



VOL. 24, Nº 2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

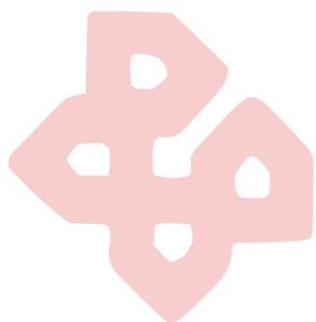
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15041

Fecha de recepción: 30/10/2017

Fecha de aceptación: 15/11/2018

## RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL GRADUADO. PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE

*Relevance of transversal competences in the professional development of the graduate. Student perception*



*Natalia González Morga y Pilar Martínez Clares*  
*Universidad de Murcia*

E-mail: [natalia.gonzalez@um.es](mailto:natalia.gonzalez@um.es); [pmclares@um.es](mailto:pmclares@um.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5544-4464>

<https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>

### Resumen:

Este trabajo pretende conocer la relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del egresado a través de la opinión de 1137 estudiantes de último año de Grado de las cinco ramas de conocimiento. Las respuestas han sido recogidas mediante el cuestionario CECTGRA, diseñado ad hoc. Estas competencias tienen especial sentido en el actual momento volátil donde se requiere de una mayor capacidad de transferencia, versatilidad y durabilidad formativa y entre los resultados más destacables se encuentra la importancia atribuida por el futuro graduado a las competencias transversales de forma generalizada, con especial mención a la *motivación* y el *compromiso ético y social*. Además, son las estudiantes de Ciencias Sociales, más jóvenes y dedicadas a tiempo completo a la carrera las que perciben una mayor relevancia de estas competencias, siendo especialmente indicadas para el momento de la empleabilidad referida a la inserción laboral y

adaptación al empleo. La información obtenida permite orientar las decisiones enfocadas a la mejora educativa y a establecer prioridades competenciales en el momento de la planificación docente y diseño curricular de los diferentes títulos de Grado.

*Palabras clave:* competencias transversales; empleabilidad; Educación Superior; estudiantes.

**Abstract:**

*This paper intends to know the relevance of transversal competences for the professional development of the graduate through the opinion of 1137 students. The students were sampled at the last year of Degree from the five branches of knowledge. Responses have been collected using the CECTGRA survey, designed ad hoc. These competences have special meaning in the current volatile moment where higher transference, versatility and formative durability are required. One of the most remarkable results is the importance that future graduates attribute to transversal competences in a generalized way, with special mention to the motivation and the ethical and social commitment. In addition, the Social Science students, who are younger and full-time career, are those who perceive a greater relevance of these competences, being especially indicated for the moment of the employability referred to the labor insertion and adaptation to the employment. The information obtained in this study allows to drive decisions focused on improving education and establishing competency priorities at the time of teaching organization and curricular design of the different degrees*

*Key Words:* employability; higher education; student; transversal competencies.

## 1. Justificación del problema

La sociedad del conocimiento cierra el ciclo de globalización con una crisis económica y social que ha provocado un incremento en la formación en todos sus niveles, desde los más básicos a los más superiores. En consecuencia, aumentan los titulados cualificados en una realidad laboral cada vez más compleja e incierta y que se ve amenazada por la cuarta revolución industrial. Actualmente, esta situación es especialmente significativa e incisiva en los universitarios, jóvenes que buscan su inserción en el mercado laboral. Su desarrollo profesional es complejo en la mayoría de los países, en España el desempleo afecta al 50 % de este sector (Eurostat, 2016).

Las estadísticas reflejadas en recientes informes (WEF, 2016; OIT, 2016) muestran ese aumento del nivel de estudios de la población más joven dando lugar a una fuerza de trabajo cualificada que durante años ha sido indicador de ventaja competitiva en el mercado laboral. Esta rápida expansión y el generoso incremento de graduados en el mercado han desestabilizado la oferta y la demanda y consecuentemente las expectativas de empleo en los estudiantes universitarios son más inciertas que en épocas pasadas (OIT, 2015).

Al mismo tiempo, la incorporación del conocimiento a la estructura de las economías avanzadas genera modelos de producción distintos y con ello, un nuevo concepto de profesionalidad basado en nuevas necesidades de cualificación y competencias. Los empleos asociados al trabajador del conocimiento son flexibles y cambiantes en términos de ubicación y tareas a desempeñar y sus necesidades laborales todavía hoy están por descubrir; en estos términos cobra sentido el desarrollo

de competencias más personales y sociales que estimulen el aprendizaje permanente, la aplicación de los conocimientos de forma innovadora, a la vez que la puesta en valor del talento necesario para diferenciarse, adaptarse y ampliar las oportunidades laborales (Prising, 2017). El debate entre la adecuación de la formación y el empleo continúa abierto y en la actualidad es una prioridad de las políticas económicas y educativas de la UE, conectado a la empleabilidad de los graduados.

Las medidas que ya han sido adoptadas desde las instituciones universitarias para satisfacer las expectativas de los estudiantes sobre el mercado laboral y favorecer la empleabilidad de los titulados son amplias y variadas. Entre las más significativas se encuentra la implantación de un modelo formativo basado en competencias desde el Plan Bolonia que supone no solo el aprendizaje de conocimientos sino también el de otras competencias y habilidades más sociales y personales, las llamadas competencias transversales.

A pesar de que la noción de competencia tiene un “atractivo singular” en la educación con la finalidad de resolver la desconexión existente entre la formación impartida en las instituciones y las exigencias del mercado productivo (Echeverría, 2008, p.74), no existe un consenso unánime sobre su definición. González Morga (2017) y López Gómez (2016) tratan de romper con las barreras disciplinarias y alcanzar un concepto único enriquecido por las distintas perspectivas. Teniendo en cuenta estos análisis conceptuales, este trabajo entiende las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes interrelacionados y transferibles que se adquieren de forma progresiva a través de la experiencia formativa y profesional a lo largo de la vida, y se demuestran en la acción. El actual modelo productivo y social requiere de una formación más integral y funcional para avanzar de una sociedad del conocimiento a una sociedad del aprendizaje, a la vez que afrontar tareas profesionales rotativas y de mayor complejidad.

Ante esta situación las Universidades necesitan asumir nuevas funciones más allá de las tradicionales y asociadas a la formación puramente disciplinar y cognitiva e incrementar su interés por las competencias transversales, también denominadas competencias blandas o soft skills (Andrews y Higson, 2010), en la escena educativa. En el presente, es una temática que preocupa y es tratada tanto en el ámbito formativo como en el laboral, y más, desde que la Unión Europea, a través de los informes de *Education and Training 2010* y *Education and Training 2020*, además de anunciar las directrices hasta el Horizonte 2020, otorgan a las universidades la responsabilidad de dotar a los egresados de estas competencias para conseguir puestos competitivos, de intentar superar la brecha entre el escenario formativo y sociolaboral y conseguir el cultivo lento de la empleabilidad a través de un aprendizaje intencional y continuo.

La empleabilidad es un concepto amplio y complejo que no se limita a la estimulación de los egresados para su entrada en el mercado laboral, sino que también se asocia a las posibilidades de desarrollo profesional dentro y fuera de las organizaciones (Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010). Se puede entender desde distintas perspectivas con un carácter más o menos globalizador, una

definición integradora es la ofrecida desde la OIT (2004) que entiende la empleabilidad como:

“las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo” (p.2).

El desarrollo de las competencias requeridas en el mercado de trabajo establece una estrecha vinculación con la empleabilidad, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo (García Manjón y Pérez López, 2008). De ahí que se solicita un plan formativo en continua retroalimentación con las coordenadas del entorno más inmediato que finalmente, dé lugar a una enseñanza y aprendizaje de competencias adecuadas a las demandas presentes y futuras del entorno laboral.

El carácter multifuncional de las competencias transversales, su capacidad de ser transferibles de unos contextos a otros, extensibles a diferentes ocupaciones y situaciones laborales, justifican su alta demanda por los empleadores como señala la OIT (2015), considerándolas, a la vez, requisito imprescindible de garantía de éxito en la transición al mercado laboral en los titulados universitarios (García Manjón y Pérez López, 2008).

Sin embargo, resultados de distintas investigaciones expresan las carencias formativas de los universitarios en esta dirección. El Observatorio de Innovación en el Empleo (OIE, 2014) manifiesta que el 69% de los egresados no las tienen bien adquiridas y carecen de esta formación más generalista y transversal. Igualmente, desde el Observatorio de empleabilidad de España, Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito (2016) constatan un desarrollo inestable en las universidades en relación al valor otorgado por los graduados insertados laboralmente.

Hoy nadie cuestiona las potencialidades de las competencias transversales, si bien se evidencia la debilidad del contexto educativo en su desarrollo, por lo que se incita a propulsar respuestas apropiadas que lleven a los centros hacia la consolidación de sus nuevas funciones y enfoques pedagógicos. Pérez, García y Sierra (2013) manifiesta que los planes de estudio se han generado con algunas deficiencias en la incorporación de las competencias transversales en los currículos universitarios, frecuentemente atribuidas a la rápida evolución que sufren las competencias y la dificultad asociada para delimitar cuáles incorporar y enseñar durante la carrera en coherencia con su relevancia profesional, entre otras dificultades didácticas ligadas a las estrategias metodológicas para su enseñanza o evaluación. Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez (2010), advierten de la necesidad de realizar en las universidades investigaciones que valoren la realidad universitaria para ofrecer el seguimiento y apoyo que necesitan estas competencias para su integración definitiva en las instituciones.

Asumiendo este reto, lo primero que se observa es la amplitud de listados de competencias en continuo dinamismo y la inexistencia de un consenso unánime sobre qué competencias son las más relevantes para el desarrollo profesional del graduado, puesto que, desde finales del siglo XX, aparecen diferentes y múltiples clasificaciones con más o menos impacto en la esfera académica que han llevado a confundir y distraer a los agentes educativos.

Bennet, Dunne y Carre (1999) establecieron un modelo de competencias genéricas compuesto por cuatro tipologías: gestión de uno mismo, gestión de otros, gestión de la información y gestión de la tarea; Aubert y Gilbert (2003) diferenciaban entre intelectuales, interpersonales empresariales y madurativas. Posteriormente a esta propuesta, surge la elaborada por González y Wagenaar (2003) en el proyecto Tuning donde se agruparon en competencias instrumentales, personales y sistémicas y se convierte en la clasificación que más preeminencia ha tenido entre técnicos y académicos (Villarroel y Bruna, 2014) a nivel internacional, siendo utilizada para la elaboración de los libros blancos de los títulos universitarios establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de las Universidades Españolas (ANECA, 2005) y extrapolada a las universidades latinoamericanas a través del proyecto Alfa Tuning.

Actualmente, el debate de la relevancia profesional de las competencias transversales sigue abierto, es amplio en enfoques y procede desde distintas esferas y perspectivas. En relación a este último aspecto, principalmente se reconocen las voces de los empleadores (Freire, Tejeiro y Pais, 2013; Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013), académicos (Mir, 2008; Palmer, Montañó y Palou, 2009) e incluso egresados (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016) ya insertado en el mercado productivo, siendo menos frecuente recoger la opinión de los propios estudiantes cuando su óptica está cargada de experiencias curriculares y extracurriculares de gran utilidad para retroalimentar las titulaciones y crear una formación más ajustada a las necesidades profesionales que perciben.

Este trabajo tiene un doble objetivo, por un lado, a) Conocer la relevancia de las competencias transversales para mejorar el desarrollo profesional del estudiante universitario; por otro, b) Analizar cuáles son las más destacadas para las distintas fases de la empleabilidad, así como en función de la rama de conocimiento a la que pertenecen, la edad, sexo y situación laboral del estudiante desde su propia percepción. De esta forma, se podrá obtener información pertinente y de utilidad para orientar las decisiones enfocadas a la mejora educativa y a establecer prioridades competenciales en el momento de la planificación docente y diseño curricular de los títulos de Grado.

## 2. Método

### 2.1. Población y muestra

La población objeto de estudio sobre la cual se pretende generalizar los resultados corresponde al alumnado de 4º de Grado de las cinco ramas de conocimiento de la Universidad de Murcia. Para la selección de los participantes, se realiza un muestreo probabilístico estratificado con el que se obtiene una muestra total de 1137 estudiantes, representativa del alumnado de último curso de Grado de dicha Universidad (nivel de confianza de 99% y error muestral de 3.44%), y distribuidos en diferentes ramas de conocimiento como representa la tabla 1.

Esta técnica de muestreo consiste en la selección de los participantes a partir de dividir la población en segmentos o estratos coincidentes con las ramas de conocimiento que integra la Universidad de Murcia. Seguidamente se selecciona el número de participantes necesarios para cada segmento y así conseguir una muestra representativa que respete la proporcionalidad del conjunto de los estratos de la población global. De forma que el 50% de los participantes pertenecen a titulaciones de Ciencias Sociales, el 16% a Ciencias de la Salud, el 14% a Ciencias Experimentales, el 16% a Artes y Humanidades y el 4% restante a las Enseñanzas técnicas.

Del total de los estudiantes que responden al cuestionario (participantes), el 68% son mujeres y el 31% restante hombres y la edad media de todos ellos se sitúa en 23 años.

Tabla 1

*Distribución de los participantes por título y rama de conocimiento y estratificación de la muestra.*

| Rama de conocimiento         | Títulos de Grado participantes | Nº de participantes | Total de participantes por rama | % de muestra estratificada recomendada en n=1137 | % de muestra estratificada alcanzada |
|------------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------------------|--|--------------------------------------|
| Ciencias Sociales (CSS)      | Pedagogía                      | 78                  | 565                             | 54%  | 50%                                  |
|                              | Educación Social               | 62                  |                                 |  |                                      |
|                              | Educación Primaria             | 313                 |                                 |  |                                      |
|                              | Educación Infantil             | 112                 |                                 |  |                                      |
| Ciencias de la Salud (CS)    | Logopedia                      | 28                  | 181                             | 18%  | 16%                                  |
|                              | Enfermería                     | 98                  |                                 |  |                                      |
|                              | Psicología                     | 55                  |                                 |  |                                      |
| Ciencias Experimentales (CE) | Ciencias Ambientales           | 43                  | 159                             | 9%   | 14%                                  |
|                              | Biología                       | 40                  |                                 |  |                                      |
|                              | Física                         | 16                  |                                 |  |                                      |
|                              | Bioquímica                     | 52                  |                                 |  |                                      |
|                              | Matemáticas                    | 8                   |                                 |  |                                      |
|                              | Historia del Arte              | 26                  |                                 |  |                                      |

|                                       |                    |    |     |     |     |
|---------------------------------------|--------------------|----|-----|-----|-----|
| Artes y humanidades (AH)              | Geografía          | 28 | 181 | 17% | 16% |
|                                       | Traducción Francés | 10 |     |     |     |
|                                       | Traducción Inglés  | 26 |     |     |     |
|                                       | Estudios Ingleses  | 38 |     |     |     |
|                                       | Historia           | 53 |     |     |     |
| Ingenierías (ING) Enseñanzas técnicas | o Informática      | 51 | 51  | 2%  | 4%  |

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Instrumento de recogida de información

La recogida de información se realizó a partir del Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA) diseño *ad hoc*. Este cuestionario integra 5 bloques de preguntas cuantitativas y cualitativas, elaborados en torno al bloque C o escala de competencias que recoge la valoración del *desarrollo* o grado de enseñanza de las competencias transversales en las aulas universitarias, el *dominio* o adquisición que presenta el estudiante y la *relevancia* que le otorga para su desarrollo profesional, tal y como representa la figura 1.

Figura 1. Estructura del cuestionario CECTGRA



Fuente: Elaboración propia.

Para dar respuesta al objetivo de este trabajo nos centraremos en analizar la dimensión *relevancia* del bloque C en relación con las variables del bloque A y la situación laboral del estudiante del bloque B y la relevancia de las CT para la empleabilidad del bloque D. Todas las respuestas se recogen en una escala de valoración numérica con cinco opciones de respuesta (1=Nada y 5=Mucho).

El listado de competencias transversales que contempla la escala del bloque C fue definido *ad hoc* por Martínez Clares y González Morga (2018) tras la consulta de nueve documentos clave para el diseño de los títulos de Grado entre los que se encuentran el informe del Proyecto Tuning (González y Wagennar, 2003), Alfa Tuning, los libros blancos de ANECA (2005) y las órdenes ministeriales, además de catorce estudios internacionales y doce estudios nacionales que contemplan la visión de los empleadores sobre las competencias más requeridas en el mercado productivo en los últimos años y que pueden apreciarse en dicha publicación.

Esta relación de competencias se detalla en la tabla 2 y han sido agrupadas en función del modelo Tuning, cuyas competencias se estructuran en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*.

Tabla 2  
*Las competencias transversales del bloque C del cuestionario CECTGRA.*

| Competencias transversales   |
|--|
| <b>Competencias instrumentales</b>   |
| Organización y planificación   |
| Comunicación oral y escrita  |
| Uso de las TIC   |
| Comunicación lengua extranjera   |
| Toma de decisiones   |
| Diseño y gestión de proyectos profesionales y de vida y toma de decisiones |
| Gestión de la información y el conocimiento                                |
| <b>Competencias personales</b>   |
| Trabajo en equipo  |
| Interacción social   |
| Compromiso ético profesional y responsabilidad social                      |
| Control emocional  |
| <b>Competencias sistémicas</b>   |
| Trabajo autónomo   |
| Actitud emprendedora y trabajar en contexto internacionales                |
| Creatividad e innovación   |
| Adaptación   |
| Motivación   |
| Investigación  |

Fuente: Elaboración propia.

La estructura interna de la dimensión relevancia, objeto de estudio de este trabajo, fue validada a través de análisis factorial confirmatorio con unos indicadores de bondad de ajuste satisfactorios (RMSEA=.057 y CMIN/DF= 4.45) y comprobada su fiabilidad tanto de la escala global (alfa=.917) como de las subescalas resultantes (competencias instrumentales, alfa=.819; competencias personales, alfa= .743; competencias sistémicas, alfa= .864).



### 2.3. Procedimiento

El procedimiento de esta investigación sigue las siguientes fases: a) análisis documental y revisión bibliográfica, b) definición de los objetivos de la investigación, c) diseño del cuestionario CECTGRA, d) validación de contenido a través del procedimiento de juicio de expertos y el método de agregados individuales. En esta fase, se trató de validar el contenido de cada uno de los bloques de preguntas en relación a criterios de *claridad y precisión, redacción de los Ítems, amplitud de contenido, congruencia de Ítems y pertinencia*. Para la interpretación de los datos se tiene en cuenta que los bloques y preguntas que obtienen un 100% de coincidencia favorable entre los jueces en los criterios evaluados quedan incluidas en el instrumento sin modificaciones, mientras que en los bloques en los que sólo hay coincidencia parcial entre los jueces son revisados y analizados de nuevo antes de su inclusión en el cuestionario. Además, también se utilizó la estadística inferencial (prueba W de Kendall) para conocer la concordancia entre las respuestas de los jueces. e) Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento a través del análisis factorial confirmatorio y el estudio de su fiabilidad, f) análisis de datos e interpretación de los resultados y g) elaboración del informe final de investigación.

La recogida de información se planifica en el segundo cuatrimestre del curso 2015/2016, con la intención de que el alumnado tuviera una percepción lo más completa posible de la formación universitaria. Para la aplicación, se contacta con los profesores tutores de 4º de Grado de cada grupo-clase y son los propios miembros del equipo de investigación, quienes se trasladan al aula para realizar una breve explicación del cuestionario e insistir en el carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos recogidos.

### 2.4. Análisis de datos

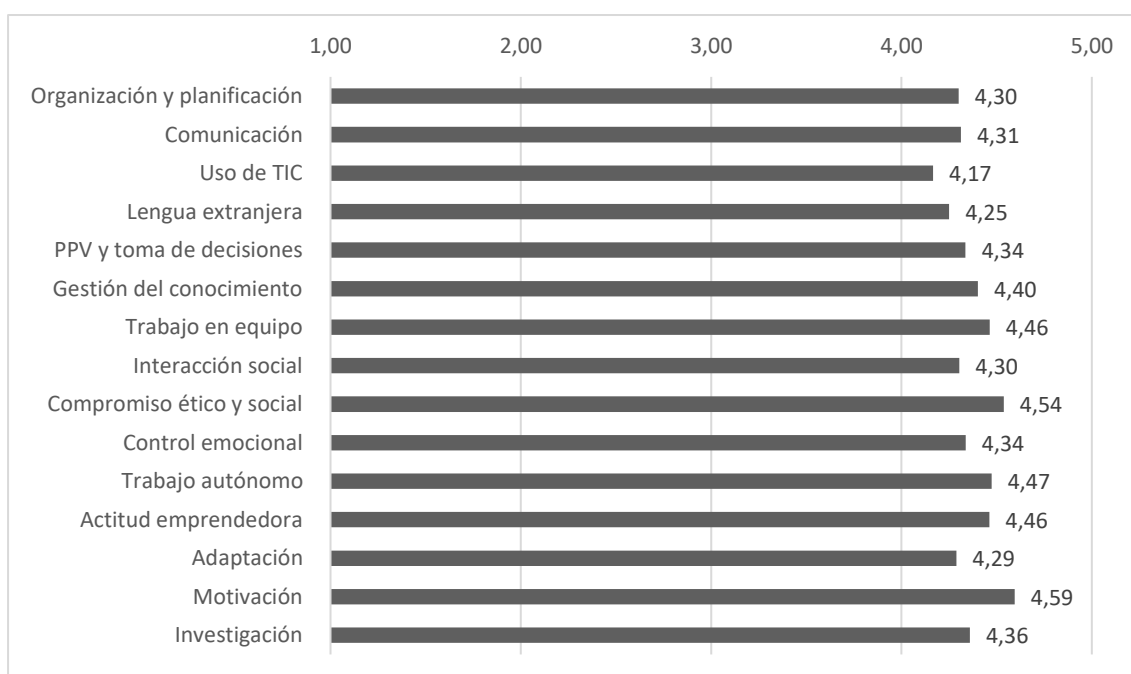
Para el análisis de los datos se recurre tanto a la estadística descriptiva (media, desviación típica y frecuencias) como a la inferencial a través de pruebas no paramétricas dada la no distribución normal de los datos comprobada con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Concretamente a la Prueba de Friedman para muestras relacionadas y U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis para muestras independientes de dos o más grupos respectivamente. Se asume en todos los casos un nivel de significatividad estadística inferior a .05. Para el tratamiento de los datos se usa el software estadístico para análisis de datos cuantitativos SPSS v.23 (IBM Corp., 2013).

### 3. Resultados

#### 3.1. Relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del estudiante

Los estudiantes valoran todas las competencias transversales como importantes para su desarrollo profesional, con valores medios que superan el 4 en todos los casos tal y como muestra la figura 2. Las competencias mejor valoradas son la *motivación* ( $\bar{X}= 4.59\pm 0.55$ ) y el *compromiso ético y social* ( $\bar{X}=4.54\pm 0.63$ ) con una desviación típica relativamente baja (entre .55, Motivación; y 1.07, Lengua extranjera) que indica una valoración coincidente en gran parte del alumnado.

Figura 2. Análisis descriptivo de la relevancia atribuida a las competencias transversales. Media y desviación típica.



Fuente: Elaboración propia.

Aun así, se identifican diferencias significativas en la relevancia atribuida a cada una de ellas a través de la prueba de Friedman [ $X^2= 876.914$ ; gl (14);  $p=.000$ ]. Para un análisis más detallado, las respuestas se agruparon en tres conjuntos competenciales: las competencias que obtienen una media inferior a 4.2; las que se sitúan entre 4.2 y 4.4 y, por último, el grupo con puntuaciones más altas, con una media superior a 4.4. El primer grupo se ha denominado competencias necesarias; el segundo, competencias importantes y al tercero, competencias indispensables.

Dentro del grupo de **competencias indispensables**, se encuentran las que tienen una importancia mayor: *motivación*, *compromiso ético y social*, *trabajo en equipo*, *trabajo autónomo* y *actitud emprendedora*. En el grupo de **competencias importantes**, se ubica: *Organización y planificación*, *comunicación*, *diseño del PPV* y

toma decisiones, gestión del conocimiento, interacción social, control emocional, adaptación a nuevas situaciones e investigación. Por último, el uso de las TIC y el conocimiento de una lengua extranjera conforman el grupo de competencias necesarias, con una importancia relativamente menor al resto de competencias transversales para el desarrollo profesional.

### 3.2. Relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento del estudiante

No todas las titulaciones tienen las mismas perspectivas de futuro o salidas profesionales, ni los perfiles profesionales son iguales. Partiendo de este hecho, se considera preciso analizar pormenorizadamente la relevancia que atribuye cada grupo de estudiantes a estas competencias en función de la rama de conocimiento a la que pertenece. En la tabla 3, se muestra el análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes por área de conocimiento. Se aprecia un consenso generalizado de los cinco grupos en considerar la *motivación* como la competencia indispensable en su desarrollo profesional. Respecto a las que se les otorga menos importancia, existen mayores discrepancias, los estudiantes de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades coinciden en otorgar al *uso de las TIC*, la puntuación más baja ( $\bar{X}$ =4.31 en Ciencias Sociales,  $\bar{X}$ =3.47 Ciencias de la Salud y  $\bar{X}$ =4.05 Artes y Humanidades), mientras Ciencias Experimentales y las Enseñanzas Técnicas atribuyen una importancia menor a la *interacción social* con una media respectivamente de 4.06 y 3.85.

Tabla 3  
Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la rama de conocimiento. Media y desviación típica.

| Competencias                          | Ciencias Sociales |      | Ciencias de la Salud |      | Ciencias Experimentales |     | Artes y Humanidades |     | Ingeniería |     |
|---------------------------------------|-------------------|------|----------------------|------|-------------------------|-----|---------------------|-----|------------|-----|
|                                       | Media             | DT   | Media                | DT   | Media                   | DT  | Media               | DT  | Media      | DT  |
| Organización y planificación          | 4.40              | .60  | 4.14                 | .69  | 4.31                    | .59 | 4.18                | .70 | 4.10       | .69 |
| Comunicación                          | 4.46              | .62  | 4.09                 | .74  | 4.20                    | .76 | 4.26                | .73 | 3.98       | .80 |
| Uso TIC                               | 4.31              | .67  | 3.74                 | .85  | 4.18                    | .78 | 4.05                | .87 | 4.41       | .67 |
| Lengua Extranjera                     | 4.31              | 1.11 | 3.79                 | 1.23 | 4.46                    | .84 | 4.36                | .88 | 4.21       | .83 |
| PPV y toma decisiones                 | 4.45              | .60  | 4.17                 | .77  | 4.35                    | .59 | 4.21                | .76 | 4.08       | .71 |
| Gestión de información y conocimiento | 4.52              | .56  | 4.23                 | .77  | 4.43                    | .59 | 4.26                | .74 | 4.13       | .66 |
| Trabajo en equipo                     | 4.64              | .65  | 4.30                 | .67  | 4.36                    | .62 | 4.23                | .70 | 4.20       | .68 |

|                                 |      |     |      |     |      |     |      |      |      |     |
|---------------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|-----|
| Interacción social              | 4.48 | .57 | 4.28 | .68 | 4.06 | .76 | 4.12 | .70  | 3.85 | .71 |
| Compromiso ético-social         | 4.71 | .49 | 4.30 | .75 | 4.46 | .64 | 4.41 | .67  | 4.08 | .76 |
| Control emocional               | 4.34 | .83 | 4.34 | .78 | 4.44 | .68 | 4.17 | 1.00 | 4.58 | .57 |
| Trabajo autónomo                | 4.60 | .51 | 4.32 | .72 | 4.40 | .59 | 4.33 | .72  | 4.39 | .52 |
| Actitud emprendedora            | 4.59 | .53 | 4.30 | .69 | 4.42 | .58 | 4.34 | .69  | 4.20 | .63 |
| Adaptación a nuevas situaciones | 4.37 | .65 | 4.16 | .73 | 4.25 | .58 | 4.22 | .71  | 4.19 | .65 |
| Motivación                      | 4.71 | .47 | 4.44 | .63 | 4.55 | .55 | 4.49 | .65  | 4.42 | .49 |
| Investigación                   | 4.47 | .76 | 4.23 | .68 | 4.38 | .60 | 4.17 | .68  | 4.25 | .57 |

Fuente: Elaboración propia.

De forma sintética se detalla la relevancia de las competencias analizadas para cada rama de conocimiento en función de la clasificación de partida; *necesarias, importantes e imprescindibles*:

- **Ciencias Sociales**

- Competencias indispensables: comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, gestión de la información y el conocimiento, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación y competencia investigadora.
- Competencias importantes: organización y planificación, uso de las TIC, lengua extranjera y control emocional.
- Competencias necesarias: No hay competencias en esta categoría.

- **Ciencias de la Salud**

- Competencias indispensables: motivación
- Competencias importantes: gestión de la información y el conocimiento, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora y competencia investigadora.
- Competencias necesarias: organización y planificación, comunicación, uso de las TIC, lengua extranjera, diseño de PPV y toma de decisiones y adaptación a nuevas situaciones.

- **Ciencias Experimentales**
  - Competencias indispensables: lengua extranjera, gestión de la información y el conocimiento, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora y motivación.
  - Competencias importantes: organización y planificación, comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, trabajo en equipo, adaptación a nuevas situaciones y competencia investigadora.
  - Competencias necesarias: uso de las TIC e interacción social.
- **Artes y Humanidades**
  - Competencias indispensables: compromiso ético y social y motivación.
  - Competencias importantes: comunicación, Lengua extranjera, gestión de la información y el conocimiento, diseño de PPV y toma de decisiones, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones.
  - Competencias necesarias: organización y planificación, uso de las TIC, interacción social, control emocional y competencia investigadora.
- **Enseñanzas Técnicas**
  - Competencias indispensables: uso de las TIC, control emocional y motivación.
  - Competencias importantes: lengua extranjera, trabajo en equipo, trabajo autónomo, actitud emprendedora y competencia investigadora.
  - Competencias necesarias: organización y planificación, comunicación, diseño de PPV y toma de decisiones, gestión de la información y el conocimiento, interacción social, compromiso ético y social y adaptación a nuevas situaciones.

Para una mayor profundización, se analizan estadísticamente las diferencias entre grupos. Se recurre a la prueba de Kruskal Wallis, obteniendo diferencias significativas en la totalidad de las competencias en las ramas de conocimiento (ver tabla 4). La mayoría de estas diferencias se encuentra entre Ciencias Sociales e Ingeniería, obteniendo la media más alta y más baja respectivamente en gran parte de las competencias analizadas.

Tabla 4  
*Diferencias significativas. Prueba de Kruskal Wallis.*

|                              | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|------------------------------|--------------|----|------|
| Organización y planificación | 36,647       | 4  | ,000 |

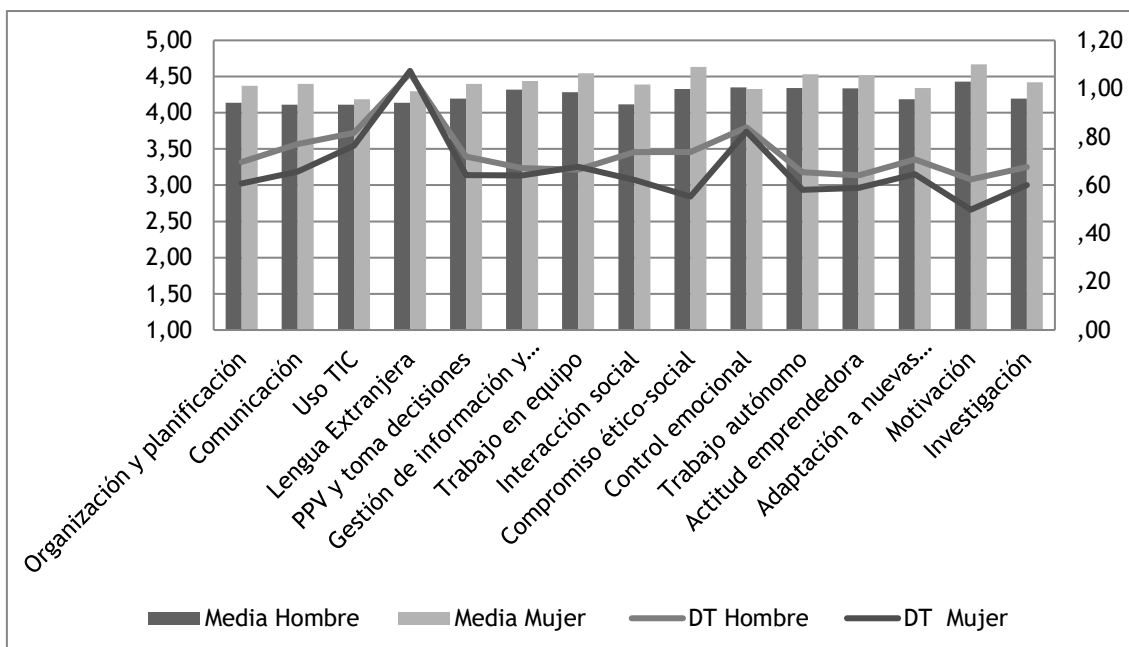
|                           |         |   |      |
|---------------------------|---------|---|------|
| Comunicación              | 60,606  | 4 | ,000 |
| Uso de TIC                | 77,029  | 4 | ,000 |
| Lengua extranjera         | 45,148  | 4 | ,000 |
| PPV y toma de decisiones  | 37,711  | 4 | ,000 |
| Gestión del conocimiento  | 41,891  | 4 | ,000 |
| Trabajo en equipo         | 98,399  | 4 | ,000 |
| Interacción social        | 96,044  | 4 | ,000 |
| Compromiso ético y social | 106,594 | 4 | ,000 |
| Control emocional         | 7,604   | 4 | ,017 |
| Trabajo autónomo          | 44,286  | 4 | ,000 |
| Actitud emprendedora      | 57,045  | 4 | ,000 |
| Adaptación                | 21,944  | 4 | ,000 |
| Motivación                | 63,094  | 4 | ,000 |
| Investigación             | 35,559  | 4 | ,000 |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo y la edad de los estudiantes

Se distinguen diferencias significativas entre grupos, siendo, de forma general las mujeres y el grupo de menor edad donde se detectaron las puntuaciones más altas.

Figura 3. Relevancia de las competencias transversales en función del sexo. Media y desviación típica (DT)



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 3 se aprecia como las mujeres consideran más relevantes que los hombres la totalidad de competencias transversales de forma estadísticamente significativa ( $p < .05$ ), a excepción del uso de las TIC ( $p = .176$ ) y control emocional

( $p=.490$ ) donde las diferencias no son tan constatables según muestra los estadísticos de la prueba U de Mann Whitney en la tabla 5.

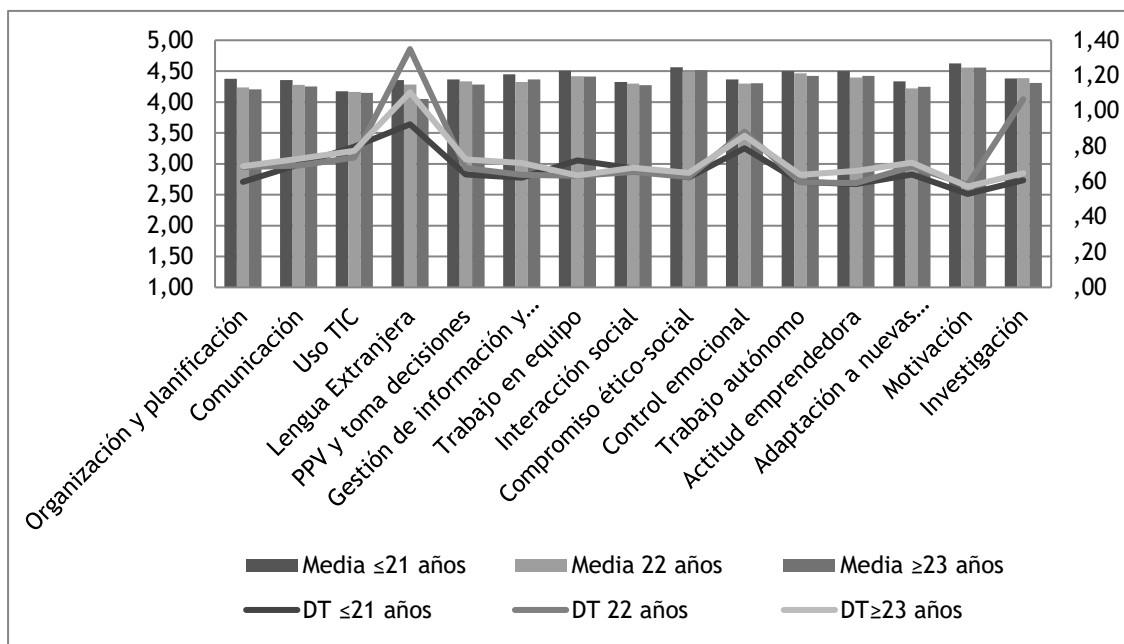
Tabla 5  
*Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en relación al sexo de los estudiantes. U de Mann Whitney.*

|                             | U de Mann-Whitney | Z      | Sig. asintót. (bilateral) |
|-----------------------------|-------------------|--------|---------------------------|
| Organización y Comunicación | 108810.500        | -5.742 | .000                      |
| Uso de TIC                  | 130989.500        | -1.352 | .176                      |
| Lengua extranjera           | 125480.500        | -2.529 | .011                      |
| PPV y toma de decisiones    | 113057.500        | -4.922 | .000                      |
| Gestión del conocimiento    | 122779.500        | -3.029 | .002                      |
| Trabajo en equipo           | 104897.500        | -6.567 | .000                      |
| Interacción social          | 107101.000        | -6.110 | .000                      |
| Compromiso ético y social   | 102912.000        | -7.205 | .000                      |
| Control emocional           | 134405.500        | -.691  | .490                      |
| Trabajo autónomo            | 111688.500        | -5.271 | .000                      |
| Actitud emprendedora        | 111114.000        | -5.339 | .000                      |
| Adaptación                  | 120200.500        | -3.510 | .000                      |
| Motivación                  | 103132.000        | -7.169 | .000                      |
| Investigación               | 110625.000        | -5.430 | .000                      |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la edad, cabe señalar que el alumnado con 21 años o menos percibe en todos los casos una relevancia superior de las competencias transversales. Por el contrario, el alumnado de 23 años o más es el que obtiene la relevancia más baja (ver figura 4).

*Figura 4.* Relevancia de las competencias transversales en función de la edad. Media y desviación típica (DT).



Fuente: Elaboración propia.

Para analizar si estas diferencias son significativas, se recurre a la prueba de Kruskal Wallis obteniendo resultados significativos en las competencias de *organización y planificación* ( $p=.000$ ), *comunicación* ( $p=.045$ ), *lengua extranjera* ( $p=.000$ ), *gestión del conocimiento y la información* ( $p=.019$ ) y, por último, en la *actitud emprendedora* ( $p=.032$ ), el resto de estadísticos se representa en la tabla 6. La mayoría de estas competencias forman parte de la categoría de instrumentales, constatándose nuevamente diferencias significativas en cuatro de las seis que integra.

Tabla 6  
Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales en función de los grupos de edad. H de Kruskal Wallis.

|                              | Chi-cuadrado | gl | Sig. |
|------------------------------|--------------|----|------|
| Organización y planificación | 15.288       | 2  | .000 |
| Comunicación                 | 6.197        | 2  | .045 |
| Uso de TIC                   | .794         | 2  | .672 |
| Lengua extranjera            | 20.617       | 2  | .000 |
| PPV y toma de decisiones     | 1.568        | 2  | .457 |
| Gestión del conocimiento     | 7.975        | 2  | .019 |
| Trabajo en equipo            | 4.945        | 2  | .084 |
| Interacción social           | 1.713        | 2  | .425 |
| Compromiso ético y social    | 3.417        | 2  | .181 |
| Control emocional            | 1.255        | 2  | .534 |
| Trabajo autónomo             | 3.631        | 2  | .163 |
| Actitud emprendedora         | 6.894        | 2  | .032 |
| Adaptación                   | 4.946        | 2  | .084 |



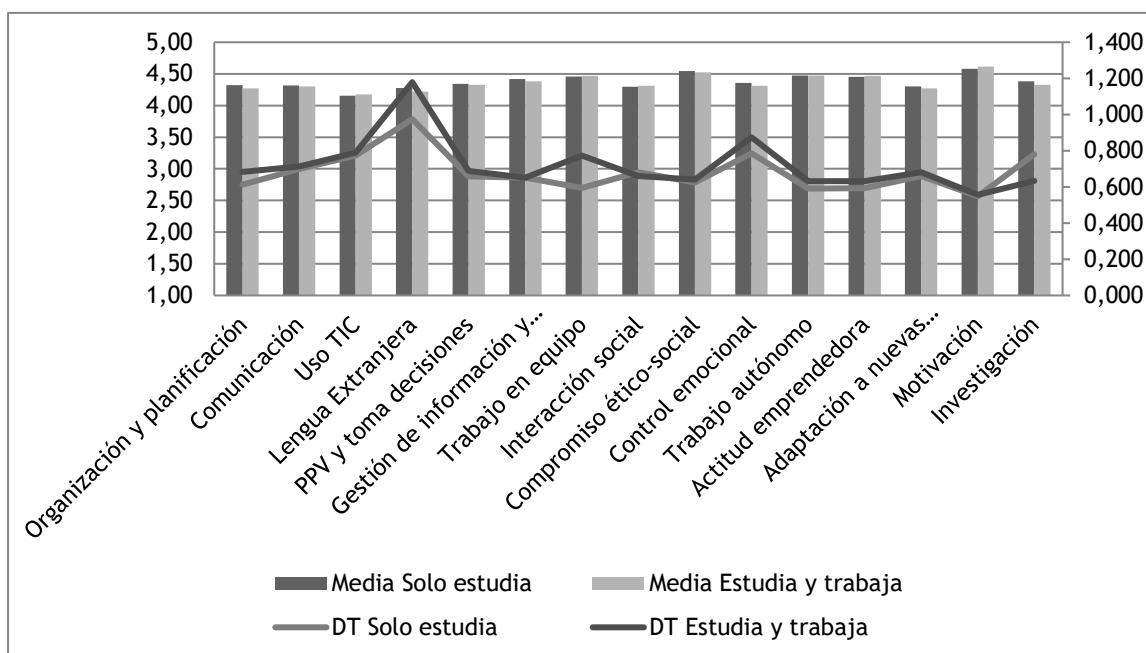
|               |       |   |      |
|---------------|-------|---|------|
| Motivación    | 4.242 | 2 | .120 |
| Investigación | 2.207 | 2 | .332 |

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. La relevancia de las competencias en función de la situación laboral del estudiante

Las valoraciones de los estudiantes varían en función de la situación laboral que mantiene durante los estudios. Según los valores obtenidos, aquellos que están dedicados exclusivamente a la carrera consideran más importantes para su desarrollo profesional las competencias transversales que el alumnado que ya se encuentra insertado en el mercado laboral. La figura 4 muestra esta tendencia en la valoración de gran parte de las competencias con algunas excepciones y sin diferencias significativas entre ambos grupos ( $p > .05$ ).

Figura 5. Análisis descriptivo de la relevancia de las competencias transversales en función de la situación laboral.



Fuente: Elaboración propia.

De forma general, los estudiantes a tiempo completo muestran un interés competencial sutilmente por encima de aquellos en contacto con la realidad laboral. Sus expectativas sobre los requerimientos profesionales suelen ser más elevadas de lo que perciben en contacto con el mercado laboral (De la Iglesia, 2011). Siendo esta tendencia contraria en el uso de las tecnologías, las competencias personales de interacción social y trabajo en grupo y la actitud emprendedora. En estos casos los estudiantes que tienen experiencia profesional y están en contacto con la realidad laboral perciben una importancia superior a los dedicados en exclusiva a la carrera.

Tabla 7  
*Diferencias significativas en la relevancia de las competencias transversales respecto a la situación laboral del estudiante de Ciencias de la Salud.*

| Rama de conocimiento: Ciencias de la Salud |                   |        |         |
|--|-------------------|--------|---------|
| Competencias                               | U de Mann-Whitney | Z      | Sig (p) |
| Organización y planificación               | 2893.50           | -3.011 | .003    |
| Comunicación                               | 3099.00           | -2.415 | .016    |
| Uso de TIC                                 | 3109.00           | -2.377 | .017    |
| Lengua extranjera                          | 2590.00           | -3.925 | .000    |
| PPV y toma de decisiones                   | 2860.00           | -3.116 | .002    |
| Gestión del conocimiento                   | 2830.00           | -3.239 | .001    |
| Trabajo en equipo                          | 3288.50           | -1.859 | .063    |
| Interacción social                         | 3511.00           | -1.212 | .225    |
| Compromiso ético y social                  | 3186.00           | -2.190 | .029    |
| Control emocional                          | 3434.00           | -1.480 | .139    |
| Trabajo autónomo                           | 3127.50           | -2.351 | .019    |
| Actitud emprendedora                       | 3370.00           | -1.626 | .104    |
| Adaptación                                 | 3005.00           | -2.698 | .007    |
| Motivación                                 | 3404.00           | -1.545 | .122    |
| Investigación                              | 3162.00           | -2.237 | .025    |

Fuente: Elaboración propia.

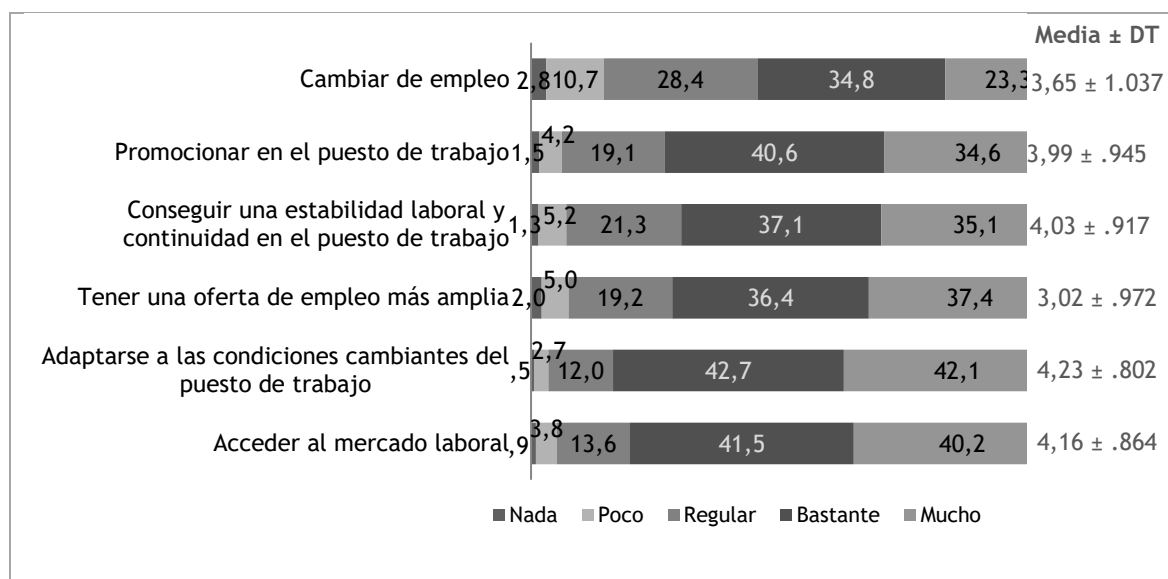
En el análisis por rama de conocimiento las diferencias entre variables son significativas únicamente entre el alumnado de Ciencias de la Salud en la totalidad de las competencias instrumentales ( $p < .017$ ), en una de las personales (*compromiso ético y social*,  $p = .029$ ) y tres de las sistémicas (*trabajo autónomo*,  $p = .019$ ; *adaptación a nuevas situaciones*,  $p = .007$  y *competencia investigadora*,  $p = .025$ ) (ver tabla 7). En todos los casos, la relevancia percibida por el estudiante dedicado a tiempo completo a la carrera, es superior.

### 3.5. La relevancia de las competencias transversales en la empleabilidad

En este apartado se analiza qué grado de relevancia atribuye el futuro egresado a las competencias transversales para afrontar cada una de las fases asociadas al concepto de empleabilidad.

Entre los resultados que se obtienen de la interpretación de los datos representados en la figura 5 se encuentra la alta utilidad y relevancia generalizada de las competencias transversales en los distintos momentos, con un porcentaje de respuestas agrupado mayoritariamente en la opción de *bastante* y *mucho*, siendo la posibilidad que brinda de *cambiar de empleo* la que ha obtenido la media más baja ( $\bar{X} = 3.65 \pm 1.037$ ). Por el contrario, los alumnos perciben la importancia más alta de las competencias transversales para la *adaptación a las condiciones cambiantes del puesto de trabajo* y *acceder al mercado laboral*.

Figura 5. ¿Para qué aspectos de la empleabilidad consideras que son relevantes las competencias transversales? Porcentajes, media y desviación típica (DT).



La prueba de Friedman muestra que estas diferencias encontradas en las valoraciones de los estudiantes son estadísticamente significativas [ $\chi^2= 427,589$ ;  $gl(5)$ ,  $p=.000$ ]. Si bien, los resultados en su globalidad no varían si se analizan por **rama de conocimiento**. En todos los casos, los estudiantes siguen el mismo patrón de respuesta, aunque en distintas proporciones. Las diferencias más significativas se encuentran en la *adaptación a condiciones cambiantes del puesto de trabajo* ( $p=.000$ ), *promocionar en el puesto de trabajo* ( $p=.038$ ) y *conseguir una estabilidad y continuidad laboral* ( $p=.046$ ). En la primera y tercera variable son los estudiantes de Ciencias Sociales los que proporcionan la puntuación más alta ( $\bar{X}=4.36$  y  $\bar{X}=4.08$  respectivamente), mientras en la segunda, son los estudiantes de Enseñanzas Técnicas los que consideran la mayor relevancia de las competencias transversales, con una media que asciende a 4.12 puntos, tal y como contempla la tabla 8.

Tabla 8

*Análisis descriptivo e inferencial de la relevancia de las competencias transversales para la empleabilidad desde distintas ramas de conocimiento.*

|  | Ciencias Sociales |      | Ciencias de la Salud |      | Ciencias Experimentales |      | Artes y Humanidades |      | Ingeniería |      | Kruskal Wallis (sig.)<br>p |
|--|-------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|---------------------|------|------------|------|----------------------------|
|  | Media             | DT   | Media                | DT   | Media                   | DT   | Media               | DT   | Media      | DT   |                            |
| Acceder al mercado laboral                                   | 4.22              | .843 | 4.15                 | .871 | 4.10                    | .826 | 4.01                | .962 | 4.30       | .763 | .057                       |
| Adaptarse a las condiciones cambiantes del puesto de trabajo | 4.36              | .718 | 4.21                 | .823 | 4.06                    | .858 | 3.99                | .923 | 4.27       | .700 | .000                       |
| Tener una oferta de  | 4.01              | .984 | 4.10                 | .940 | 4.02                    | .987 | 3.98                | .983 | 4.08       | .877 | .829                       |

|   |      |       |      |       |      |       |      |       |      |      |      |
|---|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|
| empleo más amplia   |      |       |      |       |      |       |      |       |      |      |      |
| Promocionar en el puesto de trabajo                                     | 4.07 | .884  | 4.08 | .897  | 4.02 | .879  | 3.80 | 1.050 | 4.12 | .881 | .038 |
| Conseguir una estabilidad laboral y continuidad en el puesto de trabajo | 4.08 | .885  | 4.01 | .968  | 3.87 | 1.005 | 3.83 | 1.055 | 3.96 | .841 | .046 |
| Cambiar de empleo   | 3.67 | 1.025 | 3.59 | 1.128 | 3.74 | .976  | 3.60 | 1.072 | 3.54 | .898 | .630 |

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

En poco más de una década, la esfera sociolaboral ha dado un giro sustancial que no ha dejado indiferente a las universidades, responsables de elaborar planes de estudio en equilibrio con las necesidades sociales y profesionales y en coherencia con los propósitos de la Convergencia Europea. A tenor de esta situación, los estudiantes de la Universidad de Murcia consideran imprescindibles las competencias transversales de *motivación y compromiso ético y social para su desarrollo profesional*. Por el contrario, las que obtienen una valoración relativamente más baja, pero sin dejar de ser consideradas necesarias son la *lengua extranjera y el uso de las tecnologías*.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en diferentes informes que contrastan la opinión de graduados con experiencia en el ámbito laboral (Michavila et al., 2016) e incluso de los propios empleadores (OIE, 2014), lo que lleva a concluir en el valor de esta información para orientar la inclusión de las competencias transversales en los planes de estudios, y paralelamente considerar que la visión de los estudiantes no está tan alejada de la práctica laboral real. Se aprecia que las expectativas de los estudiantes de esta Universidad coinciden con las demandas de las empresas, sus necesidades profesionales están en la misma línea que las procedentes del mercado laboral, aunque los empleadores las consideran de forma generalizada con una relevancia más baja según los resultados obtenidos en estos otros estudios.

Otra conclusión general que se deriva es que las valoraciones varían en función de la rama de conocimiento; cada una tiene sus propias salidas profesionales y por tanto requiere de perfiles competenciales distintos. Mientras los estudiantes de Ciencias Sociales son los que más valor confieren a estas competencias, los futuros ingenieros son los que consideran a gran parte de ellas necesarias, pero no tan indispensables como el resto de las titulaciones, siendo especialmente significativas en este caso el *uso de las TIC* junto con el *control emocional* y la *motivación*. El hecho de que confieran un valor destacado a la competencia digital puede deberse a que los

encuestados en esta rama de conocimiento pertenecen al título de Grado de Ingeniería Informática donde las TIC se ubican en el centro de su actividad profesional.

Por otro lado y al contrario de lo que cabría esperar según estudios previos (Corominas, 2001; De la Iglesia, 2011) que contrastan la relevancia en función del sexo y la edad del alumnado donde el estudiante varón y de más edad percibe la relevancia más elevada en gran parte de estas competencias, en esta investigación las alumnas más jóvenes son las que atribuyen la mayor importancia a las competencias transversales, siendo las diferencias significativas en toda ellas excepto en *uso de las TIC y control emocional* donde las valoraciones entre sexos están más próximas entre sí. Parece que las estudiantes más jóvenes son más proclives a manifestar la importancia de estas competencias para su desarrollo profesional, a la vez que para el desempeño eficaz de las distintas ocupaciones por las que se prevé que pasarán a lo largo de su carrera profesional bajo los parámetros de la sociedad y economía del conocimiento.

Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas en la relevancia percibida por los estudiantes que alternan estudios con trabajo y aquellos dedicados en exclusiva a la carrera. Como se concluye líneas más arriba, el estudiante de forma generalizada tiene una imagen próxima a la realidad laboral. Aunque sí existe una excepción en Ciencias de la Salud. En estos estudiantes se ha encontrado una relevancia significativamente mayor en el grupo que solo estudia. De la Iglesia (2011) ANECA (2007); García Espejo e Ibáñez Pascual (2006); Accenture y Universia (2007); Freire et al., (2013); Michavila et al. (2016) analizan la relevancia de estas competencias desde la visión de los graduados insertados en el mercado laboral y constatan esta relación a través de detectar una tendencia a considerar la relevancia más baja por parte de estos graduados empleados frente a los dedicados en exclusiva a la carrera.

Se puede concluir que las expectativas de los estudiantes sin experiencia laboral sobre los requerimientos profesionales son acertadas cualitativamente, pero desproporcionadas cuantitativamente, más aún en aquellos estudiantes de menor edad, ya que sus valoraciones han resultado ser más elevadas de lo que se percibe desde el contacto con el mercado laboral. Por tanto, los estudiantes podrían tener una imagen desvirtuada del contexto de trabajo que podría solventarse con una mayor orientación profesional desde las universidades o contacto con el ámbito laboral a través de prácticas curriculares como medidas para acercar su percepción a su futuro contexto profesional (especialmente en Ciencias de la Salud), en la línea de las propuestas emitidas por Eurydice (2014) para acortar distancias entre universidad, sociedad y mercado y en última instancia, mejorar la empleabilidad.

Un especial avance que realiza esta investigación es constatar para qué momento o fases de la empleabilidad se consideran especialmente significativas estas competencias. Los futuros egresados consideran su importancia principalmente relacionada con la inserción al mercado laboral y en consecuencia, con la adaptación a las condiciones flexibles y cambiantes que esperan encontrar en los puestos de

trabajo. En el lado opuesto, el valor de las competencias transversales se relaciona en menor medida con el momento de cambiar de empleo. Estos resultados son coherentes con un sistema productivo y sociedad en general supeditados al avance del conocimiento y la innovación tecnológica. La situación es difícil de abordar con profesionales que solo tengan adquiridas competencias específicas por la rapidez con la que quedan obsoletas. Mientras, las competencias transversales permiten retomar las técnicas y reorientar su aplicabilidad a las circunstancias presentes y las que están por llegar. Los empleadores manifiestan de forma reiterada no solo que resulta complejo encontrar el candidato con la formación acorde con su demanda (Teichler, 2015; Alonso et al, 2009; Allen y Van der Velden, 2009; Weligamage, 2009; Comisión Europea, 2010; Frech y Beinhauer, 2010; Lowden, Hall y Elliot, Lewin, 2011; Stanciu y Banciu, 2012; Humberg et al, 2013; CEDEFOP, 2014; Bartual y Turmo, 2016), sino el alto valor que tienen las competencias transversales en el momento de seleccionar a uno u otro candidato (OIE, 2014). Buscan a trabajadores polivalentes y multivalentes, capaces de readaptarse a circunstancias inestables y en continua evolución.

No obstante, sería pertinente desde esta investigación contrastar la opinión de los estudiantes con la de los empleadores para verificar la relevancia de las competencias evaluadas, así como la intensidad con la que manifiestan ser importantes para poder obtener información más rigurosa sobre qué competencias incorporar en los currículos en función de su relevancia profesional, siendo una posible limitación de este estudio. Esta limitación detectada a su vez marca la dirección de la perspectiva de esta investigación.

Con este estudio se obtiene una información con especial valor para reconducir los títulos de Grado hacia su mejora, a partir de conocer el valor que otorgan los futuros egresados a las diferentes competencias y por tanto, la importancia de su presencia en los planes de estudios universitarios en respuesta a incrementar la satisfacción con la formación recibida, así como para priorizar su incorporación en respuesta a las necesidades concretas que perciben los estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento.

### Referencias bibliográficas

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid, España: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro blanco para los títulos de Grado*. Madrid, España: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y Acreditación [ANECA] (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, España: Autor.

- Alonso, L., Fernández, C. J., y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates*. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO.
- Andrews, J y Higson, H. (2010). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Journal Higher Education in Europe*, 33(4) 411-422.
- Aubert, J., y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Mardaga.
- Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47645](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645)
- Bennett, N., Dunne, E., y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1003451727126>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista. Nota informativa*. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014\\_es.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf)
- Comisión Europea (2010). *Employers' perception of graduate employability*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- De la Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n1.4](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.4)
- Eurostat (2016). EUROSTAT. Employment at the EU members. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/statistics-illustrated>
- Eurydice (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Frech, B., y Beinhauer, R. (Ed.) (2010). *Manual to Matching Competences between Higher Education and the Labour Market*. Graz, Austria: Comisión Europea, TEMPUS. Recuperado de

[http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project\\_resource/562/921\\_Competence\\_Manual%202.pdf](http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/562/921_Competence_Manual%202.pdf)

- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- García Espejo, I., e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168. doi: <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i43.44>
- García Manjón, J., y Pérez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52943>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Universidad de Deusto.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*, 20(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/567/56745576016/>
- Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad. Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15662>
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 1, 1-16. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10641>



- Observatorio de Innovación en el Empleo [OIE] (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. Recuperado de [http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie\\_estudio.pdf](http://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie_estudio.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2004). *R. 195 I.2. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recuperado de [http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID,P12100\\_LANG\\_CODE:312533,es](http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID,P12100_LANG_CODE:312533,es)
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2016*. Ginebra: Autor.
- Palmer, A., Montaña, J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Pérez, J. E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Prising, J. (2017). *La Revolución de las Competencias: Talento, empleabilidad y tecnología*. Manpowergroup. Recuperado de <http://www.manpowergroup.es/infome-la-revolucion-de-las-competencias-talento-empleabilidad-tecnolog%C3%ADa>
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8(1), 35-73.
- Stanciu, S., y Banciu, V. (2012). Quality of higher education in Romania: Are graduates prepared for the labour market? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 821-827. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.004>
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 1465-3435. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12146>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.

Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>

Weligamage, S. S. (2009). *Graduates employability skills: Evidence from literature review*. Recuperado de <http://www.kln.ac.lk/uokr/ASAIHL/SubThemeA8.pdf>

World Economic Forum [WEF] (2016). *Global Risks Report 2016*. Geneva: Autor.

### **Cómo citar este artículo:**

González Morga, N. & Martínez Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del futuro graduado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 388-413. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15041