DeustoSocial Lab

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB

El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto

Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde los procesos de aprendizaje

Víctor Urcelay, María Lambarri, Elvira Arrondo, José Luis Larrea

No. **2022/04**
ISSN 2792-582X
ISBN 978-84-1325-149-3

Deusto
Universidad de Deusto

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB, No. **2022/04**

El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto

Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde los procesos de aprendizaje

Víctor Urcelay, María Lambarri, Elvira Arrondo, José Luis Larrea

En el marco de la labor llevada a cabo por Deusto Social Lab anualmente se desarrollan diferentes proyectos, estudios e investigaciones a partir de los cuales se elaboran y publican los denominados Cuadernos Deusto Social Lab.

Son unas monografías dirigidas al conjunto de agentes económicos y sociales que conforman el ecosistema de cooperación abierto sobre el que se despliega la misión de Deusto Social Lab (empresas y organizaciones, administraciones públicas, centros educativos, organismos sociales y culturales entre otros) y en definitiva, a la sociedad en general, que, en lenguaje no académico, responden al objetivo de poner de manifiesto la acción transformadora de la investigación, posibilitando que los resultados de la investigación de Deusto sean compartidos con los agentes sociales y puedan ayudarles a responder a los retos de transformación social a los que se enfrentan, ofreciéndoles buenas prácticas, guías o recomendaciones en la labor que desempeñan.

Frecuencia de publicación y formato
Los Cuadernos Deusto Social Lab se publican en versión impresa y electrónicamente dos veces al año.

Suscripciones
Actualmente, no se aplican cargos por la presentación, publicación, acceso en línea y descarga. Las copias impresas se ponen a disposición de los colaboradores y socios clave.

Derechos de autor
Los Cuadernos Deusto Social Lab son publicaciones de Acceso Abierto de la Universidad de Deusto (España). Su contenido es gratuito para su acceso total e inmediato, lectura, búsqueda, descarga, distribución y reutilización en cualquier medio o formato sólo para fines no comerciales y en cumplimiento con cualquier legislación de derechos de autor aplicable, sin la previa autorización del editor o el autor; siempre que la obra original sea debidamente citada y cualquier cambio en el original esté claramente indicado. Cualquier otro uso de su contenido en cualquier medio o formato, ahora conocido o desarrollado en el futuro, requiere el permiso previo por escrito del titular de los derechos de autor.

© Universidad de Deusto
P.O. box 1 - 48080 Bilbao, España
Publicaciones
Tel.: +34-944139162
E-mail: publicaciones@deusto.es
URL: www.deusto-publicaciones.es
ISSN: 2792-582X (version impresa / printed version)
ISBN: 978-84-1325-149-3 (version impresa / printed version)
Deposito Legal / Legal Deposit: LG BI 01584-2021

Impreso en papel ecológico y encuadernado en España

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB, No. **2022/04**

Consejo Editorial

José Luis Larrea Jiménez de Vicuña, Presidente del Consejo Asesor de Deusto Social Lab y miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Deusto.
Víctor Urcelay Yarza, Vicerrector de Emprendimiento y Relacionales Empresariales de la Universidad de Deusto y profesor-catedrático en la Deusto Business School.
Irene Cuesta Gorostidi, Directora de Formación Dual y Continua de la Universidad de Deusto y profesora de la Deusto Business School.
Garbiñe Henry Moreno, Directora de Innovación y Emprendimiento de la Universidad de Deusto.
Jesús Riaño Sierra, Director de Alumni y Empleo de la Universidad de Deusto.
José Luis del Val Román, Responsable de las relaciones con las empresas de la Universidad de Deusto, profesor – catedrático de la Facultad de Ingeniería y profesor en la formación ejecutiva de Deusto Business School.
María Lambarri Villa, Coordinadora de proyectos estratégicos Deusto Social Lab.

Oficina Editorial
María Lambarri, Responsable editorial
Deusto Social Lab
Universidad de Deusto
Avda. Universidades 24
48007 Bilbao
Tel: +34 944 13 90 00 (ext 2107)
Email: Maria Lambarri. <maria.lambarri@deusto.es>
Web: http://www.deusto.es/

Prólogo

La puesta en marcha de Deusto Social Lab responde a los retos que plantea la sociedad del siglo XXI y sitúa en su corazón y núcleo a las personas y el acompañamiento que la Universidad debe ofrecerles a lo largo de su vida para que puedan ser agentes activos de transformación.

Este planteamiento implica que el desarrollo de la persona como agente de cambio y transformación se va produciendo a lo largo de la vida de la mano de un proceso de permanente formación y aprendizaje. Y considera que la transformación a la que aspiramos debe tener un propósito: buscamos que las personas sean agentes de cambio al servicio del bienestar, pretendemos que nuestra sociedad se caracterice por un bienestar inclusivo y sostenible en el que las personas jueguen un papel protagonista.

De igual forma, reconocemos que el conocimiento no está solo en la universidad, y que por lo tanto es imprescindible generar un ecosistema para el aprendizaje abierto, que ponga en relación las áreas de conocimiento con los agentes económicos y sociales. En este ecosistema el modelo de relación deberá basarse en la cooperación, desde el reconocimiento de que los mundos de la empresa, de la administración pública, o de cualquier tipo de organización social deben caminar juntos para hacer frente a los desafíos que el nuevo contexto impone.

A través de los Cuadernos Deusto Social Lab buscamos trasladar y compartir con todo nuestro ecosistema los resultados de una selección de proyectos, iniciativas o estudios desarrollados con el ánimo de contribuir en la labor que todos desempeñamos para responder a los mencionados retos de nuestra sociedad.

Víctor Urcelay Yarza
Vicerrector de Emprendimiento y Relaciones Empresariales y responsable de la Iniciativa Deusto Social Lab

Deusto Social Lab aspira a construir un espacio para el aprendizaje en cooperación que permita cogenerar conocimiento al servicio del progreso, al tiempo que transforma el día a día de lo que hacemos. Este espacio de aprendizaje se compromete con el estímulo, la conversación, la reflexión, la acción, el reconocimiento y la divulgación como espacios a trabajar de forma permanente para garantizar procesos de aprendizaje sostenidos y sostenibles en el tiempo. Procesos útiles y que aporten un valor reconocido por la sociedad en términos de impacto social.

En este contexto, los cuadernos pretenden ser un instrumento válido no solo para la divulgación, sino también para estimular y provocar la conversación que nos lleve a la reflexión, la acción y el reconocimiento de lo que hacemos, en una suerte de espiral creativa que se despliega a lo largo del tiempo.

El estímulo es clave para desencadenar cualquier proceso de aprendizaje y es fundamental para activar la cooperación al servicio de un futuro común imaginado. Un futuro común imaginado que nos estimule, que nos lleve al diálogo y la conversación para compartir, que demande reflexión individual y colectiva y nos interpele a la acción en cooperación. Una acción que necesita ser evaluada y reconocida como parte del proceso de construcción de ese relato común que materializa todo proceso de aprendizaje. Y todo ello encaminado a divulgar y socializar los aprendizajes compartidos, que son la mejor manera de estimular un nuevo estadio de generación de conocimiento a través del aprendizaje. Siempre de la mano de las personas, que son los verdaderos protagonistas.

José Luis Larrea Jiménez de Vicuña
Presidente del Consejo Asesor de Deusto Social Lab

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB, No. **2022/04**

Proyecto desarrollado por Deusto Social Lab, con el apoyo de la Fundación BBK

Universidad de Deusto. 2020.

El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto

Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde los procesos de aprendizaje

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO 9
1. Introducción 10
CAPÍTULO SEGUNDO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE 14
2. El conocimiento 15
   2.1. Aproximación al concepto. Diferentes perspectivas 15
   2.2. Generación-producción de conocimiento 17
   2.3. Transferencia o intercambio de conocimiento 17
3. El aprendizaje como proceso de generación de conocimiento 19
   3.1. El aprendizaje. Profundización en el concepto 19
   3.2. ¿Cómo aprendemos las personas? 21
   3.3. Conocimiento y aprendizaje transformador 22
4. El papel de la Universidad en los procesos de aprendizaje 24
5. Aprendizaje basado en competencias 26
6. El papel del docente 29
7. Tendencias que inciden en los procesos de aprendizaje. Retos derivados 30
   7.1. Crisis sanitaria y sus efectos en la educación superior 31
   7.2. Comportamiento digital 32
   7.3. Empleo y empleabilidad 33
   7.4. Aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la Sociedad del aprendizaje 37
   7.5. Contextos, formatos, espacios y recursos 37
   7.6. Compromiso social. El papel de la Universidad en la Agenda 2030 38
CAPÍTULO TERCERO: FOCALIZACIÓN DEL MODELO DE IMPACTO SOCIAL EN LA UD EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE 43
8. La posición de la Universidad de Deusto. Modelo de aprendizaje propio. 44
   8.1. Pedagogía y marco pedagógico ignaciano 44
   8.2. Modelo de Aprendizaje MAUD basado en competencias. 46
   8.3. Modelos Innovadores: Deusto de Formación Dual y Deusto On-line 50
   8.4. Innovación docente y servicios a la Comunidad Universitaria 53
   8.5. Catálogo actual de titulaciones 54

9. El Modelo de Impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto a través de sus procesos de aprendizaje .. 57
9.1. Marco global ... 57
9.2. Marco conceptual específico del impacto social de los procesos de aprendizaje ... 58
CAPÍTULO CUARTO: APLICAMOS EL MODELO. CONOCEMOS NUESTRO IMPACTO ... 75
10. El contexto en el que operamos ... 76
10.1. Calidad de vida y bienestar ... 76
10.2. Desequilibrio demográfico y envejecimiento ... 78
10.3. Características educativas de la población y mercado de trabajo ... 79
10.4. Necesidades de cualificación de las empresas vascas ... 82
11. El impacto de las actividades de la UD en los procesos de aprendizaje seleccionados ... 84
11.1. Perfilado de la empresa ... 85
11.2. Visión general de las empresas respecto a su relación con la UD ... 87
11.3. Transformaciones de la dimensión individual: estructura para la valoración del impacto ... 90
11.4. Valoración global de las transformaciones a través de las competencias específicas agregadas ... 91
11.5. Valoración global de las transformaciones a través de las competencias transversales ... 100
11.6. Procesos de contratación ... 109
11.7. Profundización en algunos aspectos de la valoración de las transformaciones ... 113
11.8. Transformaciones de la dimensión en colaboración con los agentes económicos y sociales ... 118
12. Líneas de trabajo futuras ... 120
12.1. Proyecto general ... 120
12.2. Procesos de aprendizaje ... 120
12.3. Agenda 2030 e impacto social ... 121
12.4. Continuación con el trabajo en emprendimiento ... 122
ANEXOS ... 123
Anexo I. Metodología del proceso de investigación-acción ... 124
Anexo II. Bibliografía ... 131
Anexo III. Índice de figuras y tablas ... 136

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Capítulo primero

1. Introducción

El presente informe representa la continuidad del estudio realizado a lo largo del año 2019 como consecuencia del compromiso de la Universidad de Deusto por dotarse de un modelo que permita comprender, analizar y valorar de manera comprehensiva su impacto en la sociedad. Da respuesta a la materialización de este compromiso recogido específicamente en el marco estratégico Deusto 2022 y en concreto en la línea estratégica L18 «Evaluar el impacto social de la universidad y su contribución al desarrollo sostenible», dedicada a esta cuestión. Los trabajos desarrollados durante el 2019 (primera fase del proyecto), cristalizaron en el informe «El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde el emprendimiento».

A lo largo de esta segunda fase desarrollada durante 2020 se profundiza en el marco conceptual global planteado, avanzando mediante la reflexión sobre la denominada primera misión de la universidad, los procesos de aprendizaje. Con una consideración a nuestros efectos relevante: el aprendizaje tiene lugar en una diversidad de escenarios (no solamente se produce en la universidad, también en la familia, la comunidad o el trabajo) y requiere de la intervención de diferentes agentes (la propia universidad, pero también las organizaciones y empresas que colaboran en los procesos de aprendizaje, por ejemplo). Y por ello, se aborda este análisis desde la humildad, ya que las personas que se relacionan con la Universidad de Deusto con el objetivo de aprender (ya sea a través de estudios de grado, posgrado, doctorado o formación continua) lo hacen así mismo en esas otras esferas en las que se producen también aprendizajes (formales, no formales o informales). Así, y dada la amplitud y complejidad de la materia en cuestión, en este informe se estructura conceptualmente el modelo de impacto social derivado de los procesos de aprendizaje y se avanza en su evaluación a través de uno de los principales grupos de interés (empresas y organizaciones que acogen a estudiantes en prácticas y a egresados).

El proceso de trabajo seguido ha mantenido y respetado las premisas básicas establecidas al inicio de este proyecto estratégico, y que, a modo de recordatorio en este segundo informe, son las siguientes:

- El proyecto se ha concebido y se está desarrollando desde un planteamiento de investigación-acción o investigación transformadora, de manera que permita ir validando y corrigiendo en su caso el modelo conceptual, así como ir generando un aprendizaje conjunto entre los diferentes participantes del proyecto, lo que implica trabajar desde una perspectiva de cogeneración de conocimiento.

- El proyecto de investigación se articula por lo tanto como un espacio de generación de conocimiento compartido con los agentes institucionales, económicos y sociales. Su identificación e involucración en los momentos adecuados es así un elemento relevante para el éxito del proceso.

- El proyecto considera diferentes metodologías combinadas de tipo cuantitativo y cualitativo, que se aplican en base a diferentes análisis de las actuales metodologías y modelos existentes sobre impacto social y la selección y propuesta de aquellas que en cada caso resulten más apropiadas.

- El proyecto de investigación no pretenderá, fruto de su evaluación, obtener un único valor, ni monetizar todas las contribuciones.

Todo ello en un contexto económico y social que presenta enormes desafíos, que afectan directamente al futuro de las personas en general, y de la juventud en particular. Como se recogía en el informe anterior, estamos viviendo una era de gran incertidumbre provocada por la enorme velocidad a la que se producen los cambios y acentuada (en el momento de elaboración del presente informe) por las consecuencias, aún imprevisibles en muchos casos de la pandemia derivada del Covid-19. En este contexto, la educación tiene un enorme potencial para dotar a las personas de las herramientas necesarias para afrontar estos desafíos y contribuir a un mayor bienestar (no solamente individual sino también colectivo). En la reflexión que ha conducido a los resultados que se recogen en este informe se ha tenido en cuenta la relación entre la adquisición de competencias (como el resultado del mencionado proceso de aprendizaje) con el impulso del bienestar y el progreso social, considerando la naturaleza multifacética de este concepto (empleo, salud, educación, compromiso cívico, etc.). Esta es, por otra parte, una reflexión que ha sido objeto de análisis y estudio por diferentes actores y organismos y existen evidencias que demuestran que las habilidades sociales, emocionales y cognitivas tienen un papel significativo en la mejora de los resultados sociales y económicos y en la perspectiva futura de las personas. Sobre esta cuestión del aprendizaje se profundiza en los primeros apartados del presente informe, cuya estructura se compone de cuatro capítulos y doce apartados que se detallan a continuación.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

CAPÍTULO PRIMERO

Conformado por un único apartado orientado a contextualizar específicamente el alcance del trabajo abordado en esta segunda fase, circunscrito a los procesos de aprendizaje de la Universidad de Deusto y a su evaluación a través de uno de los principales grupos de interés.

1. *Introducción*

CAPÍTULO SEGUNDO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

El objetivo de los diferentes apartados de este capítulo es reflexionar y comprender los principales aspectos que subyacen a los procesos de aprendizaje, desde el entendimiento de que una aproximación conceptual detallada resulta fundamental para poder articular con rigor los fundamentos del modelo de impacto que de éstos se deriven.

2. *El conocimiento*
   Dado que tradicionalmente se ha situado el proceso de producción de conocimiento en la Academia, se considera oportuno iniciar la aproximación conceptual (objetivo de este capítulo) mediante la reflexión sobre el propio concepto de conocimiento, para abordar posteriormente como este se produce y se transfiere. A lo largo de este apartado se constata la gran diversidad conceptual que existe tanto en torno al propio concepto en sí mismo, como en relación con su producción y transferencia. A nuestros efectos, y como se desarrolla con más detalle en este apartado, es la aproximación de Gibbons et al. (1994) en lo que denomina el Modo 2 (que correspondería a la producción de conocimiento en el contexto de una aplicación, en forma transdisciplinar, heterogénea, reflexiva socialmente y con nuevos mecanismos de control de calidad) la que resulta de mayor interés y aplicación.

3. *El aprendizaje como proceso de generación de conocimiento*
   La aproximación al aprendizaje, entendido como el proceso por el cual se genera el conocimiento, adquiere especial relevancia en este punto. Para ello, se toman en consideración las reflexiones y estudios hechos desde diferentes ramas del conocimiento y fundamentalmente desde la psicología y pedagogía desde donde se han realizado múltiples propuestas para explicar y comprender cómo aprendemos las personas y cómo construimos nuestra estructura cognoscitiva. Se analizan las aproximaciones de diferentes autores, con especial foco en el modelo desarrollado por Kolb (1984), modelo de aprendizaje experiencial que se basa en cómo las personas procesamos las experiencias y les damos un sentido ya que en este se sustenta el modelo propio de la Universidad de Deusto (como se detalla en el apartado ocho y nueve del capítulo tercero). Por último, y dada la importancia que para la Universidad de Deusto tienen los procesos de transformación (personas que se transforman y transforman el mundo), se formula la propuesta de lo que entendemos por conocimiento transformador, y, por ende, lo que debe caracterizar a un proceso de aprendizaje transformador.

4. *El papel de la Universidad en los procesos de aprendizaje*
   El surgimiento de la universidad se produce para desplegar la misión de la enseñanza y por ello entender cómo su papel ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y hasta nuestros días es importante para situar adecuadamente su rol y comprender cómo, mediante su despliegue, la universidad tiene impacto en la sociedad. El largo camino que andado por esta institución desde su aparición hasta la actualidad ha supuesto la incorporación de misiones adicionales a la primera, que a su vez se han ido interpretando y evolucionando.

   Hoy, la universidad es un agente de transformación social, cuyas misiones parecen haber ido convergiendo hacia una visión más global (Aranguren, M.J., Canto-Farachala, P., Caro, A. y Larrea, J.L. (2021) en la que la formación y la investigación son expresiones de procesos de generación de conocimiento al servicio de un fin transformador de la sociedad. Por ello, comprender el rol que la universidad juega en los procesos de generación de un conocimiento transformador es importante para situar adecuadamente los elementos que deben estar presentes en la profundización del modelo de impacto en relación con los mismos.

5. *Aprendizaje basado en competencias*
   El ABC (Aprendizaje Basado en Competencias) es actualmente el elemento central del modelo vigente en todas las universidades europeas tras el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, que implica un proceso de convergencia del que deriva el enfoque en base a competencias. A lo largo del presente apartado se realiza una revisión de la literatura más relevante para comprender su significado, las tipologías existentes y las implicaciones que desde el punto de vista pedagógico se derivan para el desarrollo del modelo ABC. Como se verá con más detalle en el apartado diez del capítulo tercero, el concepto de competencia resulta también nuclear para el modelo de impacto propuesto.

6. *El papel del docente*
   Al igual que la propia institución, la figura del docente y del rol que este desempeña ha ido evolucionado con el paso del tiempo conforme iba evolucionado la propia concepción de los modelos formativos. Una de las consecuencias de la Declaración de Bolonia fue la revisión profunda de las estrategias y metodologías docentes, afectando de esta forma también a las competencias y al papel del docente, quien adquiere un mayor peso como facilitador del proceso de enseñan-

za-aprendizaje del alumno. Este papel de guía, acompañante, facilitador de un proceso de aprendizaje resulta nuclear y como se detalla en el apartado octavo del capítulo tercero, es uno de los elementos diferenciales del modelo de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Deusto.

