

# SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO CON LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES <sup>17</sup>

MARTÍNEZ CLARES, Pilar

GONZÁLEZ MORGA, Natalia

Universidad de Murcia

Murcia (España)

natalia.gonzalez@um.es

## Resumen

Este trabajo pretende analizar la satisfacción del estudiante de grado con la formación en competencias transversales. Realiza un análisis de discrepancias entre el desarrollo percibido y la importancia atribuida a cada una de las 15 competencias que integra el cuestionario CECTGRA, elaborado *ad hoc* para una investigación más amplia. Han participado un total de 1137 estudiantes de último año de Grado de la Universidad de Murcia, procedentes de las cinco ramas de conocimiento. Entre los resultados destaca el desarrollo mejorable de las competencias transversales en las aulas universitarias y su elevada relevancia para el desarrollo profesional del estudiante. Estos datos desvelan, por un lado, unos bajos índices de satisfacción con la formación en competencias transversales especialmente significativos para los estudiantes de Ciencias Experimentales, y por otro, la necesidad de mejorar, reflexionar y ajustar la práctica docente.

## Abstract

This paper aims to analyze the satisfaction of the undergraduate student with the training in transversal competences. It performs an analysis of discrepancies between the perceived

---

<sup>17</sup> Investigación financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte bajo el programa estatal de promoción del talento y su empleabilidad.

development and the importance attributed to each of the 15 competences that integrates the CECTGRA questionnaire. This has been elaborated ad hoc for a larger investigation. A total of 1137 undergraduate students of the University of Murcia have participated, coming from the five areas of knowledge. Among the results, there is an improved development of transversal competences in university classrooms and their relevance is high for the student's professional development. On the one hand, these data reveal low levels of satisfaction with training in transversal competences, especially significant for students of Experimental Sciences. On the other hand, the need to improve, reflect and adjust teaching practice.

### **Palabras clave**

Competencias transversales, Educación Superior, satisfacción, Graduados.

### **Keywords**

Transversal Competences, High Education, Satisfaction, Graduates.

## **INTRODUCCIÓN**

La incorporación de las competencias transversales en los títulos Grado forma parte de las renovaciones curriculares que han tenido lugar en las universidades tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Aunque su tradición no es larga, sí tienen una relevancia particular y retoman la nueva configuración de la profesionalidad.

Si durante épocas pasadas se ha requerido de trabajadores ubicados en un lugar determinado para poder desempeñar un trabajo o unas funciones muy concretas, los empleos asociados a los trabajadores del conocimiento se han vuelto más flexibles y cambiantes tanto en términos de ubicación como de competencias a desempeñar. En la actualidad, existen nuevos métodos, contenidos y formas de trabajo que requieren de egresados no solo con competencias específicas propias del campo de estudio, sino con otras más próximas a su desarrollo personal y social que estimulen el aprendizaje permanente, permitan aplicar los conocimientos de forma innovadora y en definitiva, actuar en situaciones versátiles.

Ante el rápido avance de las economías, las universidades tienen que reaccionar para no quedarse a la espalda de la actual sociedad, incierta y cambiante. Son muchas las voces de empleadores que perciben desajustes en la formación de sus empleados universitarios y los requerimientos profesionales (Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013), siendo esta situación objeto de preocupación de distintos organismos nacionales e internacionales (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Eurydice, 2014) y de autores como Michavilla, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito (2016). Sus propuestas de actuación son varias y diversas, pero en todas ellas existe un denominador común: potenciar el desarrollo de las

competencias transversales en el perfil formativo del graduado. La flexibilidad y transferencia o aplicación en distintos contextos son características que definen a estas competencias, junto con su capacidad de realzar la eficacia de los trabajadores y elevar la productividad de las organizaciones. No es de extrañar, por tanto, que sean consideradas las más reclamadas por los empleadores (Bartual y Turmo, 2016; Fundación Everis, 2016) y su adquisición una estrategia de empleabilidad en los graduados (Eurydice, 2014).

Con la intención de conocer cómo las universidades están abordando el desafío competencial que plantea la economía del conocimiento, este trabajo se plantea valorar la satisfacción del estudiante con la formación en competencias transversales a partir de analizar su desarrollo en las aulas universitarias y relevancia atribuida a cada una de ellas para su futura inserción socioprofesional. De este contraste de variables se obtiene información sobre el cumplimiento de las expectativas que los estudiantes depositan en las universidades que según Pereira (2011) es una de las nuevas tendencias para delimitar y valorar los índices de calidad y satisfacción de los egresados. La satisfacción del estudiante con la enseñanza universitaria puede medirse desde distintos parámetros; realizar un análisis de discrepancias entre el desarrollo y su relevancia es una alternativa, como propone este autor, para tratarla como una variable latente y no como una variable manifiesta.

## MÉTODO

La población objeto de estudio corresponde al alumnado de 4º de Grado de la Universidad de Murcia. Para la selección de los participantes, se realiza un muestreo aleatorio por conglomerados con el que se obtiene una muestra representativa de 1137 estudiantes de último curso de Grado de dicha Universidad, distribuidos en diferentes ramas de conocimiento como representa la tabla 1. Del total de los estudiantes, el 68% son mujeres y la edad media de todos ellos se sitúa en 23 años.

**Tabla 1.** Distribución de los participantes por título y rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Participantes
Ciencias Sociales (css)	565
Ciencias de la Salud (cs)	181
Ciencias Experimentales (CE)	159
Artes y humanidades (AH)	181
Ingenierías (ING)	51
TOTAL	1137

La recogida de información se realiza a partir del Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA) diseño *ad hoc*. Desde este cuestionario se analiza, no solo el *desarrollo* de las competencias transversales en las aulas universitarias y la relevancia o importancia atribuida para su desarrollo profesional, sino también el *dominio* o adquisición que

presenta el estudiante. Para el propósito de este trabajo se utilizarán exclusivamente las dos dimensiones primeras (desarrollo y relevancia). Todas las respuestas se realizan a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=Nada y 5=Mucho).

Las competencias transversales que contempla el cuestionario fueron definidas *ad hoc* por Martínez Clares y González Morga (en prensa) y valida su estructura factorial a través de análisis factorial confirmatorio, obteniendo unos indicadores de bondad de ajuste adecuados. De igual forma, se comprobó su fiabilidad tanto de la escala global como de las subescalas resultantes con un *Alfa de Cronbach* satisfactorio superior a .078 en todos los casos. La relación de competencias se detalla en la tabla 2.

**Tabla 2.** Escala de competencias transversales del cuestionario CECTGRA

CATEGORÍAS	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
	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

El análisis de los datos se realiza con el programa estadístico SPSS v.21 y se recurre tanto a la estadística descriptiva (media y desviación típica) e inferencial a través de las pruebas no paramétricas (Kruskal Wallis y Wilcoxon).

## RESULTADOS

De forma general, los estudiantes de Grado perciben un nivel de **desarrollo** de las competencias transversales aceptable si bien es bastante mejorable, se aprecia un valor medio que gira en torno a 3 en gran parte de los ítems analizados. Destacan las competencias relacionadas con el

*compromiso ético y social* ( $\bar{X}=3.51$ ) y el *trabajo* en equipo ( $\bar{X}=3.54$ ) como las más desarrolladas en las aulas universitarias. Por el contrario, aquella donde perciben un desarrollo más bajo coincide con el *conocimiento de una lengua extranjera* ( $\bar{X}=2.01$ ).

Los estudiantes de CSS, CS y AH perciben un desarrollo de estas competencias con una tendencia muy similar a la globalidad de los datos, mientras que en CE los estudiantes perciben en 10 de las competencias el desarrollo más bajo. Por el contrario, son los estudiantes de Ingeniería los que obtienen el grado de desarrollo más elevado en 9 de las 15 competencias analizadas.

Estas diferencias detectadas entre áreas de conocimiento se constatan a través de la prueba H de Kruskal-Wallis y se muestra estadísticamente significativas ( $p<.05$ ) en el desarrollo de todas las competencias transversales, excepto en *la gestión de la información y el conocimiento* ( $p=.108$ ) con un desarrollo equiparable en las distintas titulaciones y ramas de conocimiento.

En relación a la **relevancia** atribuida por el estudiante, cabe destacar que todas son valoradas como importantes para su desarrollo profesional con una media que supera el valor de 4 en todos los casos. 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 que indica una valoración coincidente en gran parte del alumnado.

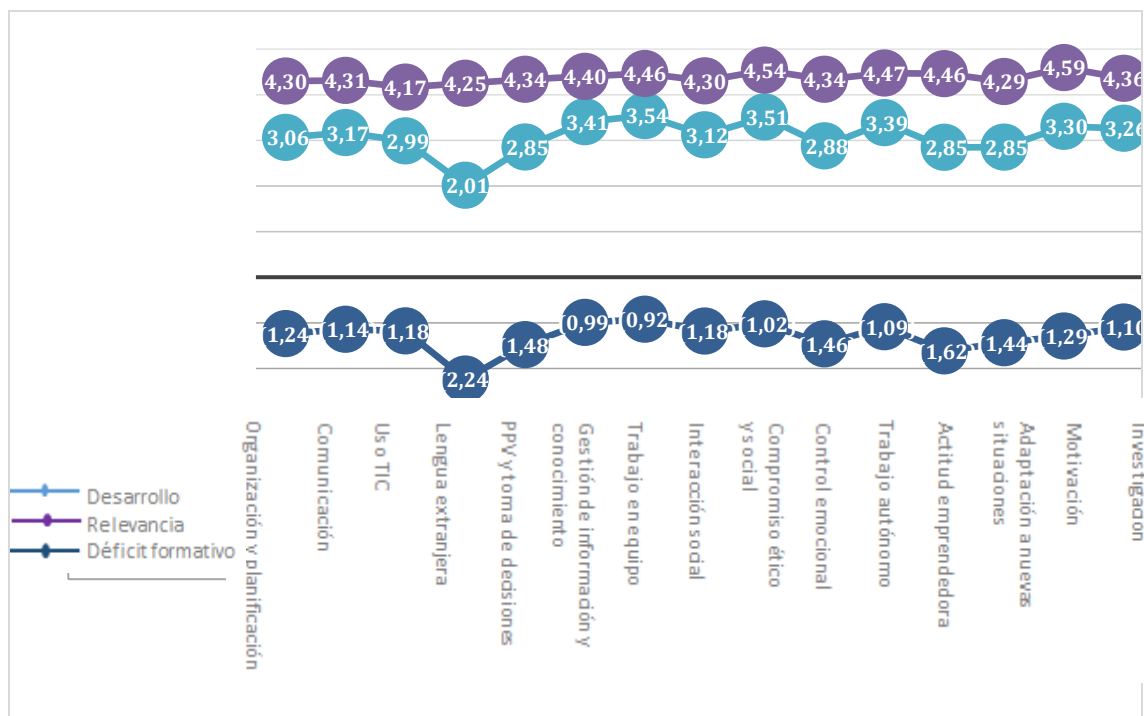
Sin embargo, no todas las titulaciones tienen las mismas perspectivas de futuro o salidas laborales, ni los perfiles profesionales son iguales. Partiendo de este hecho, se considera preciso analizar pormenorizadamente la relevancia que atribuye cada grupo de estudiantes a estas competencias en función de la rama de conocimiento a la que pertenece.

Entre ellas existe un consenso generalizado en considerar la *motivación* como la competencia indispensable en su desarrollo profesional. Sin embargo, en cuanto a la menos importante, aunque necesaria en todo caso, existen mayores discrepancias. Los estudiantes de CSS, CS y AH coinciden en otorgar al *uso de las TIC*, la puntuación más baja, mientras en CE y en ING atribuyen la menor relevancia a *la interacción social* con una media respectivamente de 4.06 y 3.85. Según la prueba de Kruskal Wallis estas diferencias entre ramas de conocimiento son estadísticamente significativas ( $p<.017$ ) en la totalidad de las competencias analizadas.

Del contraste de los resultados de estas dos dimensiones, se obtiene información sobre la **satisfacción** de los estudiantes con la formación recibida. A continuación, se realiza un análisis de discrepancia entre la valoración que realizan los estudiantes de la aportación competencial de la Universidad (Desarrollo) y la importancia que dan a cada una de las competencias (Relevancia). Para ello, se parte de que cuanto mayor es la discrepancia entre ambas variables, mayor es la insatisfacción del usuario hacia el servicio analizado, en este caso la formación recibida de cada competencia. El procedimiento a seguir en este caso va a consistir en hallar, en primer lugar, el índice de discrepancia en función del valor que resulta de restar la valoración del desarrollo a la importancia atribuida, entendiéndose que cuándo el valor resultante es mayor (o negativo), su prioridad de actuación aumenta, al obtener una importancia superior a la

formación que reciben. Esto implicaría que los estudiantes no han sido formados al nivel requerido o deseado para satisfacer las necesidades de empleabilidad o transición a la vida activa.

En la figura 1 se contempla cómo todas las competencias analizadas tienen una discrepancia negativa que indica que en ningún caso se desarrollan en el grado deseado o de forma satisfactoria para el estudiante. Estas diferencias entre las dimensiones de contraste son estadísticamente significativas según la prueba de Wilcoxon con una  $p=.000$  en todas las competencias.

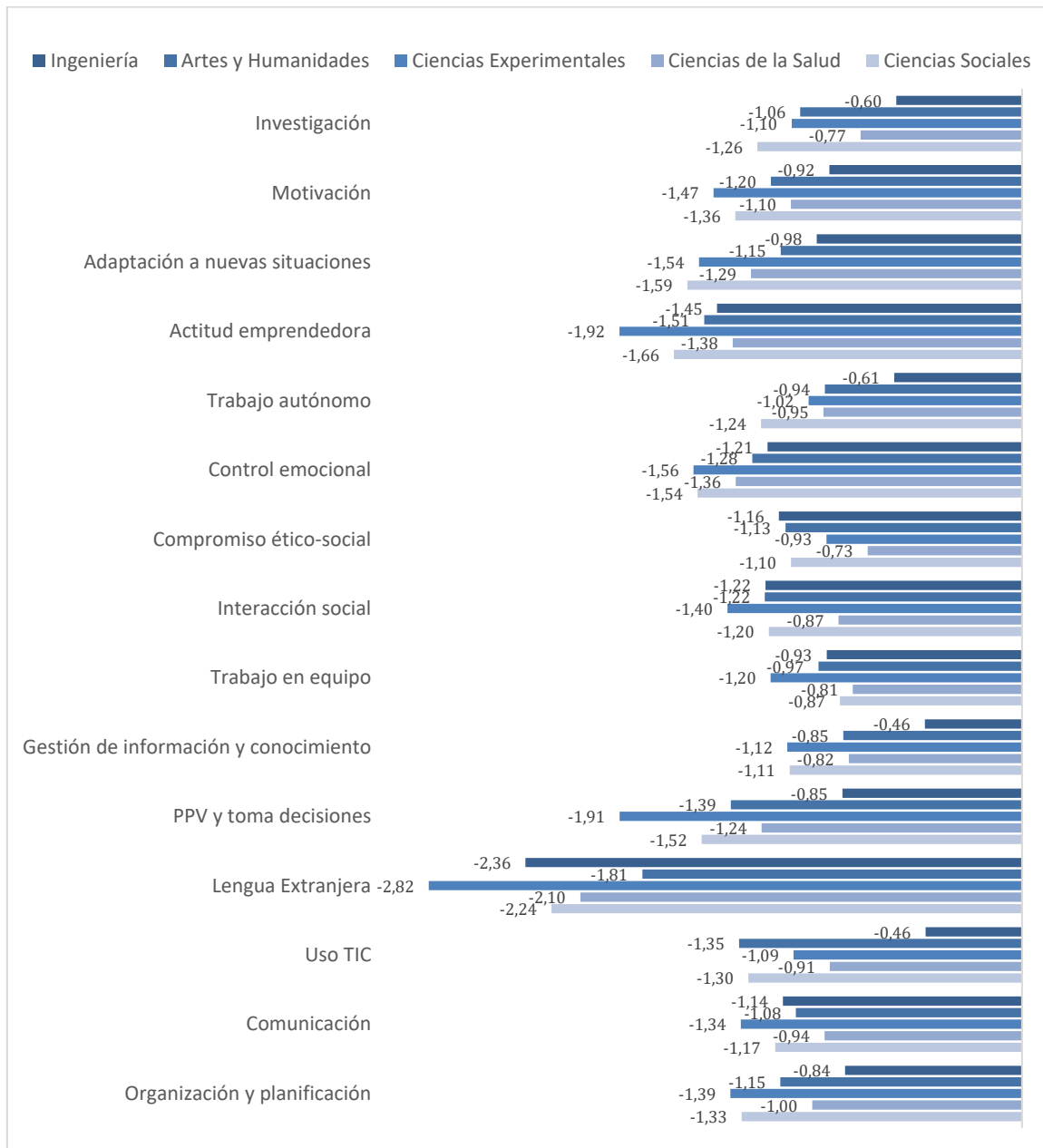


**Figura 1.** Contraste entre desarrollo y dominio de las competencias transversales

El déficit formativo más acuciante se encuentra en *el conocimiento de una lengua extranjera, la actitud emprendedora, diseño del PPV y toma decisiones*, seguida esta última muy de cerca por *el control emocional*, todas ellas con un déficit superior a -1.46. Por otro lado, en las competencias donde la discrepancia negativa es más reducida, se encuentran *el trabajo en equipo, la gestión de la información y el conocimiento y el compromiso ético y social*. En estos casos la Universidad ha aportado una formación más próxima a la importancia percibida por los futuros graduados.

Seguidamente, en la figura 2 se presenta el déficit o discrepancia negativa detectada en las distintas ramas de conocimiento, a fin de que cada facultad puede establecer el orden de actuación prioritaria más pertinente. La rama de CSS presenta el mayor desajuste formativo en prácticamente la totalidad de las *competencias sistémicas*. Mientras los estudiantes de CE manifiestan el desajuste formativo más alto en tres de las cuatro competencias que integra las

competencias personales (*trabajo en equipo, interacción social y compromiso ético y social*) y en cinco de las instrumentales a excepción de la competencia relacionado con el *uso de las TIC*, donde los estudiantes de AH perciben el mayor déficit.



**Figura 2.** Índice de discrepancia o déficit formativo detectado entre desarrollo y relevancia de las competencias transversales

Independientemente de la rama de conocimiento, en todos los casos, los estudiantes perciben un desarrollo de las competencias transversales insuficiente para cubrir su relevancia en el ámbito profesional. De estos datos se concluye que son los estudiantes de *CS e ING* donde se han detectado déficits formativos más bajos entre desarrollo y relevancia, y por lo tanto mayores índices de satisfacción con la formación en competencias transversales recibida. Por el

contrario, los índices de satisfacción más bajos se asocian a los estudiantes de CE.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De estos resultados se desprenden tres conclusiones principales:

El desarrollo de las competencias en las aulas universitarias es mejorable.

En poco más de una década, la esfera social ha dado un giro sustancial que no ha dejado indiferente a las universidades responsables de elaborar planes de estudio en equilibrio a las demandas sociales y profesionales, sin embargo, los datos obtenidos muestran una reforma curricular descompensada. Al igual que otros estudios (Alfonso, Fernández y Nyssen, 2009; Clemente y Escriba, 2013; CEDEFOP, 2014) que no solo contemplan la visión del estudiante, sino también la de docentes y empleadores, se percibe una formación universitaria demasiado teórica enfocada al desarrollo de competencias específicas. Las competencias transversales pasan a un segundo plano en la praxis educativa a pesar de estar incluidas en las guías docentes de las asignaturas. No obstante, destaca el *compromiso ético y social* junto con la *capacidad de trabajar en equipo* como las competencias más desarrolladas en los planes de estudio.

Por el contrario, una de las competencias más débiles detectadas en la enseñanza universitaria es la relativa al *conocimiento de una lengua extranjera*. Este resultado es reiterado en otras investigaciones como la de Conchado y Carot (2013), que consideran el aprendizaje de otra lengua, principalmente el inglés, como el punto débil de la formación universitaria que reciben los graduados en España.

La relevancia de las competencias transversales para el desarrollo profesional del estudiante es elevada.

Para el alumnado de la Universidad de Murcia, todas las competencias analizadas son bastante relevantes para su desarrollo profesional, siendo imprescindibles, la *motivación* y el *compromiso ético y social*. Las que han obtenido una puntuación relativamente más baja, pero sin dejar de ser consideradas necesarias son la *lengua extranjera* y el *uso de las TIC*. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en diferentes informes que contrastan la opinión de graduados tras el término de la carrera y con experiencia profesional (Michavila et al., 2016)., que lleva a concluir que la visión de los estudiantes no está tan alejada de la práctica laboral real.

Las competencias transversales en la Universidad no se desarrollan al nivel deseado por el estudiante, lo que manifiesta un índice de satisfacción bajo.

Por otro lado, es importante señalar un grado de desarrollo de las competencias transversales por debajo de la relevancia concedida, es decir, los participantes encuentran desajuste entre lo que se desarrolla en la Universidad y lo que ellos consideran relevante para favorecer su desarrollo profesional. Los mayores déficits formativos se han detectado en CE. En lado opuesto se encuentran las ING y CS donde los estudiantes muestran el mayor grado de satisfacción con



la formación transversal recibida, pero sin llegar a alcanzar los niveles deseados. De igual forma que este trabajo, la Fundación Everis (2016) utiliza este procedimiento de contraste de variables para concluir sobre la satisfacción de los responsables de recursos humanos con la formación universitaria llegando a resultados similares a los de esta investigación. Este grado de satisfacción con la formación en competencias transversales tanto de los propios estudiantes como de los empleadores parecen coincidir, poniendo de manifiesto la necesidad de actuar desde la comunidad universitaria para mejorar y reflexionar sobre la práctica docente

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., Fernández, C., y Nyssen, J. (2009). El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España. Madrid: ANECA.
- 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
- Clemente, J. S., y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561
- Conchado, A., y Carot, J.M. (2013). Puntos fuertes y puntos débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 429-44
- Eurydice (2014). Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fundación Everis (2016). II Ranking Universidad-Empresa fundación everis Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados. Recuperado de [https://es.fundacioneveris.com/informe\\_universidad\\_empresa\\_2016.pdf](https://es.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf)
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Maastricht: European Union.
- Martínez Clares, P., y Gonzalez Morga, N. (aceptado y en prensa). Las competencias transversales en la universidad. Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*.
- Michavilla, 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). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.