

Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en Pedagogía

Juan Llanes-Ordóñez¹

Pilar Figuera-Gazo

Mercedes Torrado-Fonseca

Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha

Resumen

Este artículo analiza qué competencias son necesarias en la contratación y el ejercicio profesional de los graduados en Pedagogía en Cataluña (España). Se ha realizado una investigación descriptiva-comprensiva de enfoque mixto. Se ha pasado una encuesta a 519 graduados y entrevistado a 26 profesionales. Se concluye la importancia de las competencias transversales tanto para la transición desde la universidad al mercado laboral, como en el desempeño laboral en el puesto de trabajo. Específicamente las interpersonales y sistémicas, que ayudan a mejorar las relaciones con los demás y adaptarte a las situaciones del entorno. De los tres ámbitos de actuación (educativo, comunitario y empresarial) los profesionales del empresarial señalan, en mayor medida, la necesidad de la polivalencia para el siglo XXI.

Palabras clave: orientación vocacional, competencias profesionales, educación superior, pedagogía

Resumo: Competências de acesso e desempenho no trabalho para os graduados em Pedagogia

Este artigo analisa quais as competências necessárias na contratação e na prática profissional dos graduados em Pedagogia da Catalunha (Espanha). Foi realizada uma pesquisa descritivo-comprensiva de enfoque misto. Se aplicou um questionário a 519 graduados e se entrevistou a 26 profissionais. Como conclusão se ressalta a importância das competências transversais tanto na transição da universidade para o mercado de trabalho, como para o desempenho profissional. Especificamente interpessoais e sistêmicos, que ajudam a melhorar as relações com os outros e se adaptar às situações ambientais. Das três áreas de atuação (educacionais, comunitárias e empresariais), os profissionais no contexto empresarial destacam, em maior medida, a necessidade de versatilidade para o século XXI.

Palavras-chave: orientação vocacional, competências profissionais, ensino superior, pedagogia

Abstract: Competencies of access and work performance for graduates in Pedagogy

This article analyzes what competencies are necessary in the recruitment and professional practice of graduates in Pedagogy in Catalonia (Spain). A descriptive-comprehensive research with a mixed approach has been carried out. A survey was conducted to 519 graduates and 26 professionals were interviewed. The work concludes the importance of cross-disciplinary skills for both the transition from the university to the labor market, as well as job performance in the workplace. Specifically interpersonal and systemic skills, which help improve relationships with others and adapt to environmental situations. Of the three areas of action (educational, community and business) business professionals point out, to a greater extent, the need for versatility for the 21st century.

Keywords: professional orientation, professional competences, higher education, pedagogy

¹ Endereço para correspondência: Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España. E-mail: juanllanes@ub.edu

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) las universidades europeas han seguido, con ritmos diferentes, un proceso para incrementar la movilidad, la transferencia y el reconocimiento académico. Este cambio ha supuesto trabajar a partir de un enfoque basado en competencias, en el que el estudiantado es el núcleo articulador de toda acción formativa. Se trabaja con la finalidad de desarrollar su autonomía y responsabilidad, contribuyendo a la mejora de su empleabilidad, transición y de adecuación al mercado de trabajo (Figuera & Forner, 2007; Martínez & González, 2018; Vázquez, 2015).

Tras las transformaciones políticas europeas de 1990, la empleabilidad de los titulados y su relación con el mercado de trabajo constituyeron y constituyen hoy día uno de los argumentos de debate de la educación superior (Rodríguez, Prades, Bernaldez, & Sánchez, 2010). La universidad, entendida como un sistema profesionalizador, se sitúa en un nuevo plano en el que la formación se centra en el estudiante, y las competencias de empleabilidad son esenciales y la preparación para el trabajo un reto a conseguir.

Es inevitable remontarse a la comisión de Bolonia *Employability in the context of the Bologna process* (Bologna Follow-up Group, 2004). En esta comisión se hace hincapié en la empleabilidad de los graduados, tema ya debatido en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en 2000 y confirmado en Estocolmo en 2001 (Comunicado de Bucarest, 2012). El concepto empleabilidad implica el conjunto de logros – habilidades, capacidades y atributos personales – que facultan a los graduados de mejores condiciones para ejercer un trabajo y tener éxito en las diferentes ocupaciones que le otorgan el título estudiado. La empleabilidad se ha convertido en un objetivo a desarrollar por todos los gobiernos del mundo, en distintos grados, y que se había impuesto en los sistemas nacionales de educación superior con la idea de ser competitivos (Yorke, 2003).

Teniendo en cuenta el concepto de empleabilidad, la configuración de la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se estructura en tres ciclos: el primer ciclo debe preparar para el conocimiento general en un campo disciplinario específico y fomentar competencias genéricas, incluyendo el aprendizaje autónomo, la capacidad de prever nuevos problemas, las habilidades de comunicación y otras habilidades transferibles como pueden ser la competencia estratégica de aprender a aprender (Huerta et al., 2014; Lantarón, 2014; Navaridas, Jiménez, & Fernández, 2016; Rodríguez, 2015). Los segundos y terceros ciclos ofrecen un conocimiento disciplinar más especializado, a nivel cognitivo más alto (Indicadores establecidos por los Descriptores de Dublín en la *Joint Quality Initiative*, 2004).

Situados en un primer ciclo, fomentar la empleabilidad supone disponer de una serie de competencias para gestionar la transición universidad-mercado de trabajo, que servirán tanto a la persona como a su inserción profesional; son competencias enmarcadas en una perspectiva más intrapersonal (identidad y emociones, por ejemplo) e interpersonal (autonomía o interdependencia, entre otros) (Chickering & Schlossberg, 1995; Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016). Hay que hacer, pues, una reflexión más pormenorizada de las competencias que entran en juego en el desarrollo de la empleabilidad, estrechando el vínculo entre universidad, que es el espacio donde se inician, y el mercado laboral, que es el lugar donde se ponen en práctica y se despliegan.