7. *Tendencias que inciden en los procesos de aprendizaje. Retos derivados*
   Tomando como punto de partida la contextualización y análisis de tendencias y sus retos tanto a nivel global como específicamente para las universidades realizado en la primera fase de este proyecto, en este apartado se profundiza en el entendimiento de aquellas más directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje. Todo ello, dentro de un proceso de cambio de paradigma, desde un paradigma espacial hacia un paradigma relacional. El análisis se complementa con fuentes de información específicas con el ánimo de completar la visión conceptual de los procesos de aprendizaje que persigue este segundo capítulo.

CAPITULO TERCERO: FOCALIZACIÓN DEL MODELO DE IMPACTO SOCIAL DE LA UD EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Tomando como base el anclaje conceptual del modelo de impacto desarrollado durante la primera fase del proyecto (detallado en el documento referenciado con anterioridad), a lo largo de este capítulo se despliega de forma detallada el modelo de aprendizaje propio de la Universidad de Deusto para posteriormente, y siguiendo los elementos nucleares del modelo de impacto mencionado, desplegar la propuesta específica para la medición del impacto de la universidad a través de sus procesos de aprendizaje.

8. *Pedagogía ignaciana*
   La Universidad de Deusto, como centro de enseñanza superior de la Compañía de Jesús, despliega su proyecto identitario bajo la tradición ignaciana que ha dado origen a una pedagogía específica, la cual para el ámbito de la educación superior se concreta en el denominado «paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach». En este apartado se sintetizan sus principales elementos ya que sobre estas bases se han ido construyendo el Proyecto Universitario Deusto y el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (MFUD).

9. *La posición de la Universidad de Deusto. Modelo de aprendizaje propio*
   La Universidad de Deusto cuenta con un marco pedagógico propio que fundamentalmente se basa en el aprendizaje basado en competencias y en un modelo de formación innovador y reconocido, (denominado por sus siglas MAUD) en el que la centralidad de la persona es la piedra angular. Este modelo promueve una educación integral, autónoma y acompañada. A lo largo de este capítulo se desgranan el enfoque y principales componentes del mencionado modelo, a la vez que se recogen otras apuestas de la UD en materia de aprendizaje, como el despliegue de aprendizajes duales o, con carácter general, la innovación docente que está imbuida en los procesos de aprendizaje que la UD despliega a todos los niveles.

10. *El Modelo de Impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto a través de sus procesos de aprendizaje*
    En este apartado se aborda la descripción del modelo ad hoc diseñado para conocer y medir el impacto de los procesos de aprendizaje de la UD, desde el entendimiento de que se pueden verbalizar las transformaciones a las que aspira la UD con sus procesos de aprendizaje en clave de competencias. Y esto es debido a que el resultado del proceso de aprendizaje (esto es, el conocimiento) se expresa en las competencias que la persona adquiere. Así, la adquisición de competencias supone una transformación, y su comprensión y análisis permitirá conocer la extensión de la misma, y, por ende, el impacto tenido.

    A todo lo anterior se debe incluir una consideración referida a la catalogación de estos procesos (grado, posgrado, doctorado, formación continua, formación extracurricular). Dada la amplitud de estos, inicialmente el foco se ha puesto en el grado, si bien desde el entendimiento de que el enfoque aquí desplegado deberá resultar igualmente válido para el resto. Las sucesivas aplicaciones del modelo propuesto permitirán testar en la práctica la anterior afirmación.

CAPITULO CUARTO: APLICAMOS EL MODELO. CONOCEMOS NUESTRO IMPACTO

Este capítulo recoge tanto la medición concreta de una parte del modelo de impacto propuesto para los procesos de aprendizaje como la identificación de áreas de trabajo en las que se deberá continuar ahondando para ampliar y extender la aplicación del mismo en los próximos meses.

11. *El contexto en el que operamos. Foco en la CAPV*
    Este apartado pretende la contextualización concreta, dado el alcance geográfico definido (focalizado en la CAPV), de aquellos elementos más relevantes para una adecuada y correcta comprensión de los resultados que se deriven de la aplicación del modelo de impacto social. En este caso, se considera relevante realizar una descripción de los principales parámetros que definen a la sociedad vasca, desde la perspectiva demográfica, social y empresarial. Dado el foco de este trabajo en el ámbito de los procesos de aprendizaje, este apartado considera también los principales datos de interés que describen la situación de la CAPV respecto tanto a los niveles educativos como a la situación laboral de la población, en los segmentos poblacionales de interés para nuestro caso.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

12. *El impacto de las actividades de la UD en los procesos de aprendizaje*
    A lo largo de este apartado se realiza la aplicación del modelo definido (en parte, no en toda su extensión) de los procesos de aprendizaje de la UD con la consideración de un horizonte temporal centrado en los tres últimos años. La recopilación de la información necesaria para la identificación del impacto se ha basado, además de en fuentes internas, en la realización de un proceso de trabajo de campo con uno de los colectivos de mayor relevancia para la UD: las organizaciones que acogen a alumnado en prácticas y/o contratan a egresados de la UD.

13. *Líneas de trabajo futuras*
    Durante el desarrollo de esta segunda fase del modelo de impacto se ha puesto de manifiesto la necesidad de ir implementando diferentes acciones encaminadas a mejorar la sistemática asociada a la captura, explotación y análisis de la información necesaria para nutrir adecuadamente el modelo de cara al futuro. A lo largo de este apartado se recogen y sintetizan las principales líneas de trabajo propuestas para poder desplegar en mayor integridad y profundidad el modelo propuesto en los próximos años.

ANEXOS

Conjunto de anexos orientado a complementar la información relativa tanto al proceso de investigación transformadora seguido para su desarrollo durante el año 2020, como a sentar las bases de un lenguaje compartido, así como otra información de interés de carácter metodológico y referencial que amplia y complementa los análisis recogidos en el cuerpo principal del documento.

Capítulo segundo

Aproximación conceptual a los procesos de aprendizaje

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

2. El conocimiento

El conocimiento es algo que el ser humano ha buscado desde el inicio de los tiempos, ya que permite interpretar el mundo y utilizar dicha interpretación para responder ante las situaciones y estimulaciones a las que se ve permanentemente expuesto. El conocimiento nos sirve para tener una mejor comprensión del mundo que nos rodea, pero también de nosotros mismos, y es la base de la supervivencia humana. Es innegable que a lo largo de la historia las personas han buscado constantemente el conocimiento en un afán por comprenderse a sí mismos, entender a su medio, cambiar y evolucionar.

En la literatura se ha recurrido en muchas ocasiones a la metáfora de la pirámide, concibiendo el conocimiento como un estadio en una suerte de estructura arquitectónica, donde en la base se encuentran los datos y en la cúspide la sabiduría. Según Larrea (2019) en esta interpretación «se suponía que las personas somos capaces de dar sentido a los datos –primer estadio– y convertirlos en información-segundo. Una información a partir de la cual se construía el conocimiento-tercer estadio-, que acababa dando el paso a la sabiduría-cúspide-».

A lo largo de este apartado se profundiza en primer lugar sobre el propio concepto de conocimiento para pasar a continuación al entendimiento sobre cómo este se produce y transfiere.

2.1. Aproximación al concepto. Diferentes perspectivas

El conocimiento es un término con un contenido semántico muy amplio. Hace referencia a los conocimientos comunes que las personas tenemos sobre el mundo y que utilizamos en nuestra vida cotidiana; los conocimientos disciplinares sobre distintos ámbitos de la realidad natural y sociocultural, que conforman las distintas ciencias y saberes; los conocimientos sobre la propia identidad personal; los conocimientos sobre el conocimiento mismo o metacognición (García, 2009).

Según la RAE, el conocimiento tiene diez posibles definiciones, entre las que, a nuestros efectos, destacan:

- Acción y efecto de conocer: averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas.
- Entendimiento, inteligencia, razón natural.
- Noción, saber o noticia elemental de algo.
- Saber o sabiduría, que también cuentan con múltiples acepciones, destacando a nuestros efectos, «estar instruido en algo».

Esta primera aproximación sugiere en sus múltiples definiciones la existencia de un proceso por el cual alguien adquiere o averigua o se instruye en algo. El conocimiento es por lo tanto el resultado de un proceso.

Un acercamiento a la literatura existente permite constatar que el conocimiento ha sido ampliamente estudiado desde múltiples perspectivas y que no existe una definición común, única y clara, sino que hay una gran diversidad conceptual tanto en torno al propio concepto en sí como a los diferentes tipos de conocimiento en los que los diferentes autores lo catalogan. Estas concepciones se basan en diferentes elementos, características o enfoques descriptivos del conocimiento, en las que el propio concepto se define en muchas ocasiones mediante el proceso que conduce a su propia generación y las características de este:

- El conocimiento es más que datos o información almacenada. «El conocimiento incluye aspectos como las categorías cognitivas, los códigos de interpretación necesarios para explicitar la información, las habilidades tácitas necesarias para poner en práctica la información, y la habilidad para dar la solución a problemas» (Larrea, 2017).
- Se debe distinguir entre el conocimiento como proceso (knowing) del conocimiento como stock (knowledge). «El conocimiento se refiere a un punto fijo en el tiempo en el que una percepción o creencia se ha reconocido como conocimiento, en tanto que conocimiento en la acción es aquello que tiene lugar de manera continuada mientras hacemos uso de dicho conocimiento en un proceso» (Karlsen y Larrea 2014).
- El conocimiento es dinámico. La consideración del conocimiento como algo dinámico que se crea y recrea continuamente, y que se desarrolla a través de la observación y la transformación de la experiencia. «El conocimiento es un proceso de transformación» (Kolb, 1984).

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- El conocimiento deriva de la experiencia y requiere de reflexión. La importancia de la reflexión (sobre problemas y sus posibles soluciones) para la integración de conocimientos teóricos es tratada por diferentes autores: «El conocimiento deriva de la experiencia y de la resolución de problemas» (Dewey 1933,1991, citado por Larrea, 2017). De nuevo, el concepto de reflexión es polisémico, complejo e interdisciplinar, y la acción reflexiva, para Dewey, incluye el análisis activo, cuidadoso y persistente de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de sus posibles consecuencias (Bastidas, J.A, 2018).

- El conocimiento no es de uno solo y para uno solo: la importancia de la participación social para la (co) generación de conocimiento. Siguiendo a Wenger (1998), el aprendizaje (y por lo tanto como resultado el conocimiento) ocurre en contextos sociales que surgen y evolucionan cuando las personas que tienen objetivos comunes interactúan, a medida que se esfuerzan por alcanzar esos objetivos. Larrea recoge este enfoque reconociendo que «se pone el foco en un concepto amplio de conocimiento, que transciende de una definición del conocimiento en términos de información almacenada para considerar los procesos de generación de conocimiento desde una perspectiva de interacción social»

- Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz (Csikszentmihalyi, 1993; Seligman, 1991, citados en García 2009).

En muchas ocasiones se ha definido el concepto de conocimiento en función de sus diferentes tipologías. Existen

Estudios	Tipos de conocimiento
Blacker (1995)	– Conocimiento cerebral (embrained) – Conocimiento corporal (embodied) – Conocimiento incorporado en la cultura (encultured) – Conocimiento incrustrado en las rutinas (embedded) – Conocimiento codificado (encoded)
Nonaka y Takeuchi (1995)	– Conocimiento armonizado (de tácito a tácito) – Conocimiento conceptual (de tácito a explícito) – Conocimiento operacional (de explícito a tácito) – Conocimiento sistémico (de explícito a explícito)
Spender (1996)	– Conocimiento consciente (explícito e individual) – Conocimiento objetivo (explícito y social) – Conocimiento automático (implícito e individual) – Conocimiento colectivo (implícito y social)
Teece (1998)	– Conocimiento tácito/ Conocimiento codificado – Conocimiento observable / Conocimiento no observable – Conocimiento positivo / Conocimiento negativo – Conocimiento sistémico / Conocimiento autónomo
Zack (1999)	– Conocimiento declarativo – Conocimiento de procedimiento – Conocimiento causal
De Long y Fahey (2000)	– Conocimiento humano – Conocimiento social – Conocimiento estructurado
Nonaka et al (2000)	– Activos de conocimiento basados en la experiencia – Activos de conocimiento conceptual – Activos de conocimiento sistémico – Activos de conocimiento basados en las rutinas
Alavi y Leidner (2001)	– Conocimiento tácito – Conocimiento explícito – Conocimiento individual – Conocimiento social – Conocimiento declarativo (know-about) – Conocimiento de procedimiento (know-how) – Conocimiento causal (know-why) – Conocimiento condicional (know-when) – Conocimiento relacional (know-with) – Conocimiento pragmático

Fuente: Segarra y Bou, 2005.

Tabla 1. Clasificación sobre tipos de conocimiento

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

múltiples clasificaciones sobre los tipos en los que el conocimiento puede ser catalogado. Segarra y Bou (2005) recogen una clasificación que se muestra en la tabla 1 a efectos ilustrativos y sin ánimo de exhaustividad. Esta da una idea de la disparidad de tipos de conocimiento analizados y de la falta de unanimidad en su caracterización y clasificación:

2.2. Generación-producción de conocimiento

Una vez revisado el concepto, resulta especialmente interesante profundizar en la comprensión sobre cómo se genera o produce el conocimiento. En este caso, nos interesa la aproximación de Gibbons et al. (1994) en lo que denomina el Modo 2, que correspondería a la producción de conocimiento en el contexto de una aplicación, en forma transdisciplinar, heterogénea, reflexiva socialmente y con nuevos mecanismos de control de calidad.

Así, el alcance de los procesos de generación de conocimiento se sustancia en los siguientes atributos:

- El contexto en el que se produce y su utilidad para alguien. Aparece la necesidad de negociación ya que el conocimiento no será producido mientras no se incluyan los intereses de los diferentes actores. Así, resulta necesaria la participación de multitud de agentes en su producción. La producción de conocimiento es por lo tanto y realmente un proceso de cogeneración.

- La necesidad de incorporar una visión transdisciplinar. Lo que implica que la configuración de la solución final está más allá de cualquier disciplina individual.

- La heterogeneidad y diversidad organizativa. Se incrementa el número y potencial de lugares en los que el conocimiento puede ser creado y varía tanto la composición de los equipos para resolver un problema, como los requerimientos que supone a lo largo del tiempo.

- El conocimiento se produce desde la responsabilidad social, considerando las implicaciones e impacto que el conocimiento generado tiene en el contexto en el que se produce.

- El conocimiento producido es sometido a un control de calidad que viene determinado por un conjunto muy amplio de criterios, más allá de la revisión por pares propuesta en el Modo 1 e incorporando un amplio conjunto de criterios y agentes.

Según Larrea (2017) los procesos de generación de conocimiento «plantean así una demanda clara a la cooperación. Son procesos de cogeneración de conocimiento. Pero en todos los casos los agentes básicos de generación de conocimiento son individuos que reflexionan y actúan». Esto nos conduce a la necesidad de reflexionar sobre los procesos de generación de conocimiento desde la perspectiva individual.

En este sentido, y según el teólogo y filósofo Bernard Lonergan, el proceso por el cual se genera el conocimiento se desarrolla en cuatro niveles por los que atraviesa la consciencia de la persona para desarrollar el conocimiento:

- El empírico, en el cual tenemos sensaciones, percibimos, imaginamos, sentimos, hablamos, nos movemos.

- El intelectual, en el cual inquirimos, llegamos a entender, expresamos lo que hemos entendido, elaboramos las presuposiciones e implicaciones de nuestra expresión.

- El racional, en el cual reflexionamos, ordenamos nuestras evidencias, hacemos juicios, ya sea sobre la verdad o falsedad de una afirmación, ya sea sobre su certeza o probabilidad.

- El responsable, en el cual nos interesamos por nosotros mismos, por nuestras operaciones, nuestras metas, etc. Y deliberamos acerca de las posibles vías de acción, las evaluamos, decidimos y tomamos nuestras decisiones.

La importancia de la reflexión y de su relación con la acción o la experiencia para la generación de conocimiento ha sido analizada por diversos autores, entre los que podemos mencionar a J. Dewey en los años treinta y posteriormente a Schön en los ochenta. El primero resalta que «la acción reflexiva entraña una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende». La propuesta de Schön, es definida como «la epistemología de la práctica»: el conocimiento está en la acción independientemente de que la persona puede dar una explicación verbal del procedimiento metodológico que utilizó para llegar a ello.

2.3. Transferencia o intercambio de conocimiento

La reflexión sobre cómo se produce la transferencia de conocimiento debe estar ligada a la comprensión sobre cómo este se produce. Según se ha recogido en apartados anteriores, parece claro que si en la producción del

conocimiento se incorporan un conjunto amplio de agentes la transferencia dejaría de ser tan necesaria y por lo tanto podría deducirse que a mayor cogeneración de conocimiento menor necesidad de transferencia.

Tradicionalmente se ha situado el proceso de producción de conocimiento en la Academia. Así, se ha ido evolucionando también en el modo en que este conocimiento se trasfería a la sociedad. Inicialmente, esta transferencia ha estado más vinculada con la trasferencia de tecnología desde la universidad a las empresas y otras organizaciones (en formato de licencias, o patentes, por ejemplo) para ampliarse posteriormente a una transferencia de conocimiento (en forma de servicios de consultoría, o actividades de I+D colaborativas o contratadas).

Esta evolución nos indica que el proceso de transferencia se ha basado, en sus diferentes aproximaciones, en una visión compartimentada de las responsabilidades que unos y otros actores han asumido en los procesos de generación de conocimiento. Una revisión del Modo 2 de generación de conocimiento propuesto por Gibbons nos conduce a pensar que lo que se produce es un intercambio de conocimiento entre los diferentes agentes que participan en la cogeneración de conocimiento nuevo, y no tanto la transferencia de unos a otros. Esta conclusión parece deducirse también de las propuestas de Kolb (1984), para quien el conocimiento es el resultado de la transacción entre el conocimiento social y el conocimiento personal, lo que aporta una dimensión individual y una dimensión social al conocimiento.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

3. El aprendizaje como proceso de generación de conocimiento

«El proceso de aprendizaje permite a la especie humana tener un mayor grado de flexibilidad y adaptación que cualquier otra especie del planeta. Debido a que el contenido instintivo de nuestra conducta es tan pequeño, y es tanto lo que hemos de aprender, somos capaces de obtener beneficio de nuestra experiencia. Sabemos qué acciones pueden provocar resultados interesantes y cuáles no, y modificamos nuestra conducta para conseguirlo». (Ormord, 2005).

La aproximación al aprendizaje, entendido como el proceso por el cual se genera el conocimiento, adquiere especial relevancia en este punto. Es por ello por lo que, a lo largo de este apartado, se va a realizar una revisión del propio concepto, así como una aproximación al entendimiento sobre cómo es este proceso en las personas finalizando con la relación los conceptos de conocimiento y aprendizaje transformador.

3.1. El aprendizaje. Profundización en el concepto

De nuevo, como en el caso del conocimiento, en la revisión de la literatura encontramos múltiples aproximaciones a su definición, habiendo sido un concepto analizado desde múltiples ámbitos del saber.

Si comenzamos acercándonos al aprendizaje desde la RAE, encontramos que la primera de sus acepciones es la acción y efecto de aprender (un arte, un oficio u otra una cosa). Aprender es a su vez definido en su primera acepción como «adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia». La tercera de las acepciones del término aprendizaje remite al campo de la psicología y lo define como «la adquisición por la práctica de una conducta duradera».

Es desde la psicología y pedagogía desde dónde se han realizado múltiples propuestas para explicar y comprender cómo aprendemos las personas y cómo construimos nuestra estructura cognoscitiva. La psicología ha estudiado ampliamente el campo del aprendizaje, pero nos encontramos en general con definiciones y concepciones de este diferentes. A continuación, se ofrecen dos definiciones que reflejan las principales teorías sobre el aprendizaje (Ormord, 2005):

- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.
- El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia.

Ambas describen el aprendizaje como un cambio relativamente permanente, y ambas atribuyen este cambio a la experiencia. Sin embargo, difieren principalmente respecto a lo que cambia cuando tiene lugar el aprendizaje. La primera definición se refiere a un cambio en la conducta, un cambio externo que se puede observar y refleja la perspectiva de un grupo de teorías conocidas como conductismo. Las teorías conductistas, con Pavlov como principal referente, se centran en el aprendizaje de conductas tangibles y observables, denominadas respuesta.

