmarcan estas competencias: la comunicación (insertarse en relaciones de comunicación y respeto) y la negociación (interactuar, influir, orientar a otros en diferentes escenarios).
6. Por último, la comunicación en lenguas extranjeras se configura como el dominio competencial menos considerado, en concordancia con lo presentado por otros estudios donde el conocimiento de idiomas no figura entre las competencias más valoradas (ANECA, 2007; Vez, Guillén y González, 2009), si bien se destaca la utilidad del inglés como lengua franca y desde un planteamiento comunicativo.

A partir de las conclusiones anteriores es necesario promover propuestas dirigidas a la planificación de la formación del profesorado universitario que desarrollen las competencias LLL en tres niveles básicos de intervención que permitan:

- a) Incorporar a los planes de formación del profesorado los perfiles basados en competencias para la empleabilidad que el mercado de trabajo exigirá a los egresados. Esta incorporación permitirá implementar acciones de formación desde una vinculación al concepto de competencia de acción profesional (Echeverría, 2001) que faciliten el desarrollo de la dimensión personal, técnica-metodológica y relacional.
- b) Diseñar los planes de formación del profesorado universitario tomando en consideración los contextos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza. Gil, García y Santos (2009) destacan que los egresados que han contado con un entorno de aprendizaje en el que se favorece la actividad como es el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje por proyectos, se atribuyen mayores competencias genéricas que los que proceden de entornos más convencionales.

- c) Implementar talleres específicos en estrategias metodológicas que favorecen la adquisición de estas competencias para facilitar su incorporación en las aulas universitarias.

Este estudio ha puesto de manifiesto la necesidad de proseguir la investigación en líneas de trabajo que permitan completar el mapa de competencias LLL requeridas y el necesario desarrollo de estrategias y materiales didácticos específicos para la formación en estas competencias, dentro del marco de los programas de formación del profesorado de la universidad española.

Bibliografía

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/espacio-europeo/2007-Universia-competencias-profesionales-en-titulados.pdf>
- Alonso-Martín, P. (2010). Valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de Psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I.,... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2007). *Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/308144/publi_procesosil.pdf
- BCS, The Chartered Institute for IT (2014). *Digital skills from the employer's perspective*. Recuperado de: <http://dlfl.bcs.org/content/conWebDoc/52325>
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, M^a J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 449-468.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente. Comunicación de la Comisión*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu>
- Comisión Europea (2004). *“Educación y Formación 2010”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión Europea (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (L 394, 30/12/2006). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Cooman, E. (1997). Foment de les competències clau a la comunitat nederlandòfona de Bèlgica. En Institut Català de Noves Professions (Ed.), *La formació al segle XXI. Les competències clau*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Institut Català de Noves Professions, 55-65.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- European University Association (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, by Sursock, A. Bruselas. Recuperado de: <http://www.eua.be/publications/>
- Évequoz, G. (Dir.) (2003). *Compétences-clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève: OOFFP.
- Generalitat Valenciana (2013). *Libro Verde sobre Empleabilidad de los Titulados Universitarios de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva.
- Gil, J., García, E. y Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.
- González, I. y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- López, M. C., Pérez-García, M. P. y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.
- Mora, J.G. y CEGES-LMPF (2008). El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 41-58.
- Perrenoud, P. (30 de junio-2 de julio, 2004). L' université entre transmission de savoirs et developpement de compétences. Ponencia presentada al 3º *Congrés Internacional: Docència Universitària i Innovació*. Girona.
- Peyré, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*. Paris: L'Harmattan.
- SCANS (2000). *Workplace Essential Skills: Resources Related to the SCANS Competencies and Foundation Skills*. U.S. Department of Labor Employment and Training Administration/ U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://wdr.doleta.gov/scans/whatwork/whatwork.pdf>
- Suleman, F. y Paul, J. J. (2007). La creación y la destrucción de la competencia individual: el papel de la experiencia profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 113-134.

- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E.,... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de <http://www.red-u.net>.
- UNESCO (2009). *Aprovechar el poder potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Recuperado de http://www.oei.es/alfabetizacion/BelemFramework_Final_es.pdf.
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26.
- Vez, J. M., Guillén, C. y González, M. (Eds.) (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: ICE/USC.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 1-32.

Fecha de recepción: 19/12/2014

Fecha de revisión: 21/12/2014

Fecha de aceptación: 17/09/2015