El actual mercado profesional, con sus nuevas realidades y exigencias sociales, está reclamando nuevos roles y funciones, de forma explícita e implícita, a los diferentes profesionales. Esta realidad es la que ha originado, lógicamente, el choque entre el mundo del trabajo y el mundo universitario al contraponerse en parte la lógica de los profesionales con la de los académicos. Más aún, cuando se entiende que únicamente “posee competencia profesional quien dispone de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9). De ahí que se inste a la universidad a ajustar la formación inicial a esas demandas, a la vez que a atender las nuevas exigencias de la formación permanente que todo puesto profesional exige.

Ese mercado laboral, además, se caracteriza por el cambio y la imprevisibilidad, cosa que requiere de profesionales formados tanto en competencias transversales como técnicas adaptadas a cada profesión (Martínez & Echeverría, 2009; Sarramona & Santiuste, 2015). Knight y Yorke (2006) alertaban sobre los listados de habilidades de empleabilidad, aunque coincidían en que éstas son referente necesario al proporcionar – como señalaba Harvey (2005) – la congruencia entre lo que demandan los empresarios y las competencias aprendidas en la educación superior. A este nivel las competencias transversales son las más adecuadas para la mejora de la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida, porque enlazan el mundo profesional y académico y equipan a los graduados con herramientas para adaptarse a las necesidades del mercado laboral (Mayorga-Fernández, Madrid-Vivar, & Padiál-Díaz, 2016; Pineda-Herrero, Agud-Morell, & Ciraso-Calí, 2016; Rodríguez, 2010; Sermsuk, Triwichitkhun, & Wongwanich, 2014).

Desde esta perspectiva, Weinert (2004) señalaba que un profesional competente no es solamente aquél capaz de desenvolverse en el mundo laboral, sino aquél que posee

las competencias que le capacitan para vivir en sociedad. La universidad está pasando, en estos últimos años, de un modelo basado en objetivos y conocimientos a otro focalizado en competencias, combinándolas, integrándolas y movilizándolas, con el fin de adaptar al alumnado egresado a los cambios actuales. Las competencias transversales, definidas en el Proyecto Tuning son independientes de un ámbito profesional concreto y transferibles de unas profesiones a otras, con un uso y efectividad equiparables en distintos ámbitos socio-profesionales (Sarramona & Santiuste, 2015; Weinert, 2004). El desarrollo competencial entra de lleno en la línea de la construcción del proyecto profesional, meta hacia donde las personas intentan dirigir sus carreras (Oliveira & Taveira, 2016; Pinto & Pinto, 2016; Romero & Figuera, 2016). Por ejemplo, las competencias a adquirir por el profesional de la Pedagogía quedaron recogidas en el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA – el año 2004.

En el caso que nos ocupa – personas tituladas en la carrera de Pedagogía – la formación ha de servir para capacitarles en competencias, estrategias, técnicas y recursos que les permitan la explicación y la comprensión de los fundamentos teórico-prácticos de los procesos educativos en distintos contextos y ámbitos pedagógicos; así como a aprender criterios de eficacia y calidad, planificación, administración y gestión de los componentes institucionales y organizativos en los que se desarrollan las prácticas educativas, para adecuar su formulación y ejecución a las características, necesidades, demandas y expectativas de los sujetos y de la sociedad. Además de aprender a diseñar, implementar y evaluar planes, programas y proyectos educativos que tomen como referencia el sistema escolar, social o empresarial y sus instituciones.

Las competencias transversales que han de poseer estos profesionales, tal y como recoge la ANECA (2004), se pueden clasificar en tres categorías: 1. *Instrumentales*: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita de la lengua materna; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones; 2. *Interpersonales*: capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; compromiso ético; y, 3. *Sistémicas*: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad;

liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

Estas competencias se han de planificar teniendo en cuenta las motivaciones, los valores y la capacidad relacional específica en un contexto social organizativo. Tienen como base substancial la metacompetencia “aprender-a-aprender”, que es, en realidad, el deseo de formación permanente al ritmo de evolución de las profesiones, de la tecnología y de las organizaciones. La adquisición de competencias desde la formación se debería trabajar a partir de la teoría del *life design* para la construcción de la carrera, donde se pone en juego elementos para adquirir autosuficiencia para la trayectoria profesional (Savickas, 2012; 2013). Además, se puede plantear un desarrollo competencial también hacia el saber estar; o sea el comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar, y hacia el saber hacer; posibilitando que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes, como resultado de la intercomunicación personal (Sermsuk, et al., 2014; Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016).

En síntesis, a partir del EEES se empieza a articular la formación en competencias, claves para el desarrollo de la empleabilidad. Atendiendo al nuevo paradigma laboral dinámico y cambiante, éstas van a ser necesarias para transitar de la universidad al mercado de trabajo y mantenerse en él. En el caso del graduado de Pedagogía, el fomento de las competencias transversales va a ser determinante para contribuir con la construcción de su proyecto profesional.

La finalidad de este estudio es analizar las competencias necesarias, para los graduados en Pedagogía, en su inserción profesional tras la obtención del título universitario y en su desarrollo laboral posterior, con el objetivo de ofrecer elementos de reflexión sobre cómo la formación universitaria debe contribuir a la capacitación de sus competencias para el impulso de su empleabilidad.

Método

Este estudio presenta una indagación sobre las competencias necesarias en la transición al mercado de trabajo de los graduados en Pedagogía, a partir de dos objetivos generales: 1. Indagar en los factores de contratación; e, 2. Identificar las competencias necesarias para la inserción en el mercado de trabajo, con la finalidad de ofrecer elementos de reflexión sobre cómo la formación universitaria debe contribuir al desarrollo de la empleabilidad². Esta

² Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

investigación se desarrolla en dos niveles diferenciados, a partir de una investigación descriptivo-compresiva con un claro enfoque mixto (Creswell, 2009). El estudio se hizo en dos fases: una primera de corte cuantitativo – basado en un estudio por encuesta – que analizó la transición al trabajo de tres promociones de graduados en Pedagogía en el sistema universitario de Cataluña (2005-2011)³. La segunda fase, cualitativa, a partir de entrevistas semiestructuradas, profundizó en las trayectorias profesionales y en los procesos de gestión de la carrera del profesional de la pedagogía desde los tres ámbitos de actuación hallados en el estudio cuantitativo: educativo, socio-comunitario y empresarial.

Instrumento y procedimiento

La fase cuantitativa estudió la inserción desde la salida de la universidad hasta los tres primeros años en el mercado de trabajo, mientras que la fase cualitativa complementa los datos obtenidos en la primera fase del estudio, más allá de esos primeros momentos. Con el fin de poder analizar la inserción de los graduados una vez obtenido el título y conocer el valor de las competencias en la transición y acceso al empleo se ha trabajado con la base de datos cedida por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQUC) y entrevistas semiestructuradas. Por tanto, para la primera fase – en este caso – los datos primarios han sido producidos por otros investigadores y no son originales de los investigadores del estudio, que usan lo que se conoce como análisis secundario (Corbetta, 2010).

La dimensión analizada por la encuesta y por la entrevista semiestructurada desde una perspectiva complementaria es la referente al valor de las competencias formativas. Esta dimensión está constituida por dos

subdimensiones de análisis: (a) el valor de los factores de contratación, conociendo las razones que propician la contratación en base a competencias específicas y transversales; y, (b) la percepción de las competencias utilizadas en el puesto de trabajo.

El análisis de los datos cuantitativos, se realizó con el programa informático SPSS-Win (*Statistical Package for the Social Sciences*). Se calcularon estadísticos descriptivos univariantes para cada una de las variables (frecuencias, medias y desviaciones típicas) y posteriormente se aplicaron las pruebas de contraste pertinentes (Chi-cuadrado y H de Kruskal-Wallis) para constatar las diferencias significativas. Respecto al análisis de los datos cualitativos, se realizó un proceso de codificación temático (Gibbs, 2012) considerando las dimensiones y subdimensiones preestablecidas en la entrevista para ello se utilizó el programa *Atlas-ti*, versión 6. Los entrevistados fueron grabados con su consentimiento a lo largo de un total de entre setenta y noventa minutos. La investigación ha seguido los postulados éticos que establece la comisión de bioética para la Universidad de Barcelona y fue aprobada por la comisión de doctorado de la Facultad de Educación de dicha universidad avalando así, el propio cumplimiento ético.

Población y muestra de la investigación

La población de referencia de los tres estudios realizados en la fase cuantitativa vino dada por la AQUC: un total de 73.406 graduados en universidades catalanas y con una muestra de 39.896 que representa un porcentaje del 54,34%. La población para este estudio – los graduados en Pedagogía – fue de 864. Del total, 519 graduados contestaron a la encuesta de seguimiento (ver Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la población y muestra de egresados de Cataluña

| | Estudio 2005 | Estudio 2008 | Estudio 2011 |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Población | 21.767 | 23.023 | 28.616 |
| Muestra (% de participación) | 11.456 (52,6%) | 12.258 (53,2%) | 16.182 (56,5%) |
| Error muestral | 0,6 | 0,61 | 0,52 |
| Población Pedagogía | 269 | 295 | 300 |
| Muestra (% de participación) | 171 (63,6%) | 171 (58%) | 177 (59%) |
| Error muestral | 4,53 | 4,87 | 5 |

³ Los datos han sido facilitados por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQUC) en la convocatoria oficial de acceso a los mismos.

La muestra de pedagogos inicial era de 519 personas. Ahora bien, tras la depuración de la matriz se estimó oportuno trabajar sólo con 400 sujetos (profesionales trabajando en el ámbito de la pedagogía); por ámbitos de trabajo se optó por una triple clasificación: 43,25% profesionales que trabajaban en el educativo (educación especial, secundaria o universidad); 35% en el socio-comunitario (socioeducativo, orientación, promoción económica o mediación); y 21,75% en el empresarial (nuevas tecnologías o formación *on-line*).

Se determinó que los encuestados trabajaban en el ámbito de la pedagogía, a partir de la recodificación en la base de datos de la formación demandada (titulación universitaria y no titulación universitaria) y de la adecuación de las funciones a la titulación. (Ejemplo: “¿Las funciones que realizas o realizaste son propias de tu formación?”), y dos variables propuestas por la AQUC donde se señala el valor de la formación en relación al lugar de trabajo⁴ y a las competencias del puesto de trabajo⁵. Posteriormente, aquellos que trabajaban en el ámbito de la pedagogía se han clasificado en sus tres ámbitos de actuación, a partir de: la pregunta abierta tipo de trabajo, la rama económica a la que pertenece la empresa y el ámbito donde se enmarca (público o privado). Esta variable sirvió para seleccionar las características de los participantes de la fase cualitativa, cuyo número inicialmente previsto era de 30 participantes. En su selección se consideraron la diversidad de situaciones (Blanchet & Gotman, 2007): su trayectoria laboral en la profesión como pedagogos y representantes de los tres ámbitos de trabajo identificados en la primera fase cuantitativa de la investigación. Se utilizaron dos vías de acceso para contactar con los entrevistados: canales formales (Colegio de Pedagogos de Cataluña y bolsa de centros colaboradores de las prácticas externas de la Universidad de Barcelona; e informales (contactos personales). La participación final fue de 26 titulados: 8 profesionales que trabajan en el ámbito educativo (secundaria o universidad), 10 profesionales del socio-comunitario (socioeducativo, orientación, promoción económica o mediación) y 8 profesionales del empresarial (nuevas tecnologías o formación).

Resultados

Los datos que se presentan a continuación en relación a la transición e inserción de los graduados en Pedagogía, tienen en cuenta el ámbito laboral para poder hallar similitudes y diferencias en relación a las competencias necesarias en el mercado de trabajo. La información obtenida se presenta considerando la transición al mercado de trabajo y el acceso al empleo a partir de los factores de contratación y las competencias demandadas para el puesto laboral. Los resultados representan a los 400 sujetos seleccionados en la fase cuantitativa y a los 26 entrevistados de la fase cualitativa.

Transición al mercado de trabajo y acceso al empleo

Las personas encuestadas han realizado una valoración en relación a los factores de contratación en el momento de acceder al empleo, tras la obtención del título universitario. A ellas se les pidió que valorasen, en una escala del 1 (nada importante) al 7 (muy importante), los factores que creían relevantes para la contratación. Los graduados en Pedagogía valoraron como factores significativos para acceder al trabajo: la manera de ser, el trabajo en equipo y la capacidad de gestión y planificación por encima de 5. El conocimiento de idiomas y el uso de la informática fueron los ítems menos valorados; todos ellos factores estrechamente ligados al proceso formativo que mueven a reflexionar sobre el papel de la educación superior (ver Tabla 2).

En el estudio cualitativo, cuando se les preguntó sobre qué elementos consideraban que los empleadores habían tenido en cuenta para contratarlos, respondieron que *la manera de ser* había sido esencial para acceder al puesto de trabajo. Especificaron *la manera de ser* como la implicación activa en la gestión de su carrera (conducta activa, motivación, actitud positiva y seguridad); además de ser capaces de adaptarse fácilmente a los cambios y poseer habilidades interpersonales (capacidad de trabajo en equipo y autonomía). Algunos ejemplos de “manera de ser”:

⁴ Para determinar que una persona tiene una formación ajustada al lugar de trabajo se ha considerado que las funciones que realiza son propias a la categoría laboral que ocupa o están relacionadas con su formación. Si tiene una formación desajustada significa que realiza funciones no propias a su titulación, aunque la categoría laboral que ocupa sí que es acorde a su formación. Sobreeducado se ha considerado cuando la categoría profesional que ocupa está por debajo, en términos de cualificación, de su titulación y las funciones realizadas no están relacionadas con su formación.

⁵ Para determinar la adecuación de la formación a las necesidades del mercado de trabajo se ha considerado la escala del cuestionario “Valoración de la formación recibida y adecuación al puesto de trabajo”. Una persona era adecuada cuando las competencias recibidas han sido iguales a las necesitadas, sobreeducada cuando las competencias recibidas superan en un punto de valoración (1 a 7 de los valores de la escala) a las necesitadas en el puesto de trabajo y subocupada cuando las competencias recibidas tienen un déficit de un punto en relación a la necesidad de ponerlas en práctica en el lugar de trabajo.

“Tener esperanza, resistencia a la frustración, el saber remontar, el saber que no verás el fruto a corto plazo, sino que es un fruto a largo plazo y que se te pierde a veces.” (E9; 26:36)

“El autoconocimiento, la naturalidad y la seguridad en ti mismo, en mi misma, a nivel profesional es un motor (...) ver hasta dónde puedo llegar, que puedo hacer, o sea cuales son mis límites.” (E13; 5:67)

La escala de factores de contratación, por ámbitos, presenta diferencias a nivel estadístico para todos los indicadores de la escala menos para los conocimientos teóricos (ver Tabla 3). Los trabajadores del ámbito empresarial son los que otorgan a los datos mayor valor de media para todos los ítems, menos los conocimientos prácticos, que alcanzan una cifra de 5,03 de media en el caso de los profesionales del ámbito socio-comunitario.

Tabla 2
Valoración de los factores de contratación

| Valoración de los factores de contratación | Nº | Media | Desviación Típica |
|--|-----|-------|-------------------|
| Conocimientos teóricos | 378 | 4,75 | 1,844 |
| Conocimientos prácticos | 376 | 4,80 | 1,877 |
| Conocimientos de idiomas | 373 | 2,87 | 1,815 |
| Formación en el uso de la informática y nuevas tecnologías | 375 | 4,04 | 1,944 |
| La manera de ser: personalidad, habilidades sociales,... | 378 | 5,48 | 1,497 |
| Capacidad de gestión y planificación | 377 | 5,18 | 1,552 |
| Capacidad de trabajo en equipo | 378 | 5,45 | 1,619 |
| El papel de la formación global recibida en la universidad | 375 | 4,85 | 1,537 |

Tabla 3
Valoración de los factores de contratación por ámbitos

| | Ámbito Educativo n=173 | | | Ámbito Socio-comunitario n=140 | | | Ámbito Empresarial n=87 | | | Contraste | |
|--------------------------------------|---------------------------|-------|------------|-----------------------------------|-------|------------|----------------------------|-------|------------|-------------|-------|
| | Nº | Media | Desv. típ. | Nº | Media | Desv. típ. | Nº | Media | Desv. típ. | H K-Wallis* | Sig |
| Conocimientos teóricos | 164 | 4,84 | 1,910 | 134 | 4,51 | 1,875 | 80 | 4,90 | 1,747 | 3,215 | 0,200 |
| Conocimientos prácticos | 163 | 4,40 | 2,170 | 134 | 5,03 | 1,810 | 79 | 4,96 | 1,652 | 5,993 | 0,050 |
| Formación idiomas | 161 | 2,71 | 1,958 | 133 | 2,49 | 1,536 | 79 | 3,43 | 1,953 | 12,578 | 0,002 |
| Informática y nuevas tecnologías | 162 | 3,44 | 2,124 | 134 | 4,07 | 1,805 | 79 | 4,63 | 1,903 | 19,234 | 0,000 |
| Personalidad, habilidades sociales | 164 | 4,80 | 2,069 | 134 | 5,81 | 1,322 | 80 | 5,83 | 1,100 | 21,575 | 0,000 |
| Capacidad de gestión y planificación | 164 | 4,48 | 2,109 | 134 | 5,43 | 1,484 | 79 | 5,63 | 1,064 | 19,270 | 0,000 |
| Capacidad de trabajar en grupo | 164 | 4,74 | 2,251 | 134 | 5,73 | 1,372 | 80 | 5,88 | 1,236 | 14,786 | 0,001 |
| Formación global Universidad | 163 | 4,67 | 1,764 | 133 | 4,97 | 1,482 | 79 | 4,92 | 1,366 | 1,562 | 0,458 |

*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes de H de Kruskal-Wallis

Estos datos fueron relevantes para la reflexión en los planes formativos de los graduados en Pedagogía. Aquellos que tras terminar la carrera quieran acceder al ámbito empresarial son los que mejor preparados van a tener que estar en competencias transversales, ya que el mercado de trabajo es más exigente en el acceso a profesiones ligadas a este ámbito. Finalmente, los entrevistados remarcaron que, en términos de estrategias de inserción, para el campo educativo, las habilidades sociales son determinantes ante cualquier oportunidad laboral. En el ámbito social, además de *la manera de ser* los entrevistados señalaron como muy relevante la capacidad de trabajo en equipo; mientras que en el ámbito empresarial valoran el disponer de una red de contactos y la capacidad de adaptación a los retos de las organizaciones.

Competencias demandadas para el puesto de trabajo

El análisis de la valoración con la escala -1 (muy bajo) y 7 (muy alto) – que mide el grado de adecuación de la formación recibida al puesto desempeñado, muestra

que los encuestados otorgan mayor media a trece de las catorce áreas competenciales estudiadas y, únicamente, el área “formación teórica” puntúa más en cuanto al nivel recibido en la universidad (ver Tabla 4). Las competencias que obtienen menor media son las instrumentales (idiomas e informática) que, en la formación del pedagogo, serían susceptibles de mejora. En el grupo de las sistémicas, el liderazgo es el menos valorado desde la perspectiva de la formación. Por lo que se refiere a las interpersonales, son las más valoradas en cuanto a la utilidad en el trabajo; por ejemplo, como ya se ha dicho, el trabajo en equipo es el que ha alcanzado la media más alta y, además, es el ítem con más homogeneidad de respuesta.

El estudio cualitativo ha complementado los datos analizados cuantitativamente. Desde una perspectiva de conjunto, las competencias interpersonales y las sistémicas han sido las más destacadas, y las instrumentales, más ligadas a procedimientos propios del desarrollo del trabajo, las menos resaltadas. Únicamente vinculan a este último grupo la capacidad de gestión, organización y planificación.

Tabla 4

Valoración de las competencias demandadas para el puesto

| | Valoración de la formación recibida y adecuación al lugar de trabajo | | | | | |
|------------------------------|--|-------|------------|------------------|-------|------------|
| | Nivel recibido | | | Utilidad trabajo | | |
| | Nº | Media | Desv. típ. | Nº | Media | Desv. típ. |
| Formación teórica | 400 | 4,80 | 1,262 | 400 | 4,37 | 1,462 |
| Formación práctica | 400 | 4,17 | 1,537 | 400 | 4,34 | 1,727 |
| Expresión oral | 368 | 4,60 | 1,537 | 368 | 5,44 | 1,510 |
| Expresión escrita | 368 | 4,90 | 1,405 | 368 | 5,29 | 1,396 |
| Trabajo en equipo | 400 | 5,55 | 1,293 | 400 | 5,91 | 1,286 |
| Liderazgo | 396 | 3,97 | 1,538 | 397 | 4,78 | 1,581 |
| Gestión | 397 | 4,44 | 1,456 | 397 | 5,29 | 1,494 |
| Solución de problemas | 399 | 4,50 | 1,535 | 400 | 5,62 | 1,449 |
| Toma de decisiones | 3,68 | 4,36 | 1,451 | 368 | 5,56 | 1,504 |
| Creatividad | 398 | 4,36 | 1,592 | 398 | 5,24 | 1,603 |
| Pensamiento crítico | 398 | 5,19 | 1,455 | 397 | 5,39 | 1,465 |
| Informática | 369 | 3,49 | 1,707 | 369 | 5,08 | 1,693 |
| Idiomas | 368 | 1,99 | 1,358 | 368 | 3,23 | 2,016 |
| Habilidades de documentación | 369 | 4,58 | 1,586 | 369 | 4,84 | 1,641 |

Las competencias interpersonales, tendentes a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de cooperación, están ligadas a la capacidad de expresar los propios sentimientos y a las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, por lo que se consideran un componente importante de la empleabilidad y de la gestión personal de la carrera. Así

lo destacan los profesionales valorando específicamente algunos componentes de esta competencia como: la empatía, la comunicación no verbal y la resiliencia. La realidad laboral de los profesionales, muchas veces en el seno de equipos de trabajo multidisciplinares, explica la prevalencia de actitudes básicas como la negociación o el consenso.

“Yo creo que es clave, las habilidades relacionales, el cómo procesas cada momento. El proceso de gestión de las emociones que hago, por como yo proceso las cosas, sino hubiera tirado la toalla rápido.” (E22; 15:28)

Los participantes han señalado la relevancia de algunas competencias sistémicas como imprescindibles en el desarrollo profesional; la proactividad, la perseverancia y la identidad profesional son interesantes para mejorar la capacidad de gestión de la carrera.

“Es una cuestión de carácter, de la persona, si eres una persona con inquietudes como pedagogo puedes trabajar en muchos sitios, además, si te espabilas un poco, igual en otra profesión no tanto, pero en esta sí.” (E12; 4:15)

En el análisis segmentado por ámbito de trabajo (ver Tabla 5), para relacionar la percepción con la utilidad de las competencias desarrolladas en el puesto y la adquisición a lo largo de la formación académica, únicamente se han encontrado diferencias en la utilidad de la creatividad para el puesto desempeñado – más sustancial para los trabajadores del sector empresarial (media = 5,60)- y en la utilidad de los idiomas también para este sector (media = 3,72). Las cifras, prácticamente, no muestran tendencias diferenciales según el ámbito de actuación; por tanto, se puede concluir que a los del ámbito empresarial es a quienes se les exige mayor preparación.

El análisis de las opiniones y vivencias de los profesionales entrevistados, aunque hay cierto consenso en las competencias propuestas y en su relevancia para la formación, hay diferencias en el grado de importancia, vinculadas a las características específicas de los ámbitos laborales en los que se inserta el pedagogo.

Tabla 5
Valoración de las competencias demandadas para el puesto de trabajo por ámbitos

| | | Valoración de la formación recibida y adecuación al trabajo | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------------|---|-----|------------|----------------------------------|-----|------------|---------------------------|----|------------|-------------|-------|
| | | Ámbito Educativo (n=173) | | | Ámbito Socio-comunitario (n=140) | | | Ámbito Empresarial (n=87) | | | Contraste | |
| | | Media | Nº | Desv. típ. | Media | n | Desv. típ. | Media | Nº | Desv. típ. | H K-Wallis* | Sig |
| Formación teórica | Nivel recibido | 4,92 | 173 | 1,276 | 4,64 | 140 | 1,254 | 4,83 | 87 | 1,231 | 4,488 | 0,106 |
| | Utilidad trabajo | 4,40 | 173 | 1,547 | 4,29 | 140 | 1,436 | 4,41 | 87 | 1,334 | 0,930 | 0,628 |
| Formación práctica | Nivel recibido | 4,29 | 173 | 1,580 | 4,16 | 140 | 1,565 | 3,93 | 87 | 1,388 | 3,771 | 0,152 |
| | Utilidad trabajo | 4,46 | 173 | 1,713 | 4,30 | 140 | 1,861 | 4,15 | 87 | 1,514 | 2,847 | 0,241 |
| Expresión oral | Nivel recibido | 4,55 | 157 | 1,534 | 4,68 | 130 | 1,600 | 4,54 | 81 | 1,450 | 0,858 | 0,651 |
| | Utilidad trabajo | 5,51 | 157 | 1,555 | 5,43 | 130 | 1,436 | 5,32 | 81 | 1,548 | 1,332 | 0,514 |
| Expresión escrita | Nivel recibido | 4,92 | 158 | 1,471 | 4,90 | 129 | 1,385 | 4,85 | 81 | 1,314 | 0,530 | 0,767 |
| | Utilidad trabajo | 5,28 | 158 | 1,462 | 5,22 | 129 | 1,380 | 5,42 | 81 | 1,293 | 1,131 | 0,568 |
| Trabajo en equipo | Nivel recibido | 5,62 | 173 | 1,340 | 5,42 | 140 | 1,309 | 5,62 | 87 | 1,164 | 2,797 | 0,247 |
| | Utilidad trabajo | 5,94 | 173 | 1,358 | 5,87 | 140 | 1,205 | 5,90 | 87 | 1,276 | 1,310 | 0,519 |
| Liderazgo | Nivel recibido | 3,99 | 171 | 1,601 | 3,94 | 139 | 1,483 | 3,99 | 86 | 1,515 | 0,116 | 0,943 |
| | Utilidad trabajo | 4,81 | 171 | 1,694 | 4,67 | 139 | 1,525 | 4,91 | 87 | 1,436 | 1,892 | 0,388 |
| Gestión | Nivel recibido | 4,41 | 172 | 1,592 | 4,58 | 139 | 1,291 | 4,30 | 86 | 1,423 | 1,405 | 0,495 |
| | Utilidad trabajo | 5,16 | 172 | 1,667 | 5,42 | 139 | 1,285 | 5,35 | 86 | 1,437 | 0,647 | 0,724 |
| Solución de problemas | Nivel recibido | 4,59 | 173 | 1,603 | 4,39 | 140 | 1,529 | 4,52 | 86 | 1,404 | 1,846 | 0,397 |
| | Utilidad trabajo | 5,65 | 173 | 1,580 | 5,54 | 140 | 1,441 | 5,70 | 87 | 1,173 | 1,617 | 0,445 |
| Toma de decisiones | Nivel recibido | 4,39 | 157 | 1,501 | 4,32 | 130 | 1,459 | 4,37 | 81 | 1,355 | 0,331 | 0,848 |
| | Utilidad trabajo | 5,59 | 157 | 1,532 | 5,45 | 130 | 1,605 | 5,70 | 81 | 1,269 | 0,710 | 0,701 |

Tabla 5 (continuación)

Valoración de las competencias demandadas para el puesto de trabajo por ámbitos

| | | Valoración de la formación recibida y adecuación al trabajo | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|---|-----|------------|----------------------------------|-----|------------|---------------------------|----|------------|-------------|-------|
| | | Ámbito Educativo (n=173) | | | Ámbito Socio-comunitario (n=140) | | | Ámbito Empresarial (n=87) | | | Contraste | |
| | | Media | Nº | Desv. típ. | Media | n | Desv. típ. | Media | Nº | Desv. típ. | H K-Wallis* | Sig |
| Creatividad | Nivel recibido | 4,35 | 172 | 1,632 | 4,34 | 139 | 1,595 | 4,41 | 87 | 1,522 | 0,097 | 0,952 |
| | Utilidad trabajo | 5,41 | 172 | 1,618 | 5,18 | 139 | 1,589 | 5,60 | 87 | 1,589 | 6,291 | 0,043 |
| Pensamiento crítico | Nivel recibido | 5,19 | 172 | 1,535 | 5,24 | 139 | 1,412 | 5,09 | 87 | 1,369 | 1,058 | 0,589 |
| | Utilidad trabajo | 5,39 | 172 | 1,602 | 5,36 | 138 | 1,361 | 5,41 | 87 | 1,352 | 0,917 | 0,632 |
| Informática | Nivel recibido | 3,54 | 158 | 1,710 | 4,92 | 130 | 1,519 | 2,15 | 81 | 1,333 | 0,179 | 0,914 |
| | Utilidad trabajo | 5,18 | 158 | 1,615 | 3,44 | 130 | 1,757 | 3,47 | 81 | 1,636 | 1,759 | 0,415 |
| Idiomas | Nivel recibido | 1,81 | 157 | 1,210 | 2,10 | 130 | 1,519 | 2,15 | 81 | 1,333 | 5,114 | 0,078 |
| | Utilidad trabajo | 3,19 | 157 | 2,057 | 2,98 | 130 | 1,840 | 3,72 | 81 | 2,140 | 5,975 | 0,050 |
| Habilidades para documentar | Nivel recibido | 4,55 | 158 | 1,676 | 4,56 | 130 | 1,555 | 4,65 | 81 | 1,468 | 0,262 | 0,877 |
| | Utilidad trabajo | 4,77 | 158 | 1,756 | 4,79 | 130 | 1,588 | 5,06 | 81 | 1,486 | 1,625 | 0,444 |

*Prueba de contraste no paramétrica para más de dos muestras independientes a partir de H de Kruskal-Wallis

Así, para los profesionales insertados en el sector de la educación formal y en servicios de apoyo, destacan como competencias básicas la empatía, el compromiso con la identidad y ética profesional y la adaptabilidad. “Tenía claro que me iba a dedicar a aquello que era mi vocación” (E9; 26:12).

Los profesionales de la pedagogía insertados en el sector socio-comunitario destacan como competencias más relevantes en su trayectoria las competencias interpersonales trabajo en equipo, capacidad de liderar equipos y comunicación verbal y no verbal.

“Mucha experiencia de campo a través de trabajo en la propia comunidad, barrio, país, voluntariado en otros países para saber dentro tu ámbito el concreto donde especializarse (...) por tanto, especializarse, formarse e ir trabajando, coger experiencia... y trabajar de manera colaborativa.” (E7; 24:57)

Para el sector empresarial, las estrategias de inserción y de desarrollo profesional pasan por la capacidad de organización y planificación. Además, y según las expresiones de los propios protagonistas, el acceso y progreso en este ámbito se han visto favorecidos por una serie de actitudes y conductas proactivas y de afrontamiento de riesgos como son: gestionar y mantener una red de contactos, disponibilidad constante, saber encajar

en los equipos de trabajo, esfuerzo, perder el miedo y ser adaptable.

“Trabajar en equipo con interprofesionalidad, conexión con las otras disciplinas, no ver tu mundo desde tu disciplina si no saberla interaccionar con los demás, la capacidad de decisión y la estructuración o sistematización, versatilidad y adaptación.” (E19; 11:45)

Discusión

Tras la revisión teórica sobre las competencias se ha constatado la existencia de una cierta asociación o vinculación en cuanto a las estrategias de inserción profesional. Los postgraduados resaltan las competencias transversales como factores determinantes en el momento de la contratación, en concreto las interpersonales y sistémicas, y en cambio las técnicas no las señalan relevantes para acceder al puesto laboral (Figuera & Forner, 2007; Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016). Las competencias instrumentales (informática e idioma, vinculadas a la formación permanente fuera de la carrera) han sido muy poco valoradas, lo mismo que las competencias de segundo orden, ej.: liderazgo (Lantarón, 2014; Sarramona & Santiuste, 2015).

En los análisis cuantitativo y cualitativo se da relevancia a, y son muy frecuentes, las competencias sistémicas:

los entrevistados destacan la importancia de generar redes de contactos, de vincularse a otros profesionales, de fomentar habilidades interpersonales, de implicarse activamente en la propia gestión de la carrera (conducta activa, motivación, actitud positiva y seguridad), de adaptarse a los cambios y de estar disponibles constantemente. Dichas competencias están directamente relacionadas con el enfoque del *life design* y la perspectiva de construcción de la carrera (Savickas, 2012; 2013).

La muestra analizada presenta – en el ámbito empresarial – la tendencia hacia el aprendizaje de idiomas e informática, el interés en analizar la personalidad y en conseguir capacidades de gestión, planificación y de trabajo en equipo. Se denota la necesidad de reforzar ciertas competencias transversales específicamente para la contratación del graduado en el contexto empresarial. Los graduados en Pedagogía en Catalunya remarcan también el valor de las competencias transversales – interpersonales y sistémicas – como lo han hecho otros estudios nacionales (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016) e internacionales (Chickering & Schlossberg, 1995), en el desempeño laboral del puesto de trabajo. Los encuestados valoran la necesidad de formar en competencias transversales desde la formación universitaria (Mayorga-Fernández, Madrid-Vivar, & Padial-Díaz, 2016). Analizando en profundidad los resultados cuantitativos se muestra una mayor incisión hacia la necesidad de formar en competencias interpersonales, mientras que en el discurso de los entrevistados se señalan las sistémicas y concretamente la identidad profesional.

Desde la orientación psicopedagógica hay que tener en cuenta que en el ámbito educativo destacan las competencias sistémicas como son la empatía, el compromiso con la identidad, el desarrollo, la ética profesional y la adaptación a los cambios; y que en el ámbito socio-comunitario destaca la necesidad de especializarse en competencias específicas para la inserción, de la mano de las interpersonales, como son el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, la comunicación verbal y la no verbal.

En cambio, desde el ámbito empresarial (justo el escenario que exige a los graduados en Pedagogía un alto nivel en competencias transversales) han destacado la implicación en el trabajo y la capacidad de organización y planificación. Se espera que desde los currículos de Pedagogía se formen a profesionales polivalentes. Conviene debatir por qué en el análisis de conjunto, las competencias más frecuentes – características del enfoque *life design* – son la adaptabilidad y la identidad profesional. De hecho, ya hace tiempo que Romero & Figuera (2016) y Savickas (2012) abogan por educar en base a estas competencias para enseñar a los futuros pedagogos

a responsabilizarse de sus propias carreras. De ahí que en estos momentos la orientación deberá respetar estas nuevas concepciones, adaptando muchas de sus prácticas a las nuevas exigencias laborales (Martínez & González, 2018; Pinto & Pinto, 2016).

Consideraciones Finales

Este estudio demuestra que es muy útil preguntar a los propios profesionales de la pedagogía cuáles son las condiciones contractuales en los puestos de trabajo que eligen una vez terminada su carrera académica. Se ha ido mostrando a lo largo de toda la investigación que la posesión de ciertas competencias transversales es, actualmente, más valorada que poseer muchos conocimientos o dominar ciertas técnicas. Este fenómeno viene avalado por los diferentes comunicados y recomendaciones emitidos en las dos últimas décadas por la Unión Europea, cuando aconsejan mejorar la empleabilidad de los trabajadores.

Los profesionales de la pedagogía consideran importante para acceder a futuros empleos poseer competencias transversales como garantía de una actividad profesional adaptativa a los objetivos de la empresa y a la continua aceptación de los procesos de cambio. De ahí que sean muy valoradas competencias de gestión personal de la carrera: saber planificarse, saber organizarse, prever – proactividad –, aceptar la exigencia de adaptarse a los continuos cambios y ser resiliente. La gestión personal de la carrera exigirá saber planificarse la vida personal – *life design* – y, por consiguiente, la laboral. Sin olvidar la importancia que muchas de las personas entrevistadas le han dado a saber cómo tomar decisiones y a la ética e identidad profesional.

Otras competencias transversales exigibles en el puesto de trabajo han demostrado ser las relacionales. Verbigracia, las actitudes tendentes a comunicarse con los otros, la facilidad para crear redes de contactos, la empatía, la comunicación no verbal, o la negociación. No obstante, llama la atención el escaso énfasis en las competencias de liderazgo. A partir del dominio del liderazgo, el pedagogo podría mejorar su disposición para la negociación y el consenso.

De esos resultados, se concluye la necesidad de renovar los programas de formación universitaria en materia de desarrollo de competencias transversales. Por ejemplo, construyendo asignaturas que enseñen a los estudiantes a actuar como sujetos activos de su empleabilidad (Figuera & Forner, 2007); o ayudándoles a elaborar su perfil profesional e identitario (Romero & Figuera, 2016; Oliveira & Taveira, 2016).

Por otra parte, desde los Servicios de Orientación Universitarios y desde las prácticas externas se puede

ayudar al alumnado que esté en los últimos cursos de especialidad con programas integrales de orientación y de acción tutorial muy especializada. Se potenciarían, así, las políticas de calidad universitaria en la vía de conseguir crear profesionales autónomos, agentes activos de su inserción laboral y capaz de diseñar su proyecto laboral y personal desde la perspectiva del *life design*.

Abordar la formación profesional y la inserción en el mercado de trabajo del pedagogo (o cualquier profesional) es una tarea relevante y necesaria. Este estudio puede contribuir a la reflexión del tema y motivar a otros investigadores a iniciarse en esta línea de trabajo. La investigación ha permitido conocer en profundidad qué competencias expresan los egresados en relación a su inserción en el campo de la pedagogía y en concreto en sus ámbitos de intervención. Hay que tener cuidado con las listas generalizables de las competencias, ya que no sólo dependen de la titulación, sino de cada contexto y, por tanto, para poder llevar a cabo actuaciones ajustadas al colectivo objeto de estudio, previamente se ha de conocer muy bien su realidad. En este sentido, este estudio ha intentado señalar

aquellas competencias básicas para los profesionales de la pedagogía en el contexto catalán.

De hecho, convendría hacer estudios periódicos para ir actualizando dichas competencias en sintonía con la evolución de las necesidades del mercado, como determinan investigaciones de referencia. Se debe seguir trabajando para conocer la evolución de las competencias en el campo de la inserción para estos graduados. Habrá que esperar, por ejemplo, a los análisis que realiza trianualmente la AQUC, donde se recogerá la información de graduados a partir de los cambios introducidos por el EEES. Además, hay que incluir la voz de los empleadores en relación al campo de las competencias para la inserción, indagando en las casuísticas propias de cada ámbito de intervención del pedagogo. Otro límite de esta investigación viene dado por los continuos cambios de los planes docentes académicos, junto con los cambios en las recomendaciones que provienen de la Unión Europea, que complica el análisis de las competencias desde una perspectiva comparada entre promociones y ajustada a la necesidad del propio mercado de trabajo.

Referencias

- ANECA (2004). *Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*. Recuperado em 03 julho 2012, de <http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ANECA.doc>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bologna (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado em 03 julho 2012, de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Bologna Follow-up Group, BFUG (2004). *Employability in the context of the Bologna process*. Recuperado em 03 julho 2012, de <http://www.ehea.info/>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Comunicado Bucarest (2012). *Conclusiones de la Conferencia Ministerial e Informe sobre la implementación del Proceso de Bolonia en el EEES en 2012*. Recuperado em 03 maio 2014, de http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2012/27-28_junio/12comunicadobucarestld.pdf
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3a ed.). Los Ángeles, Estados Unidos: Sage.
- Figuera, P., & Forner, A. (2007). El balance de competencias, la formación universitaria y la empleabilidad. In P. Figuera & M.L. Rodríguez (Coords.), *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional* (pp. 39-42). Barcelona, España: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13-28. DOI: 10.1002/ir.160
- Huerta, J., et al. (2014). *Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Joint Quality Initiative, JQI (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Dublin: informal group. Recuperado em 03 maio 2014, de <https://www.nvao.net/system/files/pdf/Dublin%20Descriptors.pdf>
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2006). *Employability: Judging and communicating achievements*. New York, Estados Unidos: Higher Education Academy.

- Lantarón, B. (2014). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 272-286.
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 1(27), 125-147.
- Martínez, P., & González, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 119-140.
- Mayorga-Fernández, M. J., Madrid-Vivar, D., & Padial-Díaz, S. (2016). Mercado de trabajo versus formación inicial: competencias del pedagogo en el TFG. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 125-137.
- Navaridas, F., Jiménez, M. A., & Fernández, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 337-356.
- Oliveira, I. M., & Taveira, M. (2016). Desenvolvimento de Carreira e Processos Acadêmicos: Uma Articulação Possível e Necessária. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 13-18.
- Pinto, J., & Pinto, H. (2016). Projetos de vida em situações de vulnerabilidade social: uma formação para técnicos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 163-174.
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., & Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318
- Rodríguez, M. L. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica: balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez, M. L. (2015). *La pasión por aprender a aprender. Desarrollo de la competencia estratégica. Guía didáctica para la universidad y la empresa*. Barcelona, España: Laertes.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Romero, S., & Figuera, P. (2016). La orientación en la universidad. En A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida* (pp. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer.
- Sarramona, J., & Santiuste, V. (2015). La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 449-464.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. DOI: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed.) (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sermasuk, S., Triwichitkhun, D., & Wongwanich, S. (2014). Employment conditions and essential employability skills required by employers for secondary school graduates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 1848-1854. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.482
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. DOI:10.5944/educXXI.12175
- Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. DOI: 10.6018/rie.33.1.211501
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501. DOI: 10.1023/A:1023967026413

Recebido: 26/09/2017
1ª reformulação: 22/01/2018
Aceite final: 24/01/2018

Sobre los autores

Juan Llanes-Ordóñez es profesor asociado y profesor-coordinador (Universidad de Barcelona y Centro Universitario Internacional de Barcelona). Doctor en Educación y Sociedad. Miembro del Grupo de investigación Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) y coordinador del grupo de innovación docente consolidado INTERMASTER.

Pilar Figuera-Gazo es profesora titular (Universidad de Barcelona). Doctora en Ciencias de la Educación. Coordinadora y promotora del Máster Oficial en Psicopedagogía, directora del Seminario Permanente de Orientación Profesional y coordinadora del equipo de investigación consolidado Transiciones Académicas y Laborales (TRALS).

Mercedes Torrado-Fonseca es profesora titular (Universidad de Barcelona). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha sido Coordinadora del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) del Campus Mundet de la UB y es coordinadora del grupo de innovación docente consolidado MIDEME.