Por el contrario, la segunda definición se centra en un cambio en las representaciones o asociaciones mentales, un cambio interno que no podemos ver, lo que refleja la perspectiva de un grupo de teorías conocidas como cognitivismo. Desde los años sesenta, el cognitivismo (también conocido como psicología cognitiva) ha sido la perspectiva dominante desde la que se ha realizado la investigación sobre el aprendizaje, y en cuyo seno han evolucionado diferentes teorías al respecto. Se estudian los procesos cognitivos, relativos a la manera en que las personas perciben, interpretan, recuerdan y piensan sobre los acontecimientos ambientales que experimentan.

Así, las teorías cognitivas no se centran en la conducta sino en los procesos de pensamiento (en ocasiones denominados acontecimientos mentales) implicados en el aprendizaje humano. Entre estas teorías encontramos la teoría constructivista, que tiene como antecedente filosófico a Kant y que parte del supuesto de que el conoci-

miento no se descubre, sino que se construye. Esta teoría tiene como autor principal a Jean Piaget y como figuras destacadas a Lev Vygotski y David Ausubel. Explica que el aprendizaje es esencialmente activo y que una vez una persona ha aprendido algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales en un proceso que en esencia es subjetivo. La experiencia conduce a la creación de esquemas mentales que almacenamos en nuestras mentes y que van creciendo y haciéndose más complejos a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación (Piaget, 1955). El constructivismo también tiene un fuerte componente social, el desarrollo cultural aparece doblemente, primero en un nivel social y luego a nivel individual (Vygotsky, 1978). De manera complementaria, Ausubel hizo una distinción fundamental en la diferencia entre aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. En el aprendizaje memorístico, el aprendiz no hace un esfuerzo por integrar el nuevo conocimiento con conocimiento previo relevante en su estructura cognoscitiva. Consecuentemente, el aprendizaje memorístico hace poco por construir la estructura cognoscitiva de la persona. En el aprendizaje significativo, el aprendiz busca formas de conectar o integrar nuevos conceptos o ideas con ideas relacionadas que ya posee en su estructura cognoscitiva. Por lo tanto, no solo es el nuevo conocimiento agregado a la estructura cognoscitiva, sino que también las ideas existentes son refinadas, modificadas o corregidas.

Kolb (1984) desarrolla un modelo de aprendizaje experiencial que se basa en cómo las personas procesamos las experiencias y les damos un sentido. El aprendizaje experiencial se sustenta en las ideas de Dewey para quien la construcción de conocimiento a partir de una experiencia concreta se representa como un proceso cíclico de interrelación entre distintas fases. Así, para Kolb, el aprendizaje se convierte en un proceso continuo de transformación de la experiencia, y el conocimiento, en el resultado de la combinación de dos actividades, en permanente relación: la percepción (como percibimos la información) y el procesamiento (como procesamos la información). Ello deriva de que nuestro cerebro adquiere conceptos, nociones y relaciones mucho más rápido si es empujado a ponerlos en práctica, si los vive en primera persona: tal y como se recogía desde la visión neurocientífica, la participación física y emocional facilita la atención y la memoria.

Su modelo contempla el desarrollo del aprendizaje experiencial a través de cuatro fases secuenciales dentro de un proceso circular:

- Experiencia concreta: captamos información.
- Observación reflexiva: obtenemos conexiones entre lo que hicimos y los resultados.
- Conceptualización abstracta: trasladamos esos resultados a diferentes situaciones, inferencias.
- Experimentación activa: lo llevamos a la práctica. procesamos haciendo.

En las cuatro fases del aprendizaje la experiencia es la base para la observación y reflexión. Luego las observaciones son asimiladas formando un nuevo grupo de conceptos abstractos y generalizaciones de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción. Sobre la consideración de que la mayoría de las personas tendemos a un estilo de aprendizaje y aprendemos en procesos estructurados y organizados, Kolb identifica cuatro estilos de aprendizaje, que en los últimos años ha ampliado y redefinido a nueve (initiating –iniciático–; acting –activo–; deciding –decisional–; experiencing –experiencial–; balancing –equilibrado–; thinking –pensativo–; imagining –imaginativo–; reflecting –reflexivo–; analyzing –analítico–).

En conclusión, de las diferentes teorías existentes se pueden extraer algunas implicaciones de interés para el objeto de este estudio:

- El aprendizaje es un proceso cognitivo mediante el que se crea conocimiento a través de la experiencia (Kolb, Dewey). Esto requiere tener en consideración quién es el que aprende y en qué contexto se mueve esta persona, además de cómo se produce dicho aprendizaje (como se elabora y se adquiere y que barreras se pueden encontrar) y que aplicación se espera de este. Podríamos ampliar esta reflexión con la consideración de que aprender no solamente consiste en adquirir nuevos conocimientos, también puede consistir en consolidar, reestructurar, eliminar, etc. conocimientos que ya tenemos.

- De lo anterior se podría deducir (ya que la experiencia es dinámica y está en permanente evolución), que es más importante el proceso que el resultado, esto es, tener conocimiento como «almacén» deja de tener sentido en nuestra época para poner el foco en el desarrollo de una habilidad dinámica que dé sentido a todo el conocimiento que se va adquiriendo (Ya-hui Su, 2011).

- Adicionalmente, el cambio que provoca el proceso de aprendizaje comienza en la persona que lo experimenta: Según Feldman (2005), el aprendizaje es un proceso de cambio en el comportamiento de una persona. Y los procesos cognitivos influyen en el aprendizaje.

- Para que el aprendizaje sea considerado significativo debe generar un cambio conductual (o un cambio en la capacidad conductual) y dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo.

- En el proceso de aprendizaje, la práctica es importante. Las personas tienen más probabilidad de aprender algo cuando tienen oportunidades de actuar, hablar, escribir, experimentar o demostrar alguna cosa (Drevno y otros, 1994).

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- Un proceso de aprendizaje es un proceso de acción y de reflexión. Necesita del ejercicio práctico y de la reflexión como herramienta esencial ligada con la experiencia. Los procesos de aprendizaje se relacionan de forma estrecha con los procesos de acción-reflexión, que destacan en la literatura porque afectan de manera fundamental al ejercicio práctico y a la generación de conocimiento. Ponen el foco en el aprendizaje en la práctica más que en el aprendizaje como una actividad separada de la práctica. La reflexión aparece como una herramienta esencial ligada con la experiencia.

- El aprendizaje se ve favorecido en contextos de climas positivos y cuando se asocia a emociones positivas.

- Las personas controlan su propio aprendizaje, siendo clave la implicación mental para que el aprendizaje sea eficaz (en función de la naturaleza de los procesos cognitivos de cada persona).

3.2. ¿Cómo aprendemos las personas?

El estudio sobre como aprendemos ha interesado a diferentes ramas del conocimiento desde hace mucho tiempo; se han desarrollado aproximaciones desde diferentes ciencias más relacionadas con la educación, con interconexiones entre sí (pedagogía, psicología, antropología, andragogía, etc.) pero también desde la comprensión de los mecanismos biológicos que favorecen este proceso. Así, existe un importante cuerpo de conocimiento en el ámbito de la neurociencia orientada a investigar el funcionamiento del sistema nervioso en general y del cerebro en particular, con el fin de acercarse a la comprensión de los mecanismos que regulan el control de las reacciones nerviosas y su comportamiento. La neurociencia tiene como característica ser multidisciplinar lo que la une con una multitud de ámbitos como la educación, la lingüística, la psicología o la filosofía.

De todos estos estudios se pueden extraer aprendizajes muy relevantes. Sin ánimo de ser exhaustivos dada la complejidad de la cuestión, se quieren señalar algunos de los que se consideran de interés para la reflexión que nos ocupa.

Desde la neurociencia se ha puesto de manifiesto la plasticidad cerebral (capacidad de adaptación del cerebro durante toda nuestra vida) que hace del cerebro un órgano que se adapta y remodela continuamente a partir de las experiencias que vivimos y de lo que aprendemos. Se diría que la madre naturaleza ha diseñado nuestro cerebro para que nos adaptemos a los diferentes contextos físicos y culturales en que podamos encontrarnos, aunque partiendo de la base de que cierto tipo de estímulos serán determinantes para configurar su desarrollo (Ormord, 2005). Su capacidad de almacenamiento es maleable y parece ser ilimitada.

Desde un punto de vista fisiológico, muchos teóricos consideran que las bases del aprendizaje radican en cambios que se producen en las interconexiones entre las neuronas, especialmente en el fortalecimiento de las sinapsis ya existentes y en la formación de otras nuevas (Byrnes y Fox, 1998; Greenough y otros, 1987; Merzenich, 2001; Rosenzweig, 1986). Pero también puede estar implicado otro fenómeno, la neurogénesis o formación de nuevas neuronas. Parece ser que esta continúa produciéndose a lo largo de toda la vida. La neurogénesis parece estar estimulada en parte por las nuevas experiencias de aprendizaje (Gould y otros, 1999); si bien aún no se conoce el papel que desempeña en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, las personas somos seres sociales por naturaleza, estamos «diseñados» para vivir y convivir en sociedad. En contacto con los demás segregamos ciertas hormonas como la oxitocina que potencian la plasticidad cerebral, el aprendizaje y el sustrato neural del placer. Nuestro cerebro está así diseñado para que aprendamos más y mejor en interacción y cooperación social.

Se ha demostrado científicamente que la emoción es el motor del aprendizaje, estando claramente interconectadas emoción, aprendizaje y cognición. Así, las emociones, la imaginación y el estado de ánimo afectan de manera positiva o negativa al cerebro y sus funciones y juegan un papel relevante en la adquisición de conocimientos. Encontrarse con información que entra en conflicto con lo que pensamos o creemos puede provocar malestar mental, lo que Piaget llamó desequilibrio y muchos teóricos contemporáneos llaman disonancia cognitiva. Tal disonancia, normalmente lleva al aprendiz a resolver esa inconsistencia de alguna forma, quizá revisando las creencias que tiene (y por tanto realizando un cambio conceptual), o quizás ignorando la nueva información (Buehl y Alexander, 2001; Harmon-Jones, 2001; Pintrich y otros, 1993).

Por lo tanto, las emociones tienen un rol fundamental a la hora de lograr que las personas afiancen los conocimientos en su memoria. Está comprobado que las personas normalmente almacenan y recuperan la información con alto contenido emocional más fácilmente que la información sin carga emocional. Aquí, juega un papel fundamental el sistema límbico («el cerebro emocional»). Este sistema se encarga principalmente de las emociones, la personalidad y la conducta de una persona e incluye el hipocampo (el encargado de la memoria y el aprendizaje; enfocándose principalmente en convertir la memoria de corto plazo en memoria de largo plazo e incluso de archi-

var recuerdos importantes en la vida de una persona), la amígdala (vinculada más directamente con las emociones; teniendo en cuenta que una persona alegre o satisfecha emocionalmente hablando tiende a ser más abierta para adquirir nuevos conocimientos; un factor a tener en cuenta es la sorpresa, puesto que activa la amígdala) y el hipotálamo (controla sensaciones de hambre, sed, temperatura e incluso el humor, y está conectado con la amígdala), entre otros.

Hay otros elementos o factores que afectan o favorecen las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, la música y el arte transforman el cerebro y favorecen una experiencia más efectiva de aprendizaje. Otros factores externos (como realizar ejercicios o movimiento, la alimentación o la calidad del sueño, o el entorno socioeconómico y cultural) ejercen influencia en el modo en que aprendemos.

Por último, se debe destacar el papel que la motivación tiene un papel en el proceso de aprendizaje. Tal y como recoge Ormord (2005), aunque seamos perfectamente capaces de aprender algo, la motivación a menudo determina si se aprende algo y cómo se aprende, sobre todo si las conductas y los procesos cognitivos necesarios para ese aprendizaje son voluntarios y, por tanto, están bajo el control de la persona.

3.3. Conocimiento y aprendizaje transformador

La sociedad evoluciona a través del cambio, de la transformación. En los últimos años, hemos pasado de la denominada sociedad de la información, cuya formulación teórica se comienza a forjar en la década de los 60, en la que la información se considera un recurso económico al servicio de la competitividad (y que de hecho da lugar al desarrollo de un importante sector de actividad económica), a la sociedad del conocimiento en la década de los 90, que describe sociedades que económica y culturalmente dependen en gran medida de su potencial para crear conocimiento. Bueno (1998, 2001) la define como una sociedad en que el valor en la economía se crea básicamente con recursos intangibles, basados en conocimiento en acción y en la que los ejes que construyen su estructura y comportamiento se basan en el conocimiento, en todas sus dimensiones, en el talento y en la imaginación.

En la actualidad la sociedad se caracteriza por vivir lo que algunos denominan la era de la incertidumbre, en la que lo único inmutable parece ser el cambio. Se ha acuñado una nueva conceptualización, la sociedad del aprendizaje, donde «el conocimiento resulta capital al servicio de las estrategias de innovación, que hacen posible la competitividad. Es fundamental abordar de manera diferente el conocimiento y el aprendizaje» (Larrea, 2017). Peter Druker avanzó la sociedad del saber en 1993, indicando que «en la sociedad del saber la gente tiene que aprender cómo aprender», resaltando la importancia y necesidad del desarrollo de capacidades de aprendizaje continuado (durante toda la vida). En esta nueva economía del aprendizaje «lo que está en juego es la capacidad de la gente, organizaciones, redes y regiones para aprender» (Lundvall citado por Larrea, 2017). El premio Nobel de economía, Joseph E. Stiglitz también proclama que «el aprendizaje nunca ha sido tan importante como ahora».

Así, la sociedad actual conmina a la toma de conciencia sobre la importancia del aprendizaje (individual y colectivo) para afrontar los retos y desafíos sociales. Un aprendizaje que conduzca a la generación de un conocimiento con capacidad de transformación social, un conocimiento transformador.

¿Qué entendemos por lo tanto por conocimiento transformador? El conocimiento transformador es un conocimiento que se genera en un proceso de transformación personal (individual) y social (colectivo). (Larrea, 2017). Este proceso alquímico y transformador tiene como peculiaridad que cuando lo atravesamos somos otro (transformación personal), y, dado que (como hemos visto en apartados anteriores) para su generación es necesaria la cooperación con otros, esta transformación es también social.

Además, si consideramos que el conocimiento es la expresión, en cada momento, del resultado acumulado de nuestros procesos de aprendizaje, entonces la relación entre conocimiento transformador y aprendizaje transformador debe ser muy estrecha (Larrea, 2017). Esto es, el conocimiento transformador es el resultado de un proceso de aprendizaje transformador.

¿Qué podemos entender entonces por aprendizaje transformador? Siguiendo el análisis desarrollado por Larrea (2017), a lo largo de la literatura se pueden encontrar diferentes enfoques que lo estudian y que (entre los principales autores citados) consideran que el aprendizaje transformador es emancipatorio y liberador (Freire, 1992), implica un cambio en estas estructuras mentales a través de un proceso reflexivo que involucra la confirmación, adición o transformación de las maneras en las que interpretamos la experiencia (Mezirow, 1991), aporta una mirada al interior de uno mismo, un diálogo intrapersonal (Boyd 1991) y cambia no lo que conocemos sino el cómo lo conocemos (Kegan, 2009).

En palabras de Mezirow:

> «Hay dos dimensiones del aprendizaje transformador, la transformación de los esquemas de significado y la

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

> transformación de las perspectivas de significado. La transformación de los esquemas de significado es integral al proceso de reflexión. Cuando evaluamos nuestros supuestos sobre el contenido o proceso de resolución de un problema y los encontramos sin justificación, creamos nuevos o transformamos los presupuestos antiguos y por lo tanto nuestras interpretaciones de la experiencia. Esta es una dinámica de todos los días en el aprendizaje reflexivo. Cuando ocasionalmente nos vemos forzados a evaluar o reevaluar las premisas básicas que hemos dado por sentado y las encontramos no justificadas, las transformaciones de perspectivas, seguidas por cambios mayores en la vida pueden resultar». (Mezirow, 1991:192).

Esta concepción del aprendizaje transformador, en el contexto de la actual sociedad del aprendizaje parece tener intrínseca la constatación de que este proceso se produce de manera consustancial al proceso vital de los individuos, y por tanto el aprendizaje no deja de suceder a lo largo de la vida. Así, podemos entender el aprendizaje a lo largo de la vida a partir de sus dos conceptos: aprendizaje y vida. Se refiere, en definitiva, al aprendizaje individual y colectivo que tiene lugar en la vida de toda persona, desde el nacimiento hasta la muerte en todas las edades (a lo largo de la vida), a través de aprendizajes formales, no formales e informales (a lo ancho de la vida) y haciendo uso de todos los recursos al alcance. (Torres, 2013).

En su informe »Los cuatro pilares de la educación» de 1996, Delors se refiere a los cuatro aprendizajes fundamentales durante el transcurso de la vida de cada persona: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

El filósofo J.A. Marina (2005) también se refiere a esta cuestión al expresar que «aprender es el recurso de la inteligencia para sobrevivir y progresar en un entorno cambiante. Cuando esos cambios eran lentos, una etapa breve de formación servía para toda la vida. Pero nos encontramos inmersos en un cambio acelerado, lo que exige aprender continuamente, velozmente, a lo largo de toda la vida».

4. El papel de la Universidad en los procesos de aprendizaje

El papel de la universidad en el aprendizaje hunde sus raíces en el siglo XI, en el que la aparición de las primeras universidades se produce para desplegar la misión de la enseñanza. El largo camino andado por estas instituciones y su evolución hasta la actualidad permite constatar el cambio y ampliación del rol de la universidad desde aquella misión inicial. Se han ido incorporando nuevas misiones, la investigación y la transferencia de conocimiento, que a su vez han sido interpretadas y conceptualizadas en el tiempo de diferente forma. En la actualidad, esta comprensión parece ir convergiendo hacia una misión más global (Aranguren, Canto-Farachala, Caro y Larrea, 2020) en la que la formación y la investigación son expresiones de procesos de generación de conocimiento al servicio de un fin transformador de la sociedad.

La universidad se erige así como un agente de transformación social que necesita de la cooperación de otros para el desempeño óptimo de su misión. Por lo tanto, en los procesos de generación de conocimiento (que, según Gibbons es socialmente distribuido y por lo tanto es al mismo tiempo, suministrado y distribuido por individuos y grupos a lo largo del espectro social), la universidad adquiere el relevante rol de ser el agente facilitador de los procesos de aprendizaje de las personas, en su relación con otras.

Existen muchas definiciones respecto al concepto de facilitación. Citamos a continuación dos que reflejan este entendimiento del rol mencionado anteriormente:

- La facilitación implica construcción, recreación, complementación del conocimiento con participación recíproca y hacer más fácil los procesos existentes de desarrollo para que las personas, dentro de este proceso, se sientan más capaces y puedan desarrollar en plenitud todo su potencial humano. La facilitación va mucho más allá de las técnicas o herramientas. Y la persona facilitadora es aquella que asume el rol de generar las condiciones adecuadas para que los agentes puedan reflexionar, decidir y pasar a la acción. Este proceso mantenido de forma cíclica genera capacidades colectivas. (Costamagna y Larrea, 2017).

- La facilitación se plantea también como los procesos y funciones que permiten interactuar con los paradigmas, pensamientos, sentimientos, emociones y manifestaciones (discursos, actitudes y prácticas) de personas y colectivos en un marco sistémico y contextual, de modo tal que se puedan abordar la complejidad a través del despliegue del conjunto de sus capacidades, facultades y potencialidades orientado a que alcancen equilibrios dinámicos para establecer relaciones, vínculos, entendimientos o acuerdos que, eventualmente, se pueden convertir en objetivos que deriven en acciones transformadoras en concordancia con la naturaleza». (Arce, 2016).

En este contexto, el modo en que se produce la relación entre las personas que están abordando un proceso de aprendizaje se puede relacionar con el modo en que se produce el conocimiento. Situándonos en el escenario en que el conocimiento es cogenerado (Modo 2 de Gibbons), se podrían visualizar los diferentes procesos de aprendizaje que la universidad facilita (de grado, posgrado, doctorado, etc.), en una escala en la que a mayor avance en los estadios de una relación establecida entre los agentes (siete, según identifica Larrea, 2019) hay mayor intensidad en la cogeneración de conocimiento. Todo ello considerando los diferentes agentes que interactúan en cada caso (estudiantes, investigadores, personal docente e investigador, colaboradores, etc.). Ver figura 1.

Recuperamos la definición propuesta por Larrea (2019) para los siete estadios en los que una relación se puede manifestar:

- Coexistir: se comparte espacio y tiempo, pero no propósito ni lenguaje.

- Convivir: además del espacio y tiempo se comparten aspectos básicos del marco general de referencia, algo de lenguaje, pero no el propósito.

- Intercambiar: mayor intensidad en compartir marcos, y lenguaje, apareciendo un primer estadio de compartir en propósito, para que pueda producirse la reciprocidad en la relación.

- Armonizar: se comparten en mayor medida marcos, lenguaje y propósito general.

- Coordinar: supone unir para generar un conjunto armonioso, lo que implica mayor compromiso con el marco, lenguaje y propósito.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

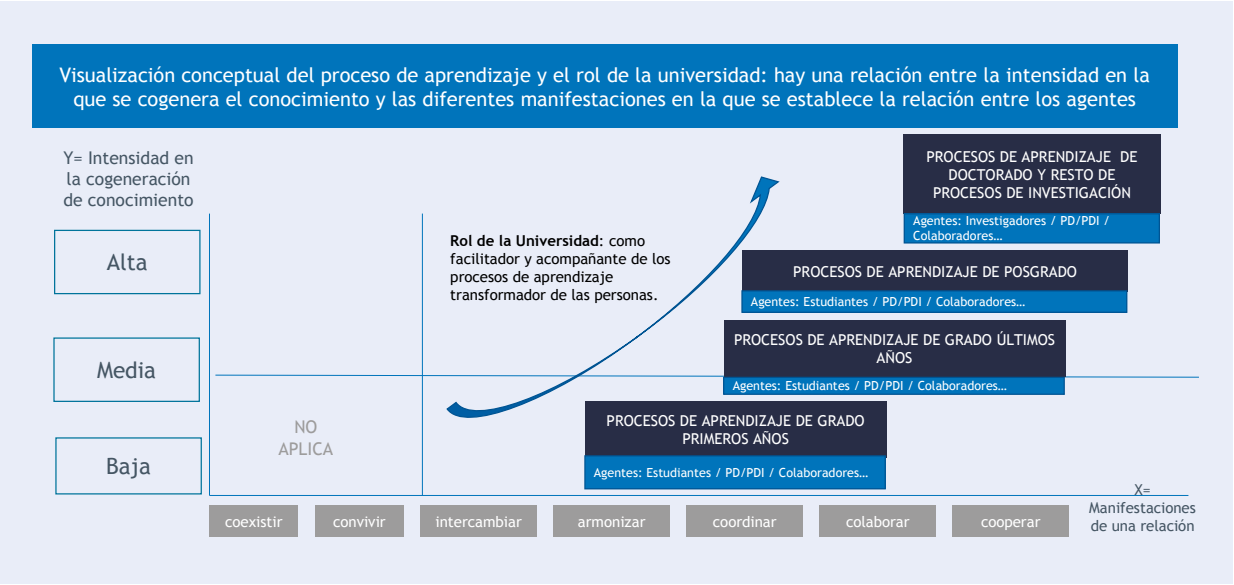
- Colaborar: implica la participación en una parte de un proceso más general con propósito propio, en el que se comparte en gran medida el lenguaje, no siendo necesario que todos los que colaboran tengan el mismo propósito.

- Cooperar: es el compartir en su máxima expresión, en el que el propósito final de todos los participantes es el mismo, se utiliza un lenguaje común y se construye un relato compartido.

En todos ellos, la universidad actúa con el mencionado rol de facilitador y acompañante a las personas en sus procesos de aprendizaje transformadores. En el ejercicio de este rol, el cómo se desarrolla este proceso adquiere especial relevancia, situándose estos «cómos» como los elementos diferenciales de cada institución.

Tal y como cita Larrea (2017):

> «Las implicaciones del concepto de conocimiento transformador para las universidades son de gran alcance, pues afecta a la propia naturaleza de la institución y condiciona la forma en la que desarrollar su misión. En la medida en que el conocimiento se genera en un proceso de transformación personal y social, las implicaciones sobre la forma de generar ese conocimiento van más allá de aspectos puramente operativos y condicionan las estrategias de las instituciones universitarias. No se trata solo de abordar el qué –el conocimiento–, sino que también afecta al cómo –fruto de un proceso de transformación personal y social–. Eso supone un foco de la institución en la persona, pero también en la interacción –de forma activa– con el entorno, como parte del proceso de generación de conocimiento.»



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 1. Relación entre la intensidad en la cogeneración de conocimiento y las diferentes manifestaciones de una relación

5. Aprendizaje basado en competencias

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, surge como respuesta a la necesidad de armonizar los distintos sistemas educativos de la UE, para afrontar los retos derivados de una realidad económica, social y cultural cambiante. Entre los más significativos destacan la sociedad del conocimiento y la globalización, que para abordarlos requieren una mejora en la calidad de la enseñanza superior. De este proceso de convergencia se deriva el enfoque en base a competencias, objeto del presente apartado.

La incorporación del sistema universitario español al proceso de convergencia iniciado con la Declaración de Bolonia ha requerido una profunda transformación en las universidades españolas. Éstas han acometido reformas de distinto carácter en los tres ejes principales del proceso: la asunción de un modelo de titulaciones basado en dos ciclos (grado y posgrado), la adopción de un sistema de créditos europeo (ECTs) y la promoción de la movilidad en Europa. Todo ello en el marco de la mejora de la calidad de las instituciones a través de procedimientos de evaluación y acreditación a nivel autonómico, nacional y supranacional, realizados por las Agencias de Garantía de Calidad. La Aneca y Unibasq, son respectivamente, las agencias competentes en materia de calidad a nivel estatal y en la Comunidad Autónoma Vasca.

Desde su constitución hasta nuestros días, el EEES avanza en su consolidación al objeto de potenciar la Europa del conocimiento. En este recorrido de Bolonia, entre sus contribuciones se evidencia el fomento de la movilidad de los estudiantes, los profesores e investigadores en el ámbito europeo, así como la aplicación de los sistemas de garantía de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre los principios del sistema impulsado por el EEES destaca la prioridad que da a la formación integral del estudiante, al que coloca en el centro del proceso educativo. Promueve un aprendizaje con carácter profesionalizador, en base a un proceso de aprendizaje y modelo curricular basados en competencias, que potencia el trabajo autónomo y dinámico del estudiante. Y también fomenta una educación permanente a lo largo de la vida, que permita a todos los individuos adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formales como no formales (Declaración de Berlín, 2003).

La aplicación de este modelo formativo ha requerido una revisión profunda de las estrategias y metodologías docentes, afectando también a las competencias y el papel del docente, quien adquiere un mayor peso como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Señaladas las implicaciones más significativas derivadas del proceso de Bolonia para el sistema universitario, a continuación, se destacan algunas características del modelo de Aprendizaje Basado en Competencias (en adelante ABC), piedra angular del sistema.

El ABC tiene como finalidad que los alumnos, una vez concluido el proceso de aprendizaje, alcancen unos determinados resultados de aprendizaje que se expresan en términos de niveles competencias. Destaca, por lo tanto, la importancia de desarrollar las competencias necesarias para que el estudiante se forme sobre los conocimientos científicos y técnicos requeridos en cada profesión y asimismo cuente con la capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional. (Villa, A. y Villa, O. 2007).

El desarrollo integral de los estudiantes es un propósito del ABC. Mediante una formación sólida y firme, además de favorecer la adquisición de conocimiento, también considera el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores. En definitiva, pretende una formación integral que ayude al estudiante a saber, a saber hacer, a convivir y a ser. Según Villa, A. y Poblete, M. 2007:

> «Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento, y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo»

Siendo las competencias el elemento central del modelo ABC, en los siguientes párrafos se comenta de forma abreviada su significado, las tipologías existentes y las implicaciones que desde el punto de vista pedagógico se derivan para el desarrollo del modelo ABC.

La competencia es un concepto complejo de definir y de evaluar, entre otros motivos porque no representa una

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

realidad homogénea y bien delimitada. Suponen la puesta en acción de un conocimiento, una forma de actuar y una conexión con el contexto profesional. En general, la literatura especializada en competencias las ha descrito como conformadas por una estructura de tres componentes: conocimiento, habilidades y actitudes, destacando su carácter integrador. Y aunque todas incluyen los tres elementos, pueden hacerlo con proporciones diversas. Algunos autores consideran que la universidad es un contexto en el que tiende a priorizarse la dimensión conocimiento en las competencias (Sanz de Acevedo, 2016).

Una definición concreta que incluye los tres elementos precedentes es la que se recoge en el documento de la Universidad de Deusto titulado «Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje (2006)». Define la competencia como «el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores». (Villa, A. 2007).

Tal y como se deriva de las definiciones precedentes, el modelo ABC se soporta en tres áreas competenciales, que son la académica, la profesional y la cívico-social, y sobre las que cada universidad determina en sus planes de estudios la importancia, el tiempo y la estrategia docente para su desarrollo. Con carácter general, cada una de ellas abarca los siguientes aspectos:

- Área de competencia académica. Se incluyen los conocimientos, los métodos y las técnicas específicas de cada área que conforma el saber propio y específico de cada titulación. Se desarrollan los aspectos cognitivos y las habilidades intelectuales necesarias para un buen aprendizaje y desarrollo intelectual del estudiante.

- Área profesional. Se consideran las competencias que permiten transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral, las que se exigen a un profesional para desempeñar adecuadamente las tareas laborales en un ámbito determinado. Significa la adquisición y el desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar las habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, competencia para resolver problemas, tecnológica, de liderazgo, entre otras. El desarrollo de esta competencia se favorece mediante las prácticas, prácticum o estancias de los estudiantes en organizaciones, que permitan conocer y experimentar las situaciones laborales, tanto a través de vivencias reales como vicarias (simulaciones, casos, etc.).

- Área de competencias cívico-sociales. Representa el espacio para el desarrollo la responsabilidad social de los estudiantes, para formarles como ciudadanos responsables y fomentar la flexibilidad e interculturalidad, través de la formación de valores y una conciencia cívica y democrática.

En general existe unanimidad en la clasificación de los tipos de competencias, aunque las denominaciones utilizadas son diversas. Zabalza (2019) se refiere a las básicas como las que sirven de soporte a otras competencias, las genéricas son necesarias para abordar otras más especializadas, mientras que la transversales constituyen una especie de común denominador de todas las competencias del proceso formativo. También cita las competencias formativas o soft competencies (Villardón-Gallego, 2015): expresión oral y escrita, dominio informático, capacidad de trato con la gente, emprendimiento, pensamiento creativo, reflexión y capacidad crítica, etc.

Villa, M. y Villa O (2007) diferencian entre las competencias genéricas o transversales y las específicas. Las primeras, son necesarias y comunes a todos los estudios y recogen las habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo. Las específicas, sin embargo, son diferentes en todas las titulaciones; hacen referencia al corpus de conocimientos que configura la especificidad temática de cada título. Se trata de competencias que se requieren para el desempeño específico de cada profesión.

El proyecto Tuning (2006), además de destacar el importante papel de las competencias genéricas en la formación de los estudiantes, las clasifica en tres categorías, que son: las instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; las interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales y por último las sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos).

Según diversos estudios y como señala el Consejo Económico y Social (CES) en el informe Jóvenes y mercado de trabajo en España (2020) las competencias específicas de cada titulación adquieren una importancia relativamente menor para las empresas que las competencias de carácter más transversal. A este respecto, se revelan particularmente importantes las relacionadas con las habilidades organizativas, comunicativas e innovadoras.

Zabala (2019) señala una serie de condiciones y reglas de las competencias que condicionan la forma de entender y desarrollar los procesos formativos. Ente ellas, destaca que:

- Trascienden la lógica de las disciplinas, siendo la naturaleza curricular de estas últimas más concreta y específica. Este rasgo plantea dificultades para la conjunción de disciplinas y competencias, especialmente en relación con las competencias generales o transversales. Las competencias requieren un contexto formativo global o, cuando menos, amplio, interdisciplinar y progresivo (Yániz, 2008). Las competencias específicas, sin embargo, están más asociadas a las disciplinas y vinculadas con la enseñanza tradicional (López, 2018).

- Constituyen ámbitos de dominio conceptual, operativo y comportamental amplios y flexibles que tienen un sentido evolutivo y progresivo. Como señala Paricio (2019) «las competencias son como un trayecto infinito. Los aprendizajes, como un lugar específico de ese trayecto, el nivel específico de dominio de la competencia para ese tramo de la formación». Esto significa que el nivel de competencia que se espera alcanzar depende del momento concreto de la formación y del desarrollo de las personas. Trabajar por competencias en la universidad requiere definir un «grado de dominio» para las competencias en base al momento de la formación (Kinchin, Cabot &Hay, 2006). En este sentido se justifica que difieran los niveles de dominio exigibles en el grado, el máster o el doctorado.

El último aspecto que se trata en este apartado son las implicaciones que se derivan de la aplicación del modelo ABC, retos sobre los que ya se está trabajando. Para favorecer el aprendizaje significativo del estudiante, impulsando su autonomía y la combinación de conocimientos y de la práctica, las estrategias de enseñanza deben adecuarse a las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Morales 2006). Asimismo, se requiere desplegar nuevas iniciativas metodológicas que refuercen el compromiso del alumnado con su aprendizaje (Navarro et al., 2015; Tran, 2013) y establecer vínculos más estrechos con el mundo empresarial (Parris & Saville, 2011).

En este marco el papel del profesor también cambia. «La principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina» (Herrera, 2006 referenciado en Abad y Cabezuelo, 2010). El docente es, por lo tanto, el guía y el tutor de un aprendizaje autónomo y significativo del alumno, asumiendo un papel de facilitador. En este sentido, la tutoría como elemento de guía adquiere gran relevancia, la UAB (2011) señala que «Bolonia pone de manifiesto la importancia de la orientación como un elemento clave en la formación universitaria. La tutoría académica es la herramienta que permite realizar este proceso de orientación».

Sobre otro componente curricular tan importante como la evaluación, también se actúa poniendo en marcha nuevos sistemas de evaluación (Cano & Fernández-Ferrer, 2016; Medina et al., 2015. Especialmente la evaluación de las competencias transversales plantea dificultades. Según indica Zabalza (2019) «por lo que se refiere a los docentes, la evaluación constituye un espacio saturado de dilemas. Salvo excepciones, la evaluación genera más preocupación que satisfacciones». Y añade que «la aproximación que los docentes hacemos a la evaluación es variada e idiosincrásica». Como se indica en el siguiente apartado, son varios los autores que plantean que debería formar parte de las competencias profesionales de los docentes.

Para abordar todos estos retos, el perfil competencial requerido para el docente universitario se adapta, y del mismo destacan las siguientes competencias: la capacidad de planificar, diseñar y evaluar actividades educativas, implementar diferentes metodologías apropiadas a cada contexto educativo, comunicar de manera efectiva, trabajar de manera colaborativa y apostar por una actitud indagatoria ante la tarea docente (Bozu y Canto Herrera, 2009; GIFD, 2011; Mas, 2012; Torra et al., 2012; Zabalza, 2004).

Como consecuencia de lo indicado en los apartados precedentes, es evidente la necesidad de que los docentes cuenten con las competencias requeridas para un desempeño profesional eficaz que facilite el aprendizaje significativo al alumnado. Requiere su formación permanentemente y compromiso, así como el apoyo de los procesos de innovación docente que le faciliten la adecuación y diversificación de las estrategias, metodologías y recursos formativos. Pero también es preciso un compromiso de los alumnos y un apoyo institucional que propicie un enfoque más holístico y fomente la innovación docente.

Sobre la valoración del enfoque por competencias, no existe unanimidad sobre su impacto real en el contexto universitario. Entre los docentes las posiciones varían, destacando de entre las aportaciones positivas la mejor preparación y competencia de los estudiantes para hacer frente a los desafíos de la práctica profesional (Ermenc & Vujisic-Živkovic (2015). También destacan las posibilidades de innovación y renovación que ofrece, así como la apertura a nuevos entornos formativos.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

6. El papel del docente

Como se ha señalado previamente, la actividad universitaria se desarrolla en base al modelo promovido por el EEES, que pone al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje significativo en base a competencias, fomentando su autonomía. La ejecución de la función docente requiere que el profesorado establezca objetivos de aprendizaje claros y seleccione las estrategias y métodos de enseñanza adecuados para promover el aprendizaje práctico y experiencial del alumnado. Ello demanda a los docentes que faciliten la ejecución de actividades prácticas y que favorezcan la participación de los estudiantes y el trabajo en equipos multidisciplinares. Al objeto de mejorar el desempeño del alumnado es muy importante la labor de tutorización y de retroalimentación ofrecida por el profesorado. Y en cuanto a la fase de evaluación, también es necesario que establezca métodos de evaluación que respondan a los requerimientos del enfoque de aprendizaje basado en competencias.

En este marco, el contexto de aprendizaje del alumnado cambia. Por un lado, y debido a la hiperconexión de los estudiantes, su dependencia de la tecnología es enorme, lo que dificulta en ocasiones que mantengan la atención fuera de ella. Por otro, en la actualidad se genera en la sociedad una sobreabundancia de fuentes de información debido a que la capacidad de acceso a la información es ilimitada. Además, los entornos informales de aprendizaje complementan los formales. En consecuencia, el papel del docente no consiste en proveer la información al alumnado, sino en facilitar su aprendizaje. Aunque los alumnos/as accedan a muchos datos e información, no está garantizado necesariamente el conocimiento. Se requiere un acto intelectual complejo, la comprensión, en el que intervienen numerosas habilidades cognitivas como son la discriminación de fuentes e información, el análisis e interpretación y la comunicación, entre otras, para cuyo desarrollo es importante el papel del docente.

El rol tradicional del profesor que consistía en enseñar deja de ser relevante y adquiere importancia su papel como facilitador de un proceso orientado a la consecución de unos determinados objetivos. Los modelos que priorizan el aprendizaje frente a la enseñanza (Álvarez-Arregui, 2017; Gairín, 2003; González y Wagenaar, 2003; 2004, citado por Álvarez-Arregui, 2019), sitúan al docente como «guía» y «facilitador» del proceso de aprendizaje. Ello implica que además de los conocimientos técnicos, tiene que dominar las estrategias y métodos de facilitación del aprendizaje, debido a la influencia que ejercen en la calidad de este, así como la operativa e idoneidad de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

A pesar de la importancia de la tecnología, el aprendizaje del estudiante depende más del diseño pedagógico de las acciones formativas que de los recursos seleccionados. Según Clark, el aprendizaje no será fruto de la tecnología sino del método pedagógico empleado (citado por García, 2009). En este mismo sentido Bates, T. (2015) señala que «lo que importa desde la perspectiva del aprendizaje no es tanto la elección de la tecnología sino la eficacia y la experiencia en la elección y la correcta aplicación del método de enseñanza, adecuado para el contexto en el que se está enseñando». En consecuencia, una tarea importante a realizar por el docente es la selección de los métodos de enseñanza idóneos, que dependerán del contexto en el que se vaya a aplicar, así como de los conocimientos y competencias a desarrollar.

No se debe olvidar que la incidencia del docente en la optimización del aprendizaje se produce no sólo a través de la vía técnica, sino que la relacional es muy significativa y favorece un entorno eficaz de aprendizaje.

Como consecuencia de los requerimientos derivados del enfoque de aprendizaje basado en competencias, la incorporación de las TICS en la educación y de la obsolescencia de los conocimientos, los docentes tienen que formarse continuamente. Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019) señalan que «las universidades que quieran asegurar su continuidad y existencia deben promover sistemas de formación permanente para sus trabajadores, donde la creatividad, el emprendimiento, el trabajo en equipos multidisciplinares, el pensamiento crítico, la resiliencia, la actitud positiva ante el error o la responsabilidad social sean el corpus de referencia del curriculum para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas».

Según el informe «Alfabetización digital y competencias informacionales» (2012) de la Fundación Telefónica, la formación de los profesores en TIC debe incluir tres grandes dimensiones, que son:

- Formación como persona y ciudadano del siglo XXI, de la sociedad del conocimiento.
- Formación didáctica, es decir, capacitación como docente en el uso de tecnología educativa y sus posibles usos en la enseñanza.
- Formación como educador, que le haga consciente de cómo los nuevos medios también educan, transforman la sociedad y condicionan su vida y la de sus estudiantes. Para ello sería necesaria una adecuada educación en materia de comunicación o educación mediática.

7. Tendencias que inciden en los procesos de aprendizaje. Retos derivados

Tomando como base el análisis realizado en el estudio que antecede a este sobre las macrotendencias que con carácter general están redibujando el mundo y cómo estas plantean una serie de retos y desafíos claros para las instituciones académicas, se ha querido profundizar en este momento en aquellas que entendemos que tienen una especial incidencia en los procesos de aprendizaje. Para ello se han ampliado las fuentes de información, entre las cuales se ha tenido en cuenta el reciente informe de la CRUE «Universidad 2030. Qué sociedad queremos dentro de diez años» (2020).

Así, ha resultado especialmente interesante en esta fase del proyecto profundizar en los cinco retos que se han destacado en la figura 2: empleo y empleabilidad, comportamiento digital, aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la sociedad del aprendizaje, el efecto en los contextos, formatos, espacios y recursos puestos al servicio del aprendizaje y el compromiso social.

Todo ello, dentro de un proceso de cambio de paradigma, transitando desde el paradigma espacial hacia un paradigma relacional, lo cual resulta clave para los procesos de aprendizaje, ya que suponen un desafío no solo para las instituciones universitarias, sino para el conjunto de agentes económicos y sociales: el aprendizaje articulado en cooperación abre un gran campo de oportunidades.

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 2. Retos para la Universidad del futuro. Foco en los retos con una vinculación muy estrecha con el proceso de aprendizaje

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Por otro lado, no podemos obviar que la situación de pandemia provocada por la Covid-19 nos ha hecho vivir unas circunstancias excepcionales que han tenido un claro impacto en el modo de aprender, trabajar, socializar, y en definitiva de vivir. Y no solo en el corto plazo, ya que se estima que sus efectos se mantendrán durante un largo periodo de tiempo. Es más, muchos consideran que ya no se volverá a la situación previa, habiéndose acuñado el concepto de nueva normalidad, o como se refiere José Luis Larrea con una visión más comprehensiva, nueva era de la anomalía. Por ello este apartado incorpora (si bien sucintamente) en su inicio una reflexión global al respecto de ésta.

7.1. Crisis sanitaria y sus efectos en la educación superior

Un virus desconocido, la Covid-19, ha irrumpido en nuestras vidas provocando una pandemia global que se ha traducido en una crisis sanitaria, económica y social inmensa, cuyo fin no conseguimos atisbar. Ha creado turbulencias e incertidumbre en todos los aspectos de nuestras vidas, afectando al empleo, la educación, la energía, y otras áreas de la economía mundial, así como a la salud emocional de las personas y ha cambiado la vida tal y como la conocíamos. En el mes de marzo de 2020, más de un tercio de la humanidad estaba encerrada. La magnitud de los efectos devastadores de la pandemia se atisba a través de las enormes cifras de víctimas, el aumento de la tasa de paro, la recesión económica prevista y las desigualdades sociales, entre otras.

Ante el confinamiento y la paralización del mundo han sido muchas las iniciativas que se han puesta en marcha como respuesta a la pandemia. Entre ellas se debe destacar, por una parte, el enorme impulso y aceleración que han experimentado los procesos de digitalización: se ha pasado a trabajar, estudiar, comprar y relacionarnos prácticamente online. Por otra parte, merece especial foco la reacción solidaria y cooperativa sin precedentes recientes de la sociedad civil, empresas y otras instituciones, que ha reunido esfuerzos de todo tipo para proponer, actuar y/o mitigar las consecuencias de la pandemia.

Las Instituciones de Educación Superior, entre las que se encuentran las universidades, no han sido una excepción. Las principales dificultades para hacer frente a COVID-19 radican en que estas sirven a una amplia variedad de funciones. En primer lugar, como espacio de aprendizaje donde los estudiantes (de grado, posgrado, doctorado, formación continua y/o formación extracurricular) aprenden y los docentes e investigadores facilitan procesos de aprendizaje y realizan investigaciones. En este sentido, y según las estimaciones de la UNESCO, más de 1.500 millones de estudiantes de 165 países no han podido asistir a los centros de enseñanza debido a la COVID-19 en los momentos más duros del confinamiento.

Por otro lado, las Universidades funcionan como pequeñas ciudades, disponiendo de diferentes infraestructuras (instalaciones deportivas, hostelería y restauración, residencias, plantas energéticas, etc.) y siendo importantes empleadores locales e impulsores importantes de las economías locales y regionales. Finalmente, muchas universidades operan hospitales, colocándolos en la primera línea del sistema de salud local.

Las Universidades han respondido, como muchos otros agentes sociales, apalancándose en un proceso de digitalización acelerada, en el que el cese temporal de las actividades presenciales ha operado como un enorme disruptor, provocando un rápido y no planificado trasvase hacia formación en remoto y online (teniendo que pasar de un entorno presencial a un entorno en remoto en tan sólo un fin de semana). Lo que en un primer momento fue una respuesta rápida para una situación sobrevenida totalmente inesperada se ha tornado con el devenir de los acontecimientos en la constatación de que no se volverá a la normalidad a la que estábamos acostumbrados. Por ello, la transformación digital adquiere una enorme trascendencia como catalizador de un cambio educativo esencial. Los modelos en los que la componente online es relevante se están erigiendo, así, como modelos del futuro. En nuestro entorno más cercano, se considera que el modelo híbrido (aquel que combina presencialidad con virtualidad) ha llegado para quedarse. Se hace por lo tanto imprescindible rediseñar los procesos de aprendizaje para escenarios de presencialidad adaptada complementada con verdadera docencia online. En palabras del Rector de la Universidad de Deusto en la apertura del curso académico 20-21:

> «Estamos ante una oportunidad histórica para desarrollar el aprendizaje en remoto o síncrono (que aporta cercanía) u online o asíncrono (que permite otros tipos de trabajo). No nos confundamos y creamos que es algo pasajero. Seguir dividiendo las universidades en presenciales u online no tendrá sentido. No se trata de optar. Se trata de hibridar de manera eficiente y creativa».

Según un artículo recogido en la serie «*COVID-19 y educación superior: Aprender a desaprender para crear una educación para el futuro*» de las Naciones Unidades, los cambios que se anticipan pueden clasificarse en cinco categorías: (1) los cambios inmediatos para garantizar la continuidad de la enseñanza y la investigación; (2) los cambios necesarios para mantener el empleo de estudiantes que ya hayan recibido una oferta de trabajo, o que pudieran recibirla en los próximos meses; (3) los cambios a largo plazo causados por el

cambio imprevisto en el proceso, comportamiento y desarrollo de nuevos recursos; (4) los cambios en el modelo actual de las IES en cuanto a la capacidad de los padres y estudiantes para pagar por la educación superior; y (5), los cambios a nivel macro necesarios para regular y facilitar la calidad de la educación superior en este momento de cambio.

Lo que parece evidente es que el desarrollo y consolidación de estos nuevos modelos no está exento de desafíos (entre otros, adaptación según tipo de asignatura, grado de experimentalidad y tamaño de los grupos, así como atención y motivación a los estudiantes y networking, e incluso de propia percepción de la calidad) pero es también evidente que es el camino que seguir y que traerá beneficios adicionales a la propia adaptación (como puede ser el acceso a un mayor volumen de estudiantes, la posibilidad de modular el aprendizaje, etc.). En todo caso, no se debe olvidar que en esta transición digital la tecnología debe ser un medio para la educación y no entenderse como un fin en sí mismo.

7.2. Comportamiento digital

El reto de la transformación digital en la educación no es nuevo ni se debe a la crisis provocada por la pandemia. El modo de aprender y el modo de enseñar están cambiando desde hace años gracias a las oportunidades que ofrece la tecnología (en realidad, esto ha sido así desde sus orígenes) y su rápida evolución ha hecho que los procesos de aprendizaje encuentren en el «reino digital» un entorno de enorme potencial. La reflexión sobre la necesidad de transformación digital de la universidad, sobre la que se lleva tiempo debatiendo y compartiendo, se hace ahora más presente que nunca ya que la universidad de hoy es un lugar (físico y virtual) configurado como una interfaz que permite que los estudiantes aprendan a través de las conexiones facilitadas por un experto y utilizando recursos de todo tipo, desde libros físicos a aplicaciones en dispositivos móviles. Es una zona de «recursos de mezcla» (Domingo y Alvarez, 2012 citado por Domínguez Figaredo, 2014).

Así, en los últimos años la diversidad en las modalidades de estudio-aprendizaje ha crecido a gran velocidad. Desde el mobile-learning o el blended learning (modalidades que cuentan con una cierta trayectoria a la fecha) al gran crecimiento experimentado en las denominadas «credenciales alternativas» (competencias, habilidades y resultados de aprendizaje que derivan de actividades no relacionadas con un título de grado) han transcurrido pocos años. Entre estas últimas destaca el crecimiento de los cursos online, entre los que tienen un papel protagonista los MOOCS (cursos abiertos masivos en línea por sus siglas en inglés), lanzados por primera vez en 2008 y cuyo crecimiento en los años siguientes dio pie a que se declarase el 2012 como el «año del MOOC» por el New York Times. Otros ejemplos son las denominadas insignias digitales (actividades específicas o puntuales de aprendizaje, definidas como 'granulares' por su estructura corta y concreta y que surgen como respuesta a una brecha de habilidades) o los micro/nano grados (bajo esta alternativa, la institución educativa establece una determinada duración, enfoque y rigor académico asociado a estas credenciales que, en diversas ocasiones, pueden servir como proceso de entrada para un grado superior o certificado, bajo alguna área de conocimiento, habilidad o competencia específica). Tal y como apunta el buscador de seminarios Class Central el número de usuarios de plataformas de cursos online, y en concreto, las cinco más utilizadas a nivel mundial sumaron en total casi 90 millones de alumnos en 2018 y más de 900 universidades incorporaron ese mismo año los MOOC a su oferta educativa. Es evidente por lo tanto que cada vez hay una mayor oferta tanto en contenidos como en canales. Otros ejemplos adicionales son el uso de la gamificación o realidad virtual para favorecer aprendizajes experienciales.

En cualquier caso, el crecimiento en formatos y canales no garantiza per se el proceso de aprendizaje masivo: según el informe «Edutrends. Credenciales alternativas» aproximadamente tres de cada cuatro inscritos en un curso MOOC ya cuentan una licenciatura, y solo el 6% de los que comienzan un curso lo terminan (Brown, & Kurzweil, 2017, citado en dicho informe). Lo que parece cierto es que estas modalidades son ampliamente demandas por los estudiantes de hoy y lo seguirán siendo en el futuro. Según una encuesta de Global Shapers publicada por el Foro Económico Mundial (WEF) el 77% de los jóvenes del mundo tiene en su currículum algún curso online. Esta tendencia ha dado lugar a casos de universidades que, por ejemplo, están innovando gracias a la flexibilidad que permite la tecnología junto con estos nuevos perfiles de estudiantes midiendo por ejemplo el aprendizaje y no el tiempo en el que este se consigue. Se rompe así uno de los elementos tradicionales, y el aprendizaje no queda condicionado al paso de los semestres sino a la dedicación personal. El modelo de negocio subyacente cambia también radicalmente. (Western Governors University).

Además de en canales y contenidos, otro ejemplo en el que la tecnología puede ser un aliado es en una de las fases finales de los procesos de aprendizaje: la certificación de los aprendizajes conseguidos a lo largo de la vida. Así, hay ya casos de universidades con proyectos de verificación de credenciales vía blockchain. Aunque todavía está en fase de experimentación, esta tecnología, aplicada a la educación, promete la autenticación y el almacenamiento permanente para la creciente

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

oferta de credenciales alternativas, al tiempo que da a los usuarios el control y la gestión de sus credenciales (Jirgensons, & Kapenieks, 2018). Según el informe «Edutrends. Credenciales alternativas» sus aplicaciones pueden ir más allá, transformando por completo el título tradicional. La mayoría de las universidades siguen utilizando el papel como el medio por excelencia para registrar y entregar un comprobante de la educación de un estudiante. Otras han evolucionado al formato PDF con firmas electrónicas para el registro de expedientes y diplomas, sin embargo, ambos formatos son vulnerables a la alteración y falsificación (Jirgensons, & Kapenieks, 2018). A través de su infraestructura, blockchain podría aportar transparencia en los registros y expedientes de los estudiantes, de manera que toda la educación de una persona quede registrada en un mismo lugar. Con la tecnología blockchain un estudiante podría acumular credenciales (bloques) de diferentes proveedores en un orden cronológico (cadenas), de una forma segura y descentralizada, favoreciendo un enfoque de aprendizaje flexible y centrado en el estudiante (Jirgensons & Kapenieks, 2018). El desarrollo de la educación a lo largo de la vida hará cada vez más necesario que personas, instituciones educativas, proveedores y empleadores, tengan acceso a un expediente académico que sea descentralizado, personal, confiable e inmutable.

Todo lo recogido anteriormente ejemplifica como la tecnología se está aplicando en la educación y específicamente en el nivel universitario. Y conmina a reflexionar sobre el impacto que esta tiene en modelos y estrategias de aprendizaje, que deben ser consideradas expresamente para contextos online, ya que la lógica de digitalizar el mundo físico sin adaptación no es válida debido a que su profundidad es mucho mayor: la transformación de los procesos de aprendizaje al mundo digital supone modificar la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, ajustándola a las capacidades de aprendizaje y posibilidades de estudio de cada alumno.

Por último, se debe destacar que la pandemia provocada por la Covid-19 ha supuesto una gran aceleración a este proceso. Y esto ha sido debido a que, como en cualquier otra revolución tecnológica, esta ha avanzado cuando un conjunto significativo de la sociedad (la gran mayoría durante los meses más duros de confinamiento) utiliza ampliamente las herramientas impulsoras del cambio, se «apropia masivamente» de ellas. En este contexto se ha producido también una aceleración en los procesos de alfabetización digital, necesarios (imprescindibles) para poder aprovechar al máximo las oportunidades que el nuevo entorno ofrece. Tal y como recoge el documento de propuestas de la CRUE para la Universidad de 2030, debemos entender la transformación digital en las Universidades «como un cambio de cultura, de modelo organizativo y de la forma de acometer las misiones universitarias».

7.3. Empleo y empleabilidad

Las motivaciones que guían a las personas que deciden cursar estudios superiores son muy diversas, pero tienen normalmente como elemento común la expectativa de obtener un mejor empleo. De hecho, esta es la principal razón para estudiar en la universidad, aunque no la única, para las familias de los estudiantes universitarios (Selingo, 2018). Y este (el acceso al mercado de trabajo de forma más directa y en mejores condiciones) es un hecho constatado por diferentes estudios desde hace tiempo. El último estudio de la OCDE, Education at a Glance 2020 expresamente recoge que «el nivel de formación alcanzado por las personas está directamente relacionado con su situación laboral, puesto que el mercado laboral actual requiere cada vez en mayor medida trabajadores cualificados. Por otra parte, la expansión de la educación ha aumentado el número de personas cualificadas en todos los países, y aquellos con cualificaciones más altas tienen una probabilidad mayor de estar empleados». Así, este informe recoge que de media entre los países de la OCDE y en la UE23, alcanzar un nivel de educación terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 3 puntos porcentuales frente a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria por la vía profesional. Esta diferencia aumenta a 12 puntos porcentuales de ventaja si se compara la educación terciaria con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria por la vía general. Y en concreto, para datos en España referidos a población de entre 25 y 34 años, constata que la tasa de empleo de las personas con educación terciaria alcanza el 79 %, porcentaje superior al de los jóvenes con un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria (75 % para la vía profesional y 66 % para la vía general).

El acceso al mercado de trabajo se produce para las personas con formación universitaria además con una mejor retribución, ya que normalmente se accede a mejores oportunidades de empleo. El mencionado estudio resalta que, para el caso de España, los ingresos de un titulado en educación terciaria son un 48 % más altos que los de un titulado en la segunda etapa de educación secundaria. Y se ha comprobado igualmente que en estos casos se reduce el riesgo al desempleo. Atendiendo al mencionado estudio de la OCDE, en España la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era de un 23 % en 2019, descendiendo la tasa de desempleo al 17 % para el grupo de personas con segunda etapa de educación secundaria por la vía general, al 16 % cuando la vía es profesional y al 12 % para el grupo de personas con educación terciaria.

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Si bien es cierto que esta es una aproximación de carácter más macro que exige una mirada más concreta atendiendo a ramas de conocimiento y/o sectores de actividad, además de al propio contexto en cada momento, parece claro que las personas con formación universitaria no solo logran emplearse en mayor proporción que el resto, sino que lo hacen en general en mejores condiciones.

Sin embargo, a efectos del presente estudio, interesa hacer en este momento una distinción entre los conceptos de empleo y empleabilidad, ya que hasta el momento en los párrafos anteriores nos hemos referido y facilitado datos sobre el concepto de empleo. Atendiendo a la definición de la Real Academia Española, el empleo es una ocupación /oficio, mientras que la empleabilidad es un conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo. El primero parece referirse más a una situación en un momento concreto mientras que el segundo transmite una visión más de proceso a lo largo de un tiempo extendido.

Este entendimiento está en la base de algunos de los actuales debates y reflexiones sobre la educación superior universitaria y su nivel de adecuación a las necesidades y demandas de un mundo tan rápidamente cambiante como el actual, en el que se exigen nuevas competencias y capacidades para dar respuesta a los retos que de esta nueva realidad se derivan. Según datos del Foro Económico Mundial, para 2025 más de la mitad de los empleos serán realizados por máquinas (WEF, 2018). Los perfiles que buscan los empleadores por lo tanto van cambiando acorde a dichas necesidades, aumentando la demanda de personas con habilidades y competencias relacionadas con la tecnología, como la robótica, inteligencia artificial, biotecnología, nanotecnología y programación, entre otras. Pero también con habilidades que humanizan y que ayudan a resolver los desafíos éticos de la era digital. Características como la creatividad, empatía, resiliencia, pensamiento crítico, comunicación y colaboración están cobrando cada vez más importancia.

Así, estamos en una época en la que se están produciendo cambios significativos en los empleos (ocupaciones) más demandados (ver figura 3), en las habilidades y competencias requeridas para acceder a un empleo y para poder mantener una elevada empleabilidad a lo largo de la vida profesional, que cada vez es más longeva y con mayores transiciones y cambios (figura 4) y por último cambios también en la forma de acceder al empleo (nuevas formas de empleo disponibles, figura 5).

En este contexto de cambio, son muchas las valoraciones de diferentes empleadores que consideran que los egresados no tienen las competencias que buscan, fenómeno conocido como «brecha de habilidades» o «skill gap». Esta percepción ha sido común y extensiva

Increasing demand	
1	Data Analysts and Scientists
2	AI and Machine Learning Specialists
3	Big Data Specialists
4	Digital Marketing and Strategy Specialists
5	Process Automation Specialists
6	Business Development Professionals
7	Digital Transformation Specialists
8	Information Security Analysts
9	Software and Applications Developers
10	Internet of Things Specialists
11	Project Managers
12	Business Services and Administration Managers
13	Database and Network Professionals
14	Robotics Engineers
15	Strategic Advisors
16	Management and Organization Analysts
17	FinTech Engineers
18	Mechanics and Machinery Repairers
19	Organizational Development Specialists
20	Risk Management Specialists

Decreasing demand	
1	Data Entry Clerks
2	Administrative and Executive Secretaries
3	Accounting, Bookkeeping and Payroll Clerks
4	Accountants and Auditors
5	Assembly and Factory Workers
6	Business Services and Administration Managers
7	Client Information and Customer Service Workers
8	General and Operations Managers
9	Mechanics and Machinery Repairers
10	Material-Recording and Stock-Keeping Clerks
11	Financial Analysts
12	Postal Service Clerks
13	Sales Rep., Wholesale and Manuf., Tech. and Sci.Products
14	Relationship Managers
15	Bank Tellers and Related Clerks
16	Door-To-Door Sales, News and Street Vendors
17	Electronics and Telecoms Installers and Repairers
18	Human Resources Specialists
19	Training and Development Specialists
20	Construction Laborers

Fuente: Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

Figura 3. Empleos emergentes y en declive

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

1	Analytical thinking and innovation	9	Resilience, stress tolerance and flexibility
2	Active learning and learning strategies	10	Reasoning, problem-solving and ideation
3	Complex problem-solving	11	Emotional intelligence
4	Critical thinking and analysis	12	Troubleshooting and user experience
5	Creativity, originality and initiative	13	Service orientation
6	Leadership and social influence	14	Systems analysis and evaluation
7	Technology use, monitoring and control	15	Persuasion and negotiation
8	Technology design and programming		

Fuente: Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

Figura 4. TOP 15 competencias para 2025

Fuente: Elaboración propia (Orkestra).

Figura 5. Nuevas formas de empleo

también en momentos en los que las tasas de desempleo se han mantenido elevadas. Por un lado, se manifiestan dificultades para encontrar personas con los conocimientos y competencias necesarias mientras por otro hay un importante volumen de personas en situación de desempleo. Y por ello no son pocas las organizaciones que forman internamente a sus trabajadores e incluso empresas tecnológicas como Google, Apple y Amazon ofrecen servicios de formación para desarrollar competencias y habilidades tecnológicas. La actual situación de crisis derivada de la pandemia por la Covid-19 ha supuesto solo una situación de stand-by que se manifestará con igual fuerza en el momento en que se comience con la recuperación de la actividad económica. Según el estudio de Manpower Talent Shortage 2020, más de la mitad de las empresas de todo el mundo declaraban no poder encontrar en 2019 las personas que necesitaban, casi el doble que hace una década.

Esta situación puede ser en parte consecuencia de que el sector educativo, en particular las instituciones de educación superior, no han avanzado al mismo ritmo que estos cambios siendo preciso que los estudiantes puedan adquirir las competencias y capacidades conforme los requerimientos del mundo laboral. Aunque sin olvidar su misión. Pero universidades, estudiantes y empleadores no comparten siempre las mismas competencias como prioritarias. A continuación, en la figura 6 se muestran los resultados contenidos en el informe 2019 Global Skills Gap Report, específicamente los referidos a la diferente importancia

que empleadores por un lado y estudiantes por otro otorgan a un conjunto de competencias transversales.

Lo que no se pone en cuestión es la importancia de estas competencias transversales. De nuevo citando el estudio de la CRUE, el actual mercado de trabajo es muy dinámico y exige cada vez más una mayor preparación en competencias transversales.

Student versus employer expectations

IMPORTANCE OF CORE SKILLS: EMPLOYER EXPECTATIONS VERSUS STUDENTS PERCEPTIONS

RANK OF EMPLOYERS IMPORTANCE		STUDENTS ACCURACY	RANK OF STUDENTS EXPECTATIONS	
1	Problem solving	0	Problem solving	1
2	Communication	0	Communication	2
3	Teamwork	0	Teamwork	3
4	Flexibility/adaptability	-1	Flexibility/adaptability	5
5	Interpersonal skills	-2	Interpersonal skills	7
6	Data skills	-6	Data skills	12
7	Resilience	-6	Resilience	13
8	Organizational skills	-1	Organizational skills	9
9	Creativity	3	Creativity	6
10	Subject knowledge	-1	Subject knowledge	11
11	Technical skills	1	Technical skills	10
12	Leadership	8	Leadership	4
13	Language skills	5	Language skills	8
14	Negotiating skills	0	Negotiating skills	14
15	Commercial awareness	0	Commercial awareness	15

Fuente: 2019 Global Skills Gap Report, QS.

Figura 6. Diferente valoración de la importancia de competencias clave: perspectiva empleadores vs. Estudiantes

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

7.4. Aprendizaje a lo largo de la vida en el contexto de la Sociedad del aprendizaje

La necesidad de aprender (desaprender y reaprender) a lo largo de la vida ha quedado patente en las últimas décadas y es una realidad que hoy ya no se cuestiona. Desde el inicio de su reconocimiento internacional y apoyo institucional en los años 70, el aprendizaje a lo largo de la vida sigue siendo hoy un tema de plena actualidad en todos los niveles educativos (desde la educación infantil hasta la educación superior) y ámbitos (nacionales e internacionales). Y sigue estando considerado uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas nacionales. Los rápidos avances tecnológicos, la situación del mercado laboral, las inquietudes y expectativas de las nuevas generaciones o el aumento de la esperanza de vida y por lo tanto la prolongación de la vida laboral son algunas de las principales razones que se exponen a la hora de visualizar esta necesidad, y hacen del aprendizaje a lo largo de la vida un objetivo prioritario para el desarrollo humano.

La necesidad de aprender a lo largo de la vida se sitúa en un contexto en que la concepción de la propia sociedad también ha evolucionado, desde la formulación en los 60 del concepto « sociedad de la información»(que entiende la información como un recurso al servicio de la competitividad) a los 90, con la «sociedad del conocimiento» (el conocimiento como valor económico y social) a la actual, «sociedad del aprendizaje», donde es el aprendizaje (de las personas, de las organizaciones, de las regiones, etc.) el factor nuclear para el avance de la misma. Sobre esta idea se ha tratado también en el apartado 3.3 del presente capítulo.

Esto supone un reto para las universidades (y el resto de los agentes sociales) a diferentes niveles, ya que se trata de hacer realidad la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida. Y ello implica la consideración de objetivos orientados a la realización personal y, paralelamente, a su desarrollo cívico, social, cultural y laboral. Las implicaciones para la universidad son claras y desde una perspectiva muy simplificada entrañan la necesidad de actualización de la oferta formativa y adecuación a estos itinerarios vitales, a la par que a las necesidades y demandas de los empleos de hoy y del futuro (pero también de otros intereses personales y sociales).

Lo anterior plantea unos claros retos desde la perspectiva de la docencia, y requiere de una mayor flexibilidad en el diseño curricular. El informe de la CRUE menciona como ejemplo de flexibilidad en este caso los itinerarios abiertos, multidisciplinares o la formación dual. En la asunción de este reto es imprescindible contar con otros agentes económicos y sociales para encontrar espacios de participación y cooperación.

Por otro lado, esta sociedad del aprendizaje interpela directamente a las personas, ya que exige un compromiso activo con los proyectos de aprendizaje personales, lo que a su vez requiere constancia y esfuerzo. De nuevo, el rol de la universidad es relevante ya que el aprendizaje que se facilita en la misma debe capacitar a las personas para la adquisición de estas competencias, tan valoradas además en la actualidad, como son la resiliencia, la capacidad de aprender a aprender o la adaptación al cambio entre otras. Y aquí surge de nuevo con fuerza el rol capital que desempeña el docente dentro de la universidad como facilitador de estos procesos de aprendizaje.

Pero, además, en el ejercicio de su misión como universidad, se debe ser consciente de que existe una necesidad de dar respuesta a perfiles de personas muy diversos, con necesidades y expectativas también muy distintas (jóvenes, adultos, personas cualificadas, personas con necesidades de recualificación, etc.) a lo largo de su itinerario vital, profesional y personal. Y esto exige la consideración, en la planificación global, de la integración del aprendizaje formal, no formal e informal. Desde este punto de vista, surge adicionalmente otro reto vinculado a la garantía de calidad de esta oferta global de formación a lo largo de la vida.

Tal y como recoge Belando-Montoro, M.R. (2017) «una línea de interés indudable para la reflexión sobre el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida es la relativa a la motivación hacia el aprendizaje y, en ella, el sentido de vivir aprendiendo para una vida de calidad y una profunda satisfacción vital».

7.5. Contextos, formatos, espacios y recursos

Con todo lo anteriormente desarrollado, parece evidente que la flexibilidad y la agilidad para la adaptación –transformación de las universidades será clave para su futuro cercano. Y ello derivado del enorme desafío proveniente de la tecnología, de las expectativas de los estudiantes actuales y futuros, o de los nuevos contextos en los que las universidades desempeñan su misión. Así, el cuestionamiento sobre el valor de (algunos) estudios superiores está encima de la mesa desde hace algo más

de una década: se argumentan razones relacionadas con la «mercantilización de la educación» (que hace que algunas áreas de conocimiento no sean vistas de «utilidad»), se cuestiona la certificación del aprendizaje («crisis del título universitario») o la brecha de habilidades (o skills gap) para la vida laboral, entre los principales cuestionamientos.

Por otro lado, el surgimiento de nuevos competidores (del sector educativo o no), y de nuevos formatos para el aprendizaje, muy vinculados con el desarrollo tecnológico y la cada vez mayor «customización» de los itinerarios formativos actúan como amenazas y obligan a ser más claros y visualizar mejor el valor diferencial que aporta la educación superior. Vinculado con lo anterior, los espacios de aprendizaje también se están dispersando, distribuyéndose entre los diferentes actores que colaboran en los procesos de aprendizaje. Esto implica el reconocimiento de que el conocimiento está distribuido entre diferentes actores, no se concentra sólo en la universidad. A modo meramente ilustrativo, la actual crisis del Covid19 ha puesto de manifiesto que el hogar puede ser un buen espacio de aprendizaje; sin embargo, es muy necesario el valor que se aporta también desde los centros educativos como espacios de socialización, en los que aprendemos a relacionarnos con los otros, y donde se forma para el compromiso cívico.

En relación con estas cuestiones, el informe de la CRUE Universidad 2030 recoge de forma explícita los retos a los que se enfrenta la universidad. Los clasifica desde la perspectiva de retos en el ámbito de las tres misiones tradicionales (docencia, investigación y transferencia), incluyendo adicionalmente otros ámbitos ya tratados anteriormente (transformación digital) y añadiendo la internacionalización y la disposición de medios y equipos, además de la sostenibilidad y la igualdad. Específicamente, como retos en docencia resalta los siguientes:

- Necesidad de racionalización de la oferta académica (combinada con el desarrollo de titulaciones conjuntas de carácter internacional)
- La flexibilización de la oferta formativa
- La enseñanza integrada
- La apuesta por la formación dual
- La garantía de calidad de la oferta de enseñanza a distancia, así como en la formación a lo largo de la vida
- La importancia de la calidad e innovación docente en los procesos de acreditación y evaluación
- Y el avance hacia la acreditación a la institución más que a la titulación en concreto

7.6. Compromiso social. El papel de la Universidad en la Agenda 2030

La universidad está al servicio de la sociedad; ser fiel a su identidad implica estar abierta y ser permeable a sus necesidades, problemas y desafíos. En definitiva, actuar desde el compromiso. En este contexto, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 ha supuesto un impulso global para alinear los compromisos del conjunto de actores sociales que avanzar por diferentes vías en aras a un desarrollo sostenible. La Agenda 2030 expresa, a través de los ODS un amplio, complejo y heterogéneo espectro de retos y desafíos para la sociedad actual y llama a la acción a todos los agentes para poner en marcha las transformaciones sociales necesarias para acabar con la pobreza, promover la prosperidad económica, la inclusión social, la sostenibilidad medioambiental, la paz y el buen gobierno para todos los pueblos. El desarrollo sostenible requiere por lo tanto de la participación y el trabajo de toda la sociedad, que, para resolver los problemas sociales, ambientales y económicos que cuestionan la sostenibilidad global debe implicarse en la transformación hacia una sociedad más justa, equitativa y sostenible. Por ello la Agenda 2030 afecta tanto a entidades públicas como privadas, entre ellas los gobiernos, las empresas e instituciones, incluida la universidad y la sociedad civil.

Las universidades tienen un papel doble en la Agenda 2030. Por una parte, y de manera análoga el resto de los actores sociales conminados a la acción, contribuyen a los ODS a través del desempeño de su actividad, y están llamadas a revisar y reflexionar sobre dicha contribución para desencadenar los mecanismos de cambio que permitan maximizar dicha contribución; por otro lado, tienen un rol clave como agentes para la transformación social que demandan los ODS, sustanciado en su responsabilidad en el ámbito del aprendizaje, la investigación y el compromiso social con su entorno. Así, la Universidad, como institución dedicada a la creación y transmisión del conocimiento a través de la investigación y la docencia, desempeña un papel protagonista en la difusión y aplicación de posibles soluciones y alternativas a los problemas socioambientales a los que se enfrenta la sociedad actual (Naciones Unidas, 2012). En este mismo sentido la CRUE señala en la declaración del compromiso de las universidades con la Agenda 2030 (2018) «la Universidad es un actor clave para promover el desarrollo humano sostenible». Igualmente contempla que «hemos de incrementar nuestra transparencia alineándonos de manera efectiva con los ODS y la Agenda 2030, creando valor para nuestros grupos de interés».

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Tal y como se ha expresado con mayor detalle en el apartado cuarto, el rol de la universidad en la sociedad ha evolucionado ampliamente desde sus orígenes, pero fundamentalmente en las últimas décadas, en las que se ha desarrollado un amplio cuerpo de conocimiento sobre los modos de conceptualización de las misiones de la universidad hasta la actualidad. Hoy las misiones tradicionales de la universidad parecen ir convergiendo hacia una misión más global (Aranguren, M.J., Canto-Farachala, P., Caro, A. y Larrea, J.L. (2021) en la que la formación y la investigación son expresiones de procesos de generación de conocimiento al servicio de un fin transformador de la sociedad. Y para poder desarrollar esta misión se necesita de una estrecha la cooperación entre agentes.

Las universidades por lo tanto son instituciones con enorme capacidad de transformación social por lo que tienen una responsabilidad añadida con la asunción de los retos a los que se enfrenta la sociedad: la educación es considerada esencial para que cualquier sociedad alcance el bienestar y la justicia social; aquí radica fundamentalmente el mencionado mayor compromiso a asumir para luchar contra los grandes retos de la sociedad actual (Unesco, 2016; UN, s.f.; SDSN; 2017, Körfgen et al., 2018). En este sentido, el objetivo 4 destaca la importancia de promover una educación y aprendizaje inclusivo y de calidad para todas las personas, como un elemento integral de la educación de calidad. En su meta 4.7. recalca la necesidad de promover el desarrollo sostenible mediante la educación y la promoción de una cultura de paz, la ciudadanía mundial y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, mientras que la meta 4.1 alude directamente a la Universidad. En este contexto las instituciones de educación superior además de generar y transmitir conocimiento deben trabajar para fomentar las actitudes y los comportamientos sostenibles y responsables de los futuros gestores empresariales.

La importancia del papel de las instituciones de educación superior en relación con la Agenda 2030 ha sido reconocida e impulsada desde diferentes estamentos en los últimos tiempos. Desde la propia Naciones Unidas, a través de la Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, se propuso en 2017 un marco-guía general denominado «Cómo empezar con los ODS en las Universidades» en el que se resaltan las razones que deben llevar a las universidades a comprometerse con la Agenda 2030 y a la vez los beneficios que ésta aporta a la universidad. Esta guía subraya que gran parte de las universidades tienen ya un camino andado incluyendo algunos ámbitos universitarios que ya contribuyen a los ODS, dejando patente aun así que alcanzar los ODS supone desplegar una tarea de grandes proporciones en la que necesariamente debe imperar un enfoque integral e integrador para cooperar y conectar agentes y ámbitos de conocimiento desde una nueva mirada y con formas de trabajo diferentes. Así, menciona expresamente cuatro argumentos que sustentan la contribución de la universidad a los ODS:

1. «*Proporcionar el conocimiento y las soluciones que sustenten la implementación de los ODS:* abordar los desafíos de los ODS requerirá de nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer las cosas, tomar decisiones difíciles entre opciones contrapuestas y, en algunos casos, a realizar profundas transformaciones. Las universidades impulsan el progreso tecnológico y social a través de la investigación, el descubrimiento, la creación y la adopción de conocimiento. Las universidades atraen y nutren el talento y la creatividad y son actores clave en los sistemas de innovación regional y nacional. Estas funciones son fundamentales para ayudar a la comunidad global a comprender los desafíos, oportunidades e interacciones entre los ODS; desarrollar e implementar soluciones; desarrollar y evaluar opciones de políticas y vías de trasformación; y a realizar un seguimiento del progreso.

2. *Crear implementadores (actuales y futuros) de los ODS*: las universidades forman personas con habilidades y capacidades profesionales y personales. Tienen acceso a un importante número de jóvenes apasionados, creativos, con curiosidad y el deseo de un mundo mejor. También influyen cada vez más en el desarrollo global a través de estudiantes y exalumnos internacionales, campos internacionales y actividades de desarrollo del talento. Alcanzar los ODS requerirá de la contribución de todos. Por lo tanto, las universidades deben asegurarse de que están formando a los líderes actuales y futuros, a los responsables de la toma de decisiones, a los docentes, a los innovadores, los empresarios y los ciudadanos con los conocimientos, las habilidades y la motivación que los ayudarán a contribuir al logro de los ODS.

3. *Incorporación de los principios de los ODS a través de la gobernanza, la gestión y la cultura*: las universidades son instituciones complejas y diversas. A través de su personal, estudiantes, campus, vecindarios y cadenas de suministro, tienen un importante impacto social, económico y ambiental. Al implementar los principios de los ODS dentro de su estructura de gobierno y gestión y de su filosofía, las universidades contribuirán directamente al logro de los ODS dentro de estas extensas esferas.

4. *Proporcionar liderazgo intersectorial en la implementación*: Las universidades son reconocidas por la sociedad como entidades neutrales en las que se puede confiar. Por ello, las universidades tienen la capacidad y responsabilidad de guiar y liderar la respuesta local, nacional e internacional a los ODS a través del diálogo intersectorial y creación de alianzas. Tienen un papel clave en la educación pública y en otros sectores, así como en defender la importancia de los ODS.»

Y adicionalmente, enumera cinco beneficios y oportunidades que los ODS ofrecen a las universidades:

1. «Demostrar el impacto de la universidad: los ODS ofrecen una forma nueva e integradora para comunicar y demostrar a socios externos –incluyendo a los gobiernos, patrocinadores y ciudadanos– cómo las universidades contribuyen al bienestar global y local y, por lo tanto, a su impacto y relevancia.

2. Atraer la demanda de educación relacionada con los ODS: los ODS se dirigen tanto a jóvenes como a adultos como ciudadanos del mundo que desean hacer contribuciones significativas a la sociedad y al medio ambiente. Además, a medida que los gobiernos y las empresas incorporen cada vez más los ODS como un enfoque estratégico, más aumentará la demanda de graduados que comprendan y puedan implementar la agenda de los ODS. Adelantarse a ofrecer formación en los ODS es una forma de demostrar la capacidad de la institución en adaptarse a estas circunstancias cambiantes.

3. Construir alianzas con nuevos socios externos e internos: una de las fortalezas de los ODS es que proporcionan un marco común para que diferentes sectores y organizaciones conecten y trabajen juntos en intereses compartidos. Esto dará a las universidades la oportunidad de crear sinergias y colaboraciones con el gobierno, la industria y la comunidad tanto en investigación como en educación. Del mismo modo, este marco puede ayudar a identificar intereses comunes en diferentes áreas de la universidad, ayudando a impulsar alianzas interdisciplinares, colaboraciones e innovación.

4. Acceder a nuevas fuentes de financiación: las entidades financiadoras y los patrocinadores –incluidos los organismos gubernamentales, bancos internacionales y filántropos– están destinando cada vez más ayudas al cumplimiento de los ODS.

5. Adoptar una definición integral y aceptada a nivel mundial de una universidad responsable y globalmente comprometida: las universidades están repensando cada vez más cual debe de ser su papel en el siglo XXI. Para ello, buscan ser más receptivas y sensibles a las necesidades sociales y convertirse en agentes de cambio que resuelvan los desafíos globales. Como marco universalmente aceptado, los ODS proporcionan una estructura organizada que da respuesta a esta búsqueda. Además, dado el papel fundamental que tienen las universidades para garantizar el éxito de los ODS, las universidades tienen el imperativo moral de incorporar el apoyo a los ODS como parte de su misión social y sus funciones básicas».

En cualquier caso, este compromiso de la Universidad con el desarrollo sostenible se lleva asumiendo hace tiempo, a través de la Responsabilidad Social Universitaria, concepto muy estrechamente vinculado. En este punto debe incluirse una reflexión, aún sea breve, sobre el concepto de responsabilidad social universitaria.

Si bien existe una existe una gran heterogeneidad terminológica con relación al entendimiento del concepto y su profundidad, según el informe más aceptado «Responsabilidad Social Universitaria. Manual de los primeros pasos» del Banco Interamericano de Desarrollo (Vallaeys, de la Cruz y Sasia, 2009), la RSU se caracteriza por ser (página 6 y ss.):

- Un sistema de gestión de la organización, que contribuye a su buena gobernabilidad (esto es, que la organización defina su misión y se atenga a ella, implemente un código de ética y un comité autónomo encargado de promoverlo, garantice el cumplimiento de las leyes y los más exigentes estándares internacionales –laborales, sociales, ambientales–, asegure un buen clima laboral, luche contra la discriminación y la desigualdad, proteja los derechos fundamentales de las personas y se comprometa a rendir cuentas).

- Una obligación universal para asegurar la sostenibilidad social y ambiental de nuestro modo de producción y consumo en un planeta frágil en el cual todos tenemos iguales derechos a una vida digna.

- Un modo permanente de operar todas sus funciones basado en el diagnóstico y la buena gestión de sus impactos directos e indirectos. La organización debe ser consciente de las consecuencias y efectos que sus procesos y actuaciones provocan en los ámbitos humanos, sociales y ambientales.

- Un sistema que ayuda a establecer un diálogo con los grupos de interés (stakeholders) de la universidad y que reconoce la necesidad de las alianzas para participar en el desarrollo sostenible. La organización debe entenderse como parte de un entramado social amplio y complejo, en el cual puede cumplir una tarea destacada de intermediación para acercar intereses complementarios. Trascender la mirada de la propia institución permite avanzar desde una lógica reactiva (de adaptación) hacia una lógica proactiva (de innovación), creando nuevas oportunidades para la solución de problemas sociales y ambientales.

Según recoge el propio Vallaeys en su publicación «¿Qué es la RSU?»:

> «Al igual que la empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la «proyección social y extensión universitaria» como «apéndices» bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria.

(…)

La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsable.»

De nuevo según el informe del BID (pag.9), una universidad socialmente responsable es aquella que se pregunta por:

- Su huella social y ambiental, derivado de su ser organizacional. Y actúa en consecuencia.

- El tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma, y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes. Y ello desde el reconocimiento de que la universidad influye en la formación de los jóvenes y profesionales, su escala de valores, su manera de interpretar el mundo y de comportarse en él, así como en la deontología profesional y la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social (consciente o no).

- El tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por sus destinatarios. La universidad influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. Incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes al delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica.

- El modo en el que puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales, derivado de su peso social en tanto referente y actor que puede (o no) promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, etc.

De las definiciones y conceptualizaciones anteriores se puede extraer la conclusión de que para las universidades que están enfocadas desde una perspectiva de RSU el cumplimiento con la Agenda 2030 se puede producir de una forma más natural, ya que la implementación de los ODS en la universidad no partiría de cero.

En lo que respecta al caso español, las universidades españolas (algunas) comienzan a incorporar inicialmente de manera incipiente la RSU a comienzos o mediados de los años noventa del pasado siglo, y es a partir de 2003 o 2004 cuando tiene lugar un aumento de las universidades comprometidas con estos aspectos y una profundización de este compromiso.

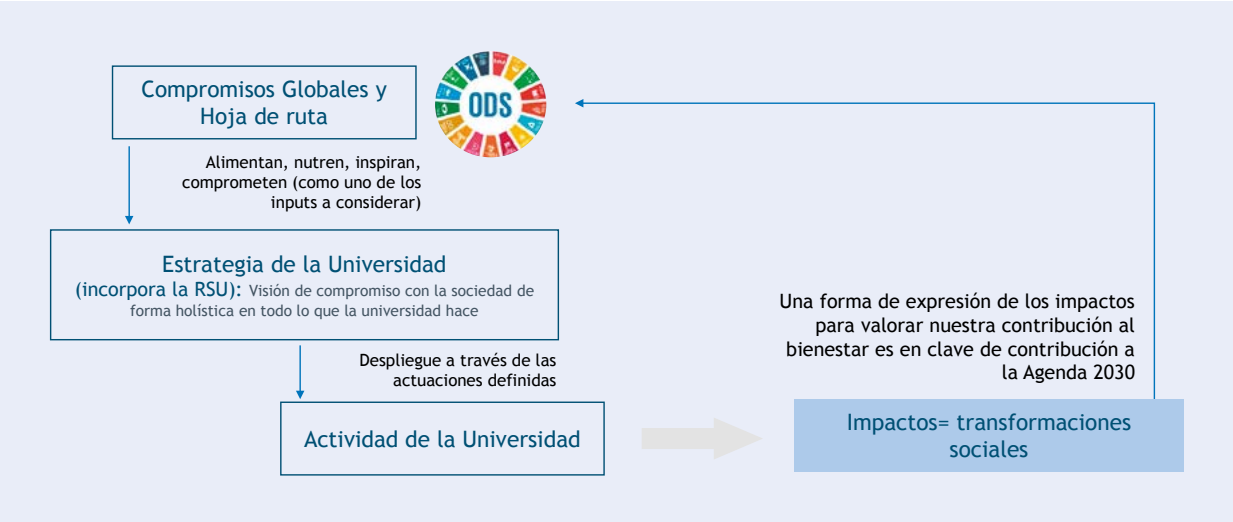
Unos años después, la Comisión Técnica de la Estrategia de Universidad 2015, dependiente del Ministerio de Educación, en septiembre de 2011 desarrolla un estudio de diagnóstico y recomendaciones para la implantación de la RSU en el que define la responsabilidad social del sistema universitario y de las universidades como:

«Una re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de sus misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades».

Vallaeys en un informe reciente considera que es una nueva política de gestión universitaria que redefine la tradicional extensión y proyección social solidaria, introduciendo un enfoque global de cuidado de los impactos administrativos y académicos de la universidad en todos sus procesos. Destaca el énfasis en la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera en todos sus procesos, a fin de participar junto con los demás actores de su ámbito de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible. Y sugiere la construcción de un concepto de RSU, en base a esta doble dimensión de gestión y participación, que podríamos formular del siguiente modo: «La Responsabilidad Social Universitaria es la responsabilidad de la universidad por los impactos sociales y ambientales que genera, a través de una gestión ética y eficiente de sus procesos administrativos y funciones académicas sustantivas, a fin de participar junto con los demás actores de su territorio de influencia en la promoción de un desarrollo humano justo y sostenible. (Vallaeys, 2019).

La AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina) define la RSU como «La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. (AUSJAL, 2009, p. 15)

Así, podría entenderse, que la Agenda 2030 representa un pacto global que inspira y compromete a la universidad. Esta, en sus reflexiones estratégicas, considera los ODS como uno de los inputs que se deben tener en cuenta en su planteamiento y apuesta de futuro. El despliegue de la estrategia universitaria, desde la visión que proporciona la RSU en sus actividades producirá un impacto en la sociedad, unas transformaciones sociales para cuya verbalización se puede emplear el marco global de los ODS como una forma de expresión de dichas contribuciones (ver figura 7).



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 7. Relación entre la Agenda 2030 y la estrategia y actividad de la universidad

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Capítulo tercero

Focalización del modelo de impacto social de la UD en los procesos de aprendizaje

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

8. La posición de la Universidad de Deusto. Modelo de aprendizaje propio

La Universidad de Deusto, nacida a finales del siglo XIX, se ha adaptado permanentemente para dar respuesta a las necesidades de formación de la sociedad, manteniéndose fiel a sus principios y vocación de servicio a la comunidad. Ha afrontado exitosamente los retos derivados de la tecnología, la internacionalización o la innovación, llegando a ser pionera en ámbitos tan importantes como el derecho, la empresa o las humanidades.

Cuenta con un marco pedagógico propio basado en la pedagogía ignaciana, que se centra en el proceso de transformación de la persona en base a la experiencia, la reflexión y la acción. Prioriza el aprendizaje basado en competencias para lo que se aplica un modelo de formación innovador y reconocido, (MAUD), que promueve una educación integral, autónoma y acompañada, en la que cada estudiante es el protagonista. La centralidad de la persona es la piedra angular.

El compromiso de la UD con la transformación social le exige afrontar los nuevos retos, a los que responde con propuestas diferenciadas; lanzamiento de nuevos programas formativos al mercado, destacando entre ellos los vinculados con áreas de gran interés como el sanitario y la digitalización; desarrollo de nuevos modelos docentes innovadores, como el Modelo Dual y el e-Campus. Al mismo tiempo aplica nuevas metodologías docentes, como el Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje y servicio, entre otros, que favorecen el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, resolución de problemas, muy importantes en el momento actual. Y asimismo refuerza la formación a los docentes con carácter permanente.

8.1. Pedagogía y marco pedagógico ignaciano

La pedagogía ignaciana hunde sus raíces en la experiencia espiritual de san Ignacio de Loyola (1491-1556), ofrecida al mundo para poder ser replicada en sus Ejercicios Espirituales y compartida por el grupo de personas que constituyó con él el núcleo fundacional de la Compañía de Jesús y quienes hasta hoy se han ido incorporando a esta orden religiosa.

La actividad educativa de los jesuitas se inicia en el siglo XVI, en el contexto de la Reforma y del cambio social, religioso y cultural de la época. Los primeros jesuitas vieron la necesidad de dar una respuesta cultural desde la fe para expandir la misión de la Iglesia y para que el futuro de esta no se viera amenazado por los cambios radicales de este tiempo. El fruto de las reflexiones y el trabajo riguroso de estos primeros jesuitas fue la Ratio Studiorum de 1598, traducida como «Plan de Estudios», e inspirada por el método didáctico que se seguía en la Universidad de Paris (Gil Coria, 2002). La Ratio fue revisada en varias ocasiones y su modelo pedagógico ha sido actualizado durante los generalatos de Pedro Arrupe (1965-1983), Peter-Hans Kolvenbach (1983-2008) y Adolfo Nicolás (desde 2008), de manera que sus contenidos se han vertido en documentos más recientes, entre los que destacan Características de la educación de la Compañía de Jesús (1986) y Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico (1993).

La enseñanza jesuita se puede considerar como una modalidad de pedagogía humanista cristiana (Ocampo, 1999) que incluye «una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar» (Gil Coria, 2002), y cuyo el objetivo final es la educación integral de la persona o, en palabras de Pedro Arrupe, «formar hombres y mujeres con y para los demás» (1973).

La educación jesuita se manifiesta en una vida activa de servicio, pues como recuerda San Ignacio en los Ejercicios Espirituales (nº 230) «el amor se muestra en las obras». Esta idea de formación basada en la fe cristiana se expresa como un «servicio de la fe y promoción de la justicia» en palabras del P. Kolvenbach en su discurso en la Universidad de Santa Clara en 2000 (2008). El compromiso con los demás se convierte en uno de los objetivos principales de la educación jesuita, tal como se determina en la Congregación General 32 y ratifica en la Congregación 34, «con la construcción de comunidades que, desde la fe,

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

vivan y promuevan la solidaridad» (Provincia de Loyola, 2005b). Por esta razón, el tratamiento de los programas de justicia debe estar incluido en los planes de estudio para que los estudiantes reciban «una formación intelectual, moral y espiritual, que les capacita para asumir compromisos de servicio y les haga agentes de cambios» (Gil Coria, 2002).

De la pedagogía ignaciana destacan los siguientes rasgos (Gil Coria, 2002):

- Considera la persona del educando en su totalidad y busca su desarrollo completo.

- Concibe la educación como un proceso de transformación personal a través de la experiencia, la reflexión y la acción: parte del contexto del educando, promueve la experiencia, demanda la reflexión para comprender las implicaciones más profundas y se orienta al compromiso con la fe y la justicia. La reflexión es clave para que el estudiante llegue a una profundidad de pensamiento que le ayude a superar las dificultades para llegar a una verdad crítica de la realidad y de su vida.

- Subraya la importancia de la evaluación, en la que se incluye la evaluación del progreso de las actitudes humanas.

- Proporciona un aprendizaje basado en valores.

- Entiende la relación docente-estudiante como clave de la formación: los docentes acompañan al estudiante en su crecimiento y desarrollo, para lo que es necesario que sean cercanos y asequibles al alumnado.

- Implica una visión de conjunto que permite unificar y concretar criterios a partir de principios ignacianos comunes a toda la enseñanza.

En el tránsito del siglo XX al XXI Peter-Hans Kolvenbach retomó el modelo tradicional ignaciano de aprendizaje para una puesta al día. Basándose en el teólogo y pedagogo jesuita Diego de Ledesma (1519-1575), Kolvenbach identificaba cuatro dimensiones esenciales en toda educación jesuita, especialmente en la enseñanza superior, las cuales denominaba con los términos latinos utilitas, iustitia, humanitas y fides, que corresponden a la dimensión práctica, la dimensión social, la dimensión humanista y la dimensión religiosa o de sentido. Agúndez (2008) analiza con detalle la pretensión holística de las cuatro finalidades o dimensiones de la universidad jesuita y encuentra que este modelo (el «paradigma Ledesma-Kolvenbach») tiene gran sintonía con el sistema Bolonia que pretende el Espacio Europeo de Educación Superior.

El mapa de concreciones en que se despliegan las cuatro dimensiones del modelo Ledesma-Kolvenbach parte de un Perfil Personal; no incluye «competencias» en sentido estricto (académicamente evaluables); apunta, más bien, a «orientaciones, sensibilidades, actitudes, valores…», que sirven de base a opciones personales y constituyen una directriz y guía para el comportamiento personal y profesional; en este sentido, se presentan como prolongaciones, en un nivel más alto, de las competencias en sentido estricto. Para conservar la afinidad, tal vez no sería un abuso ni del concepto ni del lenguaje designarlas como «Meta-Competencias». (Agúndez, 2008)

El anterior Superior General de la Compañía, Adolfo Nicolás, recalcaba en 2008 la importancia de este paradigma y la necesidad de una solidaridad bien informada para que tenga una acción transformadora de la sociedad. El espíritu de justicia, añadía, marca profundamente nuestra identidad y nuestra misión: «Los estudiantes no sólo necesitan sensibilización sino también rigor académico para enfocar correctamente las cuestiones sociales a lo largo de su futura vida profesional. Como también decía el P. Kolvenbach, necesitan «solidaridad bien informada»» (Nicolás, 2008).

En 2013, hablando a los jóvenes en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, el mismo Superior General recordaba que la misión de los jesuitas está en las fronteras y que una de esas fronteras es la profundidad de pensamiento para transformar esta sociedad.

El paradigma Ledesma-Kolvenbach ayuda a comprender la misión de las universidades gestionadas por la Compañía de Jesús, en las cuales además del perfil profesional se contemplan otros aspectos, como es la importancia de la proyección social en la formación de los estudiantes. En base a este paradigma, además de trabajar por la excelencia en la investigación y en la docencia para formar personas que actúen como profesionales competentes (utilitas), también hay que formar personas libres con valores éticos y humanistas, conscientes de sí mismas y del mundo en el que viven, sensibles a las aspiraciones e inquietudes de sus contemporáneos (humanitas), personas sensibles al evangelio y al cristianismo (fides) y comprometidas con la construcción de un mundo más justo y compasivas para sentir como propio el gozo y el dolor de los demás (iustitia). En este marco, la UD pone el énfasis en el desarrollo de valores éticos y humanistas, al objeto de formar personas libres, ciudadanos responsables y profesionales competentes dotados de aquellos conocimientos, valores y destrezas que les permitan comprometerse en la promoción del saber y en la transformación de la sociedad. Asimismo, destaca el fuerte compromiso con el cambio social y cultural de la sociedad y la solidaridad con los menos favorecidos.

En el contexto precedente, en el año 2000 la UD desarrolla su marco pedagógico propio, vigente en la actualidad, y que proporciona el soporte pedagógico del proceso docente. Se soporta en una pedagogía excelente en objeti-

vos y en métodos, personalizada y centrada en un modelo de aprendizaje autónomo y significativo del alumno. En el proceso de aprendizaje se promueve el desarrollo del pensamiento y se fomenta el comportamiento activo y la responsabilidad por parte del estudiante, impulsando la búsqueda, la iniciativa, la reflexión y la acción. Se busca aportar al estudiante no sólo una excelente formación conceptual y un dominio de conocimientos y contenidos, sino también, desarrollar destrezas, habilidades y valores éticos y humanistas, que sean aplicables en su vida personal, profesional y social. En este proceso, el papel del docente es esencial.

Este marco pedagógico propio se concreta a través del Modelo de Formación UD (MFUD) y del Modelo de Aprendizaje UD (MAUD), soportado en el aprendizaje basado en competencias, en sintonía con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (Poblete y Villa, 2008). Sus objetivos se recogen en la figura 8.

El marco pedagógico en el que se desarrolla la actividad docente de la UD se sustenta en los siguientes ocho principios:

- Formación centrada en la persona.
- Basa su aprendizaje en valores.
- Fomenta la creación de actitudes personales y sociales.
- Favorece un aprendizaje autónomo y significativo.
- Promueve el desarrollo de pensamiento.
- Potencia la adquisición de competencias académico-profesionales.
- Incorpora las TICs.
- Se transforma en una organización que aprende.

La excelente calidad docente de la UD ha sido reconocida a través de las favorables posiciones alcanzadas en diversos rankings; según el Times Higher education Europe Teaching Rankings 2019, los estudiantes sitúan a Deusto en el top 25 de las universidades europeas por su compromiso con la excelencia docente. Asimismo, U-Ranking (Fundación BBVA y el IVIE) confirma la destacada calidad docente.

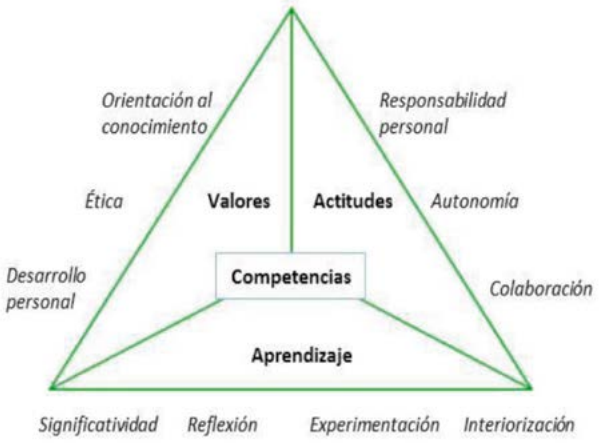
8.2. Modelo de Aprendizaje MAUD basado en competencias

Sobre estos principios, el modelo MAUD promueve el Aprendizaje Basado en Competencias, que consiste en la integración y movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que se materialicen en un adecuado desempeño realizado en contextos diversos y reales. En base a las competencias que deben desarrollar los alumnos en su ámbito profesional y personal, se concretan los conocimientos necesarios en cada ámbito formativo, así como las actitudes y valores a desarrollar. Ello conduce a que el alumno/a cuente con el saber que se deriva de los conocimientos, y con las actitudes y valores que le permitan saber y querer ponerlos en práctica, tratando de que logre resultados adecuados en sus actuaciones.

Fuente: Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto.

Figura 8. Objetivos del Modelo Deusto de Aprendizaje

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Marco pedagógico UD.

Figura 9. Principales elementos del Modelo de Aprendizaje UD

El Aprendizaje Basado en Competencias responde por tanto a un modelo de educación integral orientado a la transformación social y personal, ayudando al alumno a desarrollarse como persona. La UD pretende no solo transmitir al estudiante un conjunto de conocimientos especializados y prepararle para una profesión concreta, sino que quiere acompañarle en su proceso de crecimiento y desarrollo personal, de manera que desarrolle sus propias potencialidades (intelectuales, personales, sociales…) para dar soluciones creativas a los problemas de la sociedad.

En la siguiente pirámide de la figura 9, compuesta por cuatro caras que son el aprendizaje, actitudes, valores y competencias, se presentan los principales elementos del modelo, que contribuyen al desarrollo integral de las personas. La conjunción de todos los elementos favorece un aprendizaje integral y ayuda al alumno a desarrollarse como persona.

Sobre los cuatro elementos integrantes de la pirámide, se destacan los siguientes aspectos:

- El modelo de aprendizaje (en la base de la pirámide) compagina los diferentes modos de aprender y persigue que se apliquen los distintos tipos de pensamiento intelectual. Aprender de modo significativo implica aplicar el pensamiento conjugando las actividades reflexivas y la observación, con conceptualización, la experimentación y la evaluación del proceso y el resultado.

- Las actitudes hacia el aprendizaje contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se constituyen en valores. En este sentido, para que el aprendizaje sea autónomo y significativo el alumno tiene que asumir su responsabilidad personal y desarrollar una actitud positiva hacia el estudio y el aprendizaje, pero en el marco de un proceso colaborativo, en el que está acompañado, comparte y coopera con los compañeros, los docentes y otras personas de su entorno.

- Los valores individuales son consecuencia de la trayectoria personal y social de cada estudiante. Se vinculan con su experiencia, las respuestas del entorno, sus ideales y expectativas, entre otros factores. En relación con los valores y en consonancia con la misión de la Universidad, el concepto de persona que intenta desarrollar y el modelo de aprendizaje, trabaja sobre tres ejes:

  – Desarrollo personal y social: un primer eje de los valores lo constituye la propia persona. Se consideran valores como dignidad personal, derecho a la vida, autoestima, autoconfianza, autorrealización, todos los derechos humanos están vinculados con este eje

  – Orientación al conocimiento: implica desarrollar el valor la búsqueda de la verdad, comprometerse con el estudio y el conocimiento. Este valor se aplica durante toda la vida.

  – Responsabilidad ética-social: significa responsabilizarse de los recursos económicos, la estructura y el capital humano, crear un entorno estimulante de trabajo, así como realizar una contribución a la comunidad. Requiere, en síntesis, reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás y muy especialmente aquellas que contribuyan a la justicia social.

- En este sentido, un factor diferencial del modelo UD es el papel destacado de la formación en valores y el compromiso ético. Desde el curso 2009 todos los estudiantes

graduados cursan dos asignaturas del Módulo de Formación Humana en Valores en grupos interdisciplinarios, lo que pone en valor la convivencia entre diferentes.

- La última cara de la pirámide corresponde a las competencias, que en el Marco Pedagógico UD se definen como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación». Aunque existen diversos modelos para agruparlas, la UD clasifica las competencias genéricas o transversales en tres categorías.

  – Instrumentales: suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.

  – Interpersonales: se refieren a las capacidades y habilidades que favorecen que las personas tengan una adecuada interacción social con los demás posibilitando el desarrollo y vivencia de determinados valores en nuestra vida social.

  – Competencias sistémicas; suponen habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto.

Consideramos importante destacar que en el momento de la elaboración del presente informe, el modelo de competencias transversales de la UD expuesto previamente, está siendo revisado, actualizado y simplificado. La propuesta sobre la que con carácter provisional se está trabajando, se basa en las siguientes seis competencias.

En dicha propuesta se propone la siguiente definición y contenido para las seis competencias transversales. Nótese que esta definición está, en el momento de elaboración del presente informe, siendo objeto de trabajo y debate, aunque si bien puede ser susceptible de alguna modificación en el futuro, no lo hará el fundamento de base.

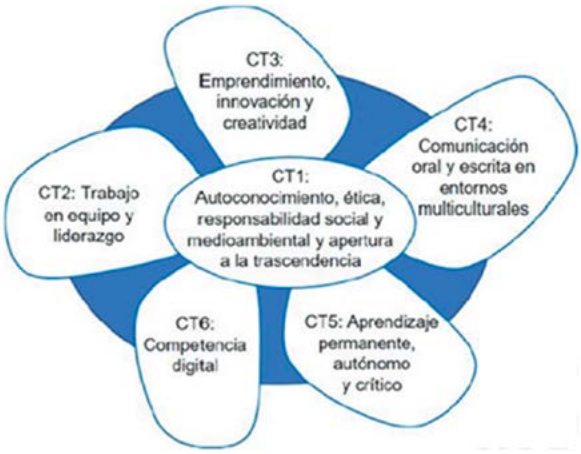
- CT1. Autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia: Actuar de manera ética, igualitaria, inclusiva, responsable y

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES	
Competencias INSTRUMENTALES	
Cognitivas	Formas de pensamiento: reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado
Metodológicas	Organización del tiempo Estrategias de aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones Planificación
Tecnológicas	Gestión de Bases de datos Ordenador como herramienta de trabajo
Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de idioma extranjero
Competencias INTERPERSONALES	
Individuales	Automotivación Resistencia y adaptación al entorno Sentido ético
Sociales	Diversidad y multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos Negociación
Competencias SISTEMICAS	
Organizativas	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Desarrollo de la calidad
Emprendedoras	Creatividad Espíritu emprendedor Capacidad innovadora Liderazgo Orientación al logro

Fuente: Marco pedagógico UD.

Tabla 2. Detalle de competencias genéricas o transversales UD

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Vicerrectorado de Ordenación académica, innovación docente y calidad.

Figura 10. Competencias transversales en la UD. 2018

sostenible, con uno mismo, con los otros (hombres y mujeres para los demás), con la sociedad (justicia social) y con el planeta en su conjunto (medio ambiente)

- CT2. Trabajo en equipo y liderazgo: Trabajar de manera colaborativa en la consecución de objetivos comunes mediante el intercambio de aportaciones constructivas, la mediación en los conflictos, compartiendo conocimientos, y asumiendo compromisos y responsabilidades, llevando a cabo el rol de líder del equipo cuando la ocasión o contexto lo requieran.

- CT3. Emprendimiento, innovación y creatividad: Desarrollar nuevas ideas, acciones y proyectos con impacto positivo en el entorno, convirtiendo las ideas en acciones, tomando decisiones y asumiendo riesgos.

- CT4. Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales: Comunicar de manera oral y escrita para interactuar efectivamente con los demás; expresando y transmitiendo sentimientos, conocimientos, ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente; utilizando diversos recursos expresivos; tanto de forma oral como escrita; utilizando los recursos lingüísticos y formatos apropiados y adaptándose a las circunstancias, tipos de audiencia y diversos contextos culturales, utilizando para ello diversas lenguas. La comunicación multilingüe exige, además, la comprensión intercultural, valorar la diversidad cultural y mostrar interés y curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

- CT5. Aprendizaje permanente, autónomo y crítico: Actualizar los propios aprendizajes, cuestionando las formas habituales de actuación e interrogándose sobre las cuestiones con una perspectiva crítica, reflexionando sobre el propio conocimiento y la propia manera de aprender.

- CT6: Competencia digital: Usar de manera segura, responsable y crítica las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en el ámbito académico como profesional, para el tratamiento de la información, así como para comunicarse y participar en redes y grupos sociales de manera ética y responsable.

El modelo de aprendizaje propuesto, MAUD, se fundamenta en el aprendizaje basado en la experiencia de Kolb et al (1976) y en la pedagogía Ignaciana (Gil Coria, 1999). Se despliega diferenciando cinco fases, que son las siguientes:

1. Contexto experiencial: el aprendizaje se origina en un entorno contextualizado, incluido el entorno personal. Este primer paso busca situar al alumno/a ante el tema o cuestión a desarrollar. Se pretende motivar al alumno a través de su experiencia y contexto para que consiga una primera aproximación global al tema.

2. Observación reflexiva: pretende que el alumno/a se haga preguntas, se cuestione los temas y los alumnos busquen respuestas.

3. Conceptualización: se trata de acercar al alumno/a la teoría, que, desde un área científica concreta, se ha desarrollado. El aprendizaje conceptual se basa en la adquisición de conocimientos, terminologías científicas, métodos y estrategia, etc. que configuran el saber científico de cada materia. Es una aproximación a la teoría que se ha desarrollado. Para ello se puede adoptar un enfoque individual o grupal.

4. Experimentación activa: en esta etapa se vincula la teoría y la práctica a través de diferentes métodos y estrategias. Esta fase se adecua muy bien al trabajo colaborativo, ya que en esta fase se requiere la aplicación de distintas capacidades y competencias que pue-

den compartir diversos miembros de un equipo. En esta fase encaja el practicum, metodología que puede desarrollar el alumno en diversos ámbitos científico-laborales como empresas, centros educativos o de investigación y ONGs, en la que es supervisado por un tutor profesional, además del académico.

5. Evaluación: se distinguen tres niveles de evaluación, que son: a) personal, que busca que el evaluado reflexione sobre lo aprendido, b) formativa, que se fundamenta en la consideración del feedback como elemento clave para el progreso del alumno, y c) sumativa, en la que se valora el rendimiento alcanzado por el alumno y acredita el nivel de competencia adquirido.

Para asegurar la efectiva aplicación del modelo MAUD, se ha desarrollado un sistema propio de calidad que aborda los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la docencia y que responde a los requerimientos de las Agencias de Calidad en el ámbito estatal y autonómico. Junto a la Comisión de Calidad de cada título, existen diversos procesos para la coordinación docente, orientados a la revisión de los programas de asignaturas del plan de estudios, a la coordinación docente de materias y cargas de trabajo del estudiante. Asimismo, se aplican dos procesos de evaluación del profesorado diferenciados en función de la tipología de la evaluación.

- Evaluación formativa: se evalúan las competencias docentes mediante un cuestionario de autoevaluación. En el proceso participan los docentes, el alumnado, y otros responsables académicos.

- Evaluación acreditativa: garantiza una adecuada planificación temporal de cada una de las asignaturas del plan de estudios de cada titulación y asegura la adquisición, por parte de los estudiantes, de los correspondientes resultados de aprendizaje, tanto en términos de desarrollo de competencias genéricas como en términos de específicas. El proceso de evaluación acreditativa se divide en dos fases:

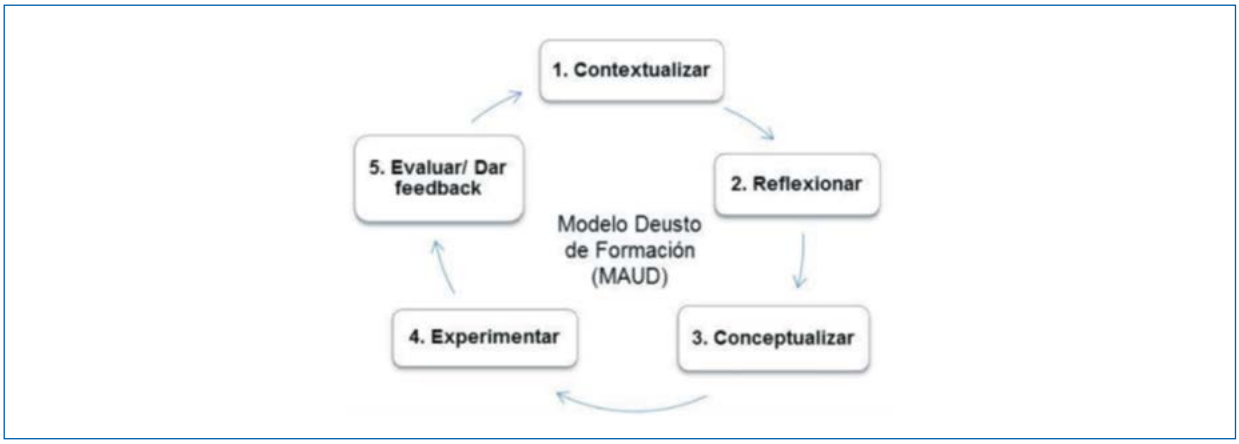
– Fase 1: proceso de calidad en la planificación y organización de la docencia, denominado Label 1. Contempla tres estándares: 1) contribución de la asignatura al perfil académico–profesional de la titulación, 2) coherencia de la estrategia de enseñanza aprendizaje con las competencias a desarrollar y 3) sistema de evaluación, en el que se consideran los tiempos, espacios y procedimientos para la tutoría, indicadores del logro de competencias y sistema de calificación

– Fase 2: proceso de excelencia docente en la puesta en práctica, denominado Label 2. Contempla los siguientes estándares: gestión del aprendizaje (tiempos, métodos de enseñanza, recursos materiales y personales), orientación y tutoría de los estudiantes, seguimiento y evaluación del aprendizaje, resultados y satisfacción y revisión y mejora.

8.3. Modelos Innovadores: Deusto de Formación Dual y Deusto On-line

Modelo Deusto de Formación Dual

De manera complementaria, la Universidad de Deusto se ha dotado de un modelo propio para impulsar, desarrollar e implantar la formación dual a lo largo de los



Fuente: Marco pedagógico UD.

Figura 11. Fases del Modelo Deusto de Aprendizaje

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

próximos años: El Modelo Deusto de Formación Dual (MDFD). Su concepción, sus principios y valores se asientan sobre la larga experiencia de la Universidad y a la vez incorpora elementos nuevos que ayudan a configurar un modelo que da respuesta a los retos identificados en la Iniciativa Deusto 2022. Esta apuesta es coherente con la misión y visión de la Universidad de Deusto, como universidad centenaria que conjuga tradición e innovación y con el MAUD. Con este modelo, la UD se sitúa a la vanguardia que exige el contexto actual, que implica intensificar la tercera misión, esto es, intensificar el trabajo de la UD en todo lo que contribuya, con impacto, al desarrollo económico y social de nuestro entorno. Y en cooperación con los agentes económicos y sociales.

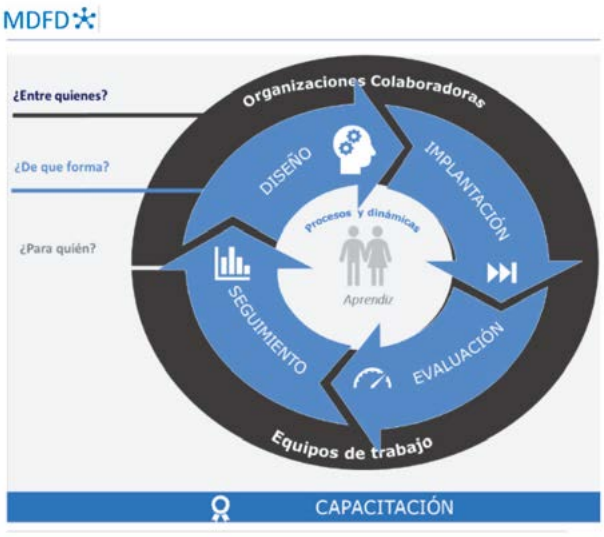
Así, el Modelo Deusto de Formación Dual se caracteriza fundamentalmente por proponer un proceso, una experiencia de aprendizaje que, al tener lugar de forma simultánea entre la universidad y los contextos reales (las empresas u organizaciones), resulta mucho más significativo, y se diferencia en que, para que eso ocurra, hay un proceso de co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación llevado a cabo entre los facilitadores de la universidad y los facilitadores de las organizaciones. Todo ello se asienta en un entendimiento propio de lo que es la formación dual, definido como sigue:

> «En la Universidad de Deusto entendemos la formación dual como un proceso sistémico de enseñanza-aprendizaje que, basado en la cooperación con agentes externos para el co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación, combina la adquisición de conocimientos y de competencias prácticas de forma simultánea e integrada tanto en la Universidad como en la empresa u organización.
>
> Es un proceso de aprendizaje basado, por lo tanto, en el «work based learning», un aprendizaje que, al tener lugar también en contextos reales, resulta más significativo.»

El Modelo Deusto de Formación Dual se basa en el «Art of Co», el Arte de Cooperar, por y para la transformación personal y profesional de las personas que serán las que deban ser agentes de transformación social y económica en el futuro.

Detrás de este principio básico, y siempre con el participante-aprendiz en el centro, el modelo se despliega en un decálogo, un modelo de roles, un modelo de cómo implantar una titulación a nivel estratégico y operativo y una Escuela para la Facilitación Dual (pionera y única) a través de la cual las personas que tienen que hacer posible ese modelo se capacitan en los diferentes ámbitos que son necesarios (entre otros, con énfasis en competencias para la facilitación de procesos de aprendizaje duales).

En 2020, la Universidad de Deusto tenía un total de trece titulaciones duales, siendo la mayoría en formato de itinerarios duales, Y tanto en estudios de grado como en posgrado. Entre ellas destacan tanto el Grado Dual en Industria Digital como el Itinerario Dual del Grado en Ingeniería Robótica por representar ejemplos plausibles de como la Universidad se acerca y tiende puentes con la formación



Fuente: Modelo Deusto de Formación Dual, 2019.

Figura 12. Principales elementos del Modelo Deusto de Formación Dual

FACULTAD	PROGRAMA DUAL
Inter-Facultades	Máster Dual en Emprendimiento en Acción (TP)
Ingeniería (en alianza con EGIBIDE) Ingeniería (en alianza con SALESIANOS)	Grado Dual en Industria Digital Itinerario Dual del Grado en Ingeniería Robótica
Ingeniería	Máster Dual en Diseño y Fabricación en Automoción
Derecho	Itinerario Dual en Relaciones Laborales
Ingeniería	Itinerario Dual del Máster en Ingeniería Informática
Ingeniería	Itinerario Dual en Automoción del Máster en Ingeniería Industrial
Ingeniería	Itinerario Dual en Eficiencia Energética del Máster en Ingeniería Industrial
Ingeniería	Itinerario Dual en el Grado de Ingeniería Industrial y Automática
Ingeniería	Itinerario Dual en el Grado de Ingeniería Mecánica
Ingeniería	Itinerario Dual en el Grado de Ingeniería en Organización Industrial
Turismo	Itinerario Dual en Gestión Hotelera del Grado en Turismo
Turismo	Itinerario Dual de la Innovación en e-Turismo del Grado en Turismo

Fuente: Unidad de Formación Dual, Universidad de Deusto. 2020.

Tabla 3. Relación de titulaciones duales 2020

profesional. El detalle completo se puede encontrar en la tabla 3.

Modelo Deusto On-line

Como respuesta a la demanda creciente de conveniencia y flexibilidad también en el ámbito formativo, la UD está impulsando la formación online, que además de facilitar el desarrollo de las competencias específicas, también refuerza las competencias genéricas como la autorregulación y autodisciplina, las habilidades de comunicación y de trabajo en grupo online, la responsabilidad y la gestión del tiempo, la interculturalidad, etc.

Para el desarrollo de la formación online la UD ha desarrollado un modelo propio, que se soporta en el modelo de enseñanza-aprendizaje previamente tratado, MAUD, reconocido por su calidad y tradición. En consecuencia, el alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, y se prioriza su aprendizaje activo y significativo.

Fuente: Deusto, 2015.

Figura 13. Principales recursos tecnológicos del Modelo Deusto online

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

El diseño pedagógico es esencial al objeto de garantizar el aprendizaje significativo y desarrollar las competencias requeridas. Para ello se mantiene con los estudiantes una relación personalizada y cercana y una fluida comunicación a través de los tutores y docentes expertos en cada materia. Son quienes hacen un seguimiento personalizado del aprendizaje del alumno mediante una evaluación continua. Todo el proceso tiene lugar en sesiones síncronas y asíncronas, en base a soportes tecnológicos diversos, en las que se aplican unas metodologías docentes y se utilizan unos formatos y recursos innovadores, que buscan facilitar el proceso de aprendizaje del alumno, a través de una experiencia satisfactoria.

Los recursos que se ponen a disposición del alumno garantizan que aprenda a su ritmo en cualquier momento y desde cualquier lugar. A través de espacios virtuales se propicia el trabajo en colaboración, la realización de tareas formativas, el acceso a los materiales formativos y la interrelación entre los docentes y otros compañeros. