



XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación

XIII International Congress on Theory of Education

Universities and skills for employability

Universidad y competencias para la empleabilidad

Javier Argos<sup>a</sup>, Pilar Ezquerra<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. Avda. Los Castros s/n 39005 Santander (Cantabria, España)

---

#### Abstract

Employability is a complex and polysemic concept including different types of skills. In this paper we analyze the role played by the university in its development, concluding that higher education should focus on empowering *soft-skills* which we understand to be the most valuable ones for the professional career of future graduates.

Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

*Keywords:* employability; skills; higher education

---

#### Resumen

La empleabilidad es un concepto complejo y polisémico integrado por diferentes tipos de competencias. En el presente trabajo se analiza el papel que debería de jugar la universidad en relación con él, concluyéndose que la formación superior debería de centrarse en la potenciación de las denominadas *soft-skills* ya que son éstas las más valiosas para la carrera profesional de los futuros graduados.

Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

\* Autor para correspondencia. Tel.: + 34-942-201-171

Correos electrónicos: [argosj@unican.es](mailto:argosj@unican.es); [ezquemp@unican.es](mailto:ezquemp@unican.es)

*Palabras clave:* empleabilidad; competencias; educación superior

---

## 1. La Educación, o la dialéctica entre texto y contexto

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo” (Paulo Freire)

Aunque el enorme potencial que encierra la educación de cara al desarrollo de las personas y de los pueblos resulta algo obvio y unánimemente asumido por todos, no es menos cierto que existen múltiples posturas y miradas, muchas de ellas divergentes e, incluso hasta antagónicas, acerca de la forma en que aquélla puede y/o debe ser entendida y llevada a cabo.

El concepto que sostengamos sobre lo que es educar y el sentido que le otorgemos a esta acción han de construirse y articularse no desde ensimismamientos teórico-pedagógicos encapsulados en recipientes estancos de carácter academicista sino, inexcusablemente, desde su diálogo con la realidad, con el mundo al que, supuestamente, ha de servir la Educación. En definitiva, estaríamos planteando la necesidad de someter a profunda consideración pedagógica las relaciones existentes entre los *textos* a los que miramos y servimos en nuestras prácticas pedagógico-formativas y los *contextos* en los que ellos se inscriben o deberían de inscribirse.

La dialéctica entre los textos y los contextos educativos y vitales (con frecuencia desvinculados o, en el mejor de los casos yuxtapuestos) necesita hacerse una realidad. A nuestro entender, en este diálogo ha de contemplarse *la escucha mutua* como prerequisite y el *respeto* y la *actitud no prejuiciosa* como elementos catalizadores y optimizadores del *encuentro* por el que abogamos una gran mayoría de educadores.

Porque *leer* textos y contextos no siempre resulta fácil y, mucho menos lo es el lograr imbricarlos con unas mínimas dosis de consenso y de acierto, necesitamos repensar los que han de ser los referentes axiales de cada uno de esos marcos, el educativo y el vital para, de ese modo, poder tratar de armonizarlos generando sinergias para las personas que son, en definitiva, el principal referente de todo proceso educativo-formativo.

Como fácilmente se puede constatar, a la base de las anteriores reflexiones subyace una cuestión de profundo calado pedagógico como es la relativa a las grandes funciones que ha de asumir la educación. Así, desde este sustrato de análisis, cabría preguntarnos por el *ser* y por del *deber ser* en relación con las funciones denominadas *conservadora/reproductora* y *creadora/anticipadora*.

De la anterior cuestión, brota el interrogante de si la educación debería de limitarse a reproducir o a mantener los *textos* configuradores del contexto en el que está inmersa o, por el contrario, habría de estar también abierta a incorporar nuevos *textos* acordes con el contexto, no ya realmente vigente, sino deseable.

La hegemonía de la función reproductora o conservadora puede concretarse de múltiples formas que irían desde todo tipo de “mandatos” o “imperativos” contextuales y/o institucionales explícitos y formales que se le demandan a la educación para que sean cumplidos, hasta una vasta gama de sugerencias sutiles y muchas veces inconfesables, que le son presentadas para que haga suyas y las integre en sus planteamientos y prácticas.

Obviamente, más que plantearnos la cuestión de una forma disyuntiva, deberíamos de hacerlo en términos de *armonización* entre funciones al entender que es, no sólo posible sino también deseable, que la educación integre ambos ingredientes, el reproductor y el creativo, en cuanto que ambos pueden aportar ideas y contenidos pedagógicamente interesantes.

Aunque ambas funciones están, en mayor o menor medida presentes en todas las etapas o ámbitos educativo-formativos, a partir de ahora nuestra pretensión será el centrarnos en el ámbito de la formación universitaria, enmarcando y focalizando nuestro análisis en un binomio que tiene gran vigencia: aquél que integra y vincula los términos y/o conceptos de competencia y empleabilidad.

## 2. Universidad, competencias y empleabilidad: miradas y desafíos

Desde hace ya más de una década, en el entorno europeo se está demandando la creación de marcos universitarios que sean capaces de responder de forma satisfactoria a la sociedad del conocimiento en la que están inmersos. Así, como se apunta desde la Comisión de las Comunidades Europeas (COM, 2003, 58 final), la creación de una Europa basada en el conocimiento representa para las universidades tanto una fuente de oportunidades como, también, de importantes desafíos vinculados con el entorno cada vez más globalizado y competitivo en el que vivimos. Es por ello por lo que en el epígrafe del referido documento europeo que lleva por título “la aparición de nuevas expectativas” se recoge lo siguiente:

“Además de su misión fundamental de formación inicial, la universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento y, especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación [...] El desarrollo de la economía y de la sociedad del conocimiento induce además a las universidades a participar de manera más activa en la vida ciudadana [...] La universidad puede y debe convertirse aún más en un centro de reflexión sobre el saber, así como en un foro de debate y de diálogo entre científicos y ciudadanos” (p.7).

Este planteamiento se concreta en posteriores documentos y resoluciones europeas que sostienen que la universidad es la principal agencia para el fomento de la empleabilidad. Como recogen Llinares, Córdoba y Zacarés (2012), la idea de establecer como deseable unos estrechos vínculos entre los ámbitos universitario y laboral aparece también contemplada, entre otros documentos legales, en el Estatuto del Estudiante Universitario que vio la luz en el año 2010 y en el Real Decreto 55/2005 por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Grado. Asimismo, en la Declaración de Lovaina del año 2009 en la que se recogen las prioridades del Espacio Europeo de Educación Superior para la siguiente década, la empleabilidad es uno de los retos que se plantean al entender que ella faculta al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades que le brinda el cambiante mercado laboral, apareciendo también contemplada en el Informe español 2010-2011 sobre los Objetivos Educativos Europeos y Españoles y la estrategia Educación y Formación 2020. De hecho, como apunta Riesco (2008, p.81), “el EEES se apunta al movimiento de la *empleabilidad*, concepto que, al parecer, goza de buena salud y que, seguramente, tendrá larga vida” aunque, como él afirma, es un término que siendo sin duda malsonante, tiene gran uso y significado.

Pero hablar de *empleabilidad* es hacerlo de un término que nos remite a un concepto complejo y, en muchas ocasiones polisémico. Como afirman Finch, Hamilton, Baldwin y Zehner (2013, p. 683) “es un constructo multidimensional”. De hecho, basta con acudir al trabajo de Yorke (2006) para intuir dicha complejidad en su propio título: *Employability in higher education: what is-what not is*. Para este profesor (p.13), “la empleabilidad va claramente más allá de la noción simplista de [vincularla con] competencias o habilidades clave” (*key skills*), y se pondría de manifiesto en la aplicación de un conjunto de cualidades y creencias personales, de formas de entender, de prácticas en las que se lleven a cabo las competencias y en habilidad para reflexionar de forma eficaz sobre la experiencia. En definitiva, estaríamos haciendo referencia a la habilidad para operar en situaciones de complejidad y de ambigüedad.

Desde dicha caracterización, el referido profesor plantea la necesidad de poder llevar a cabo una *pedagogía para la empleabilidad* así como la evaluación que ésta conllevaría. Y un requisito para que ello pudiera ser llevado adecuadamente a cabo sería el entender el constructo en toda la complejidad que entraña.

El concepto *empleabilidad* ha ido haciéndose cada vez más rico al incorporar, como acabamos de constatar, nuevos ingredientes que la convierten en una competencia (más bien, en una “macrocompetencia”) que, ostentando un carácter personal, comporta una responsabilidad social (Martínez, 2011). Como apuntan Llinares, Córdoba y Zacarés (2012), diferentes conclusiones y documentos generados en el marco de la Europa del Conocimiento

conciben y plantean la empleabilidad como un contenido clave que podría inscribirse en los planes de estudio universitarios a modo de competencia transversal.

De hecho, hace ya una veintena de años, Saterfiel y McLarty (1995) ponían en evidencia la evolución del término “employability skills”, desde aquellas concepciones iniciales que lo vinculaban con competencias de carácter vocacional o estrechamente relacionadas con un trabajo específico, hasta aquellas otras que “ensanchan” su significado al integrar en él no sólo competencias académicas básicas sino, también, una variada gama de actitudes y hábitos.

Por lo que respecta a los beneficios que puede comportar el contemplar la empleabilidad dentro del marco de la educación superior, Watts (2006) los inscribe en tres ámbitos: los relativos a su valor motivador de cara al acceso de los estudiantes a los estudios universitarios, los vinculados con algunas preocupaciones políticas (desarrollo del capital humano de un país, desarrollo de políticas de equidad...) y, por último, aquellos beneficios que podríamos tipificar como de carácter más formativo y que estarían relacionados con la potenciación de marcos genéricos de atributos o de competencias, con la planificación y el desarrollo de actividades extracurriculares y con alianzas constructivas a alcanzar entre las agendas de la empleabilidad y las reformas pedagógicas.

Esta más amplia y profunda conceptualización del término hace que nos tengamos que plantear el papel que pueden y/o deben de jugar los marcos universitarios en relación con la empleabilidad. Para Brunner (2009, p.20), esos sistemas de educación superior “se han vuelto enormemente complejos y las instituciones que los componen se enfrentan a un conjunto diverso y muchas veces contradictorio de demandas provenientes de diversas partes interesadas”. Este profesor que ostenta la Cátedra Unesco sobre Políticas Comparadas de Educación Superior, en el brillante prólogo del trabajo de Alonso, Fernández y Nyssen (2009) que presenta un análisis cualitativo llevado a cabo en torno a las relaciones entre educación superior y mercado de trabajo en España apunta, como instancias demandantes, a estudiantes y familias, académicos y administradores universitarios, empresas y empleadores, comunidades locales y regionales, medios de comunicación, agencias gubernamentales, financieros... y constata el proceso de debilitación que está sufriendo la educación superior en cuanto que instancia acreditadora de generación de estatus y diversidad.

Según él, las credenciales profesionales y técnicas expedidas por las instituciones universitarias tienden a correr la suerte de todo aquello que se desvanece en el aire. Tal afirmación, de algún modo, nos remite al concepto de “sociedad líquida” acuñado por Bauman. De hecho, este último profesor pone de manifiesto la dificultad de preparar para la vida sólo desde lo que Bateson denominó “protoaprendizaje” (aprendizaje primario o de primer grado que suele estar enmarcado en el proceso educativo planificado y formal), viendo más factible el logro de esta meta desde el “deuteroaprendizaje” o metaaprendizaje, esto es, desde ese aprendizaje de segundo nivel que sería el “aprender a aprender”. Y ello es así en cuanto que la perenne e invariable tarea de toda educación que sería el preparar para la vida, entre otras cosas, “debe significar ante todo el cultivo de la capacidad de vivir cotidianamente en paz con la incertidumbre y la ambigüedad” (Bauman, 2001, p.158).

### **3. Algunos ingredientes o competencias de la empleabilidad**

En consonancia con las reflexiones que efectuábamos al comienzo de nuestro trabajo acerca de la importancia de armonizar textos y contextos parece obvio que, la universidad, como cualquier otro entorno pedagógico formalizado, ha de reflexionar profundamente sobre la conveniencia de contemplar tal meta entre sus grandes propósitos formativos.

Como afirma Brunner (2009), la constatación de que la universidad contemporánea esté forzada a tener en cuenta vitalmente a su entorno no ha de comportar que ella, esto es, los que forman y los que son formados, en tiempos turbulentos hayan de mirar sólo hacia el mercado laboral inmediato. Para él, la universidad:

“necesita responder, además, a otras expectativas (no-utilitarias) de los estudiantes: al juicio de las comunidades de pares docentes; a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y de los oficios que cultivan. Y, todo esto, dentro de las restricciones que le imponen las culturas que convergen en las instituciones formativas” (p.22).

La anterior afirmación remite nuestra reflexión al reciente manifiesto de Nuccio Ordine (2013) en el que se plantea la “utilidad de lo inútil” o, si se quiere, la de aquellos saberes que no producen beneficios. Estamos totalmente de acuerdo con el profesor italiano al considerar como *útil* “todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores” pero, por desgracia, como él afirma, la lógica del beneficio mina por la base las instituciones (entre las que están las universidades) y las disciplinas (humanísticas y científicas), “cuyo valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos” (p.9). Como él apunta, en el universo del utilitarismo “un martillo vale más que una sinfonía”.

Tomando este marco como referencia, reseñamos a continuación de forma sucinta algunos tipos de competencias o de ingredientes que se podrían cobijar bajo la “macrocompetencia” de la *empleabilidad* y a los que, al menos supuestamente, podría dar respuesta el contexto universitario.

Como apunta Martínez (2011), la competencia de la empleabilidad incluiría elementos cognitivos, conativos y actitudinales (vinculados con el saber, el saber hacer y el saber ser y estar), y debería de constatar, al igual que ocurre con cualquier otro tipo de competencia, en un contexto determinado, en este caso, el vinculado al empleo. El principal responsable para su desarrollo sería el propio sujeto aunque, obviamente, contando con marcos favorables generados desde la Administración y desde los agentes sociales. Este profesor entiende que la naturaleza de la competencia para la empleabilidad estaría constituida por “un set sistémico integrado por capacidades complejas y vinculadas al propio ser, que van más allá del saber, del saber hacer o del saber ser-estar” (p.6), abarcando dos grandes ámbitos: uno el relativo al diseño de la carrera y el acceso al empleo y, el segundo, el vinculado con las habilidades para conservar el empleo y para mejorar en él.

Por su parte, *The Conference Board of Canada*, en el marco de lo que denomina *Employability Skills 2000+*, recoge las competencias requeridas para participar y progresar adecuadamente en el dinámico mundo actual. Como dicho organismo afirma, “entender y aplicar estas competencias ayudará a entrar, permanecer y progresar en el mundo laboral” y anima a estudiantes, docentes, familias, empleadores y líderes comunitarios y gubernamentales a contemplarlas como un importante marco de diálogo y de acción. Dichas competencias las clasifica en tres grandes grupos: *Competencias Fundamentales* (comunicación, manejo de información, uso de números, y pensar y resolver problemas), *Competencias de manejo personal* (manifestar actitudes y conductas positivas, ser responsable, ser adaptable, aprender continuamente y trabajar con seguridad) y *Competencias de trabajo en equipo* (trabajar con otros, participar en proyectos y tareas).

En el ámbito británico se ha desarrollado un nuevo marco teórico-práctico en relación con la empleabilidad, denominado *The key to Employability Model* (Dacre Pool y Sewell, 2007) que utiliza como expresión nemotécnica *CareerEDGE* para ayudar a recordar los cinco componentes que se encuentran en la base de este modelo: *Career Development Learning, Experience (work & life), Degree Subject Knowledge & Skills, Generic Skills* y *Emotional Intelligence*. Junto a ellos, se contemplan otros como son la *Reflexión y Evaluación* y, finalmente la tríada denominada *Self-efficacy/self-confidence/self-esteem* que proporciona un vínculo fundamental entre conocimiento, comprensión, habilidades, experiencia y atributos personales para la empleabilidad. Este modelo, como apuntan los referidos profesores, más que pretender dibujar una situación estática vinculada a los años de formación universitaria, contempla un marco que ha de ser continuamente revisado para poder adaptarse a las demandas mundo cambiante en el que vivimos.

De los anteriores planteamientos fácilmente puede desprenderse la idea de que la empleabilidad es un constructo de carácter multifactorial que comporta diferentes tipos de ámbitos competenciales. Este hecho no pasa desapercibido ni para futuros graduados universitarios ni para empleadores.

Así, en el estudio cualitativo desarrollado por Tomlinson (2007) en la universidad británica de Cardiff en el que se analizó el valor que universitarios de último curso de carrera otorgaban a la cualificación académica de cara a su futura empleabilidad, se evidencia que ellos tienen claro que ésta dependerá de algo más amplio y complejo que la mera credencial universitaria y el mero conocimiento técnico adquirido, valorando cada vez más las denominadas “*soft*” *currencies*, esto es, aquellas *monedas* o valores más “suaves” o “flexibles” como, por ejemplo, los de tipo personal y social, que son muy importantes de cara a responder a las cambiantes demandas del mercado laboral.

Esta percepción de los estudiantes se muestra coincidente con la de los empleadores. Este hecho se corrobora en el trabajo desarrollado por Finch, Hamilton, Baldwin y Zehner (2013) en el que, utilizando una metodología mixta, se estudió la importancia otorgada por los empleadores a los diferentes factores (de los 17 extraídos en un meta-

análisis previo) vinculados con la empleabilidad. Sus resultados, en consonancia con lo apuntado en anteriores estudios (Chamorro-Premuzic *et al*, 2010; Finch, Nadeau y O'Reilly, 2012), constatan que cinco de las seis competencias que más valoraban pertenecían a la categoría denominada *soft-skills* (en concreto, las competencias de escucha, interpersonales, de comunicación verbal, profesionalismo y competencia de comunicación escrita). En esta misma Riesco (2008) constata que los resultados de otros estudios muestran que las empresas demandan de los graduados competencias generales más que específicas si bien, dependiendo de los países, se enfatizarán unos u otros tipos de competencias genéricas.

#### 4. Algunas reflexiones finales

Sobre un constructo complejo y dinámico como es el de *empleabilidad* hubiera sido muy pretencioso por nuestra parte tratar de apuntar conclusiones sólidas y estables, entre otros motivos porque son muchas las cuestiones que, en forma de disyunciones presentes en el escenario formativo, nos pueden asaltar: ¿la empleabilidad depende de factores personales, estructurales, de mercado, o de todos ellos?; ¿desde el marco universitario debemos de contemplar la empleabilidad como una macro-competencia de referencia?; De ser así, ¿qué tipo de competencias o de factores integrados en ella deberíamos de primar?; ¿Están diseñados los planes de estudio universitario para acoger, atender y potenciar las que hemos denominado *soft-skills*?; ¿este tipo de competencias han de abordarse desde marcos disciplinares específicos o desde formulaciones curriculares transversales? ¿qué papel ha de jugar la universidad en relación con la empleabilidad: una acción meramente reproductora cuyo foco de atención y preocupación sea responder a las demandas sociales o, también, aquella otra de carácter anticipador que, de forma creativa, trate de vislumbrar las necesidades potencialmente emergentes de los escenarios formativos y socio-laborales?

Pero, más allá de la determinación de las competencias que contribuyen al desarrollo de la empleabilidad y de la determinación de los resortes sociales, estructurales y pedagógicos que pueden potenciarla, convenimos con Marina (2009) que ese desarrollo estaría estrechamente vinculado con la capacidad para proyectar. Y, como este profesor afirma, cuando aludimos a esta capacidad estamos haciendo referencia no a una mera habilidad instrumental, sino a una capacidad esencial de la persona. Si nuestra pretensión es formar ciudadanos, "las competencias sólo tienen sentido si se incluyen dentro de un proyecto ético bien definido" (p.69).

Cuestionarnos el papel de la universidad en el desarrollo de la empleabilidad nos remite indefectiblemente a cuestiones de profundo calado pedagógico como son las relacionadas con la formación en valores y, más concretamente, con el conjunto de actitudes generadoras de climas formativos potenciadores del desarrollo de los estudiantes y no sólo del de los futuros profesionales. Sólo haciendo esto, estaremos contribuyendo a "ensanchar" el concepto de empleabilidad, contemplándolo en todas sus vertientes, sin olvidar nunca que trabajamos con personas a las que intentamos ayudar a forjar, aunque sólo sea en una pequeña parte, sus proyectos vitales.

#### Referencias

- Alonso, L.E. Fernández, C.J. y Nyssen, J.M<sup>a</sup>. (2009). El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España . Madrid: Aneca.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Cátedra.
- Brunner, J.J. (2009). Prólogo. En L.E. Alonso; C. Fernández y J. M<sup>a</sup> Nyssen, *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* (19-24). Madrid: Aneca.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento (COM 2003, 58 final. 05.02.2003). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas
- Dacre Pool, L. y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49, 4, 277-289.
- Finch, D.J.; Hamilton, L.H.; Baldwin, R. Y Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education+ Training*, 55, 7,681-704.
- Llinares, L.I.; Córdoba, A.I. y Zacarés, J.J. (2012). El binomio universidad-empresa: la empleabilidad como meta de la educación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior. En *Libro de Actas del I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (pp. 916-924)
- Martínez, J.A. (2011). La empleabilidad. Una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribución a las Ciencias Sociales*, 14,

Noviembre, 1-16 (<http://www.eumed.net/rev/cccss/15/jamg.html>)

Marina, J.A. (2009). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.

Ministerio de Educación Gobierno de España (2011). Objetivos Educativos Europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Madrid: Secretaría General Técnica del. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ordine, N. (2013). La utilidad de lo inútil. Barcelona: Acanalado.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 79-105.

Saterfiel, Th.H. y McLarty, J.R. (1995). Assessing Employability Skills. ERIC Digest. Document ERIC Identifier: ED391109 (<http://ericae.net/db/edo/ED391109.htm>)

The Conference Board of Canada (2000). Employability Skills 2000+. Ottawa. (<http://www.yorku.ca/careers/cyberguide/.../ESP2000PC.pd...>) (consultado el 28/03/2014)

Watts, A.G. (2006). Career development learning and employability. York, U.K.: The Higher Education Academy.

Yorke, M. (2006). Employability in higher education: what it is-what is not. York, U.K.: The Higher Education Academy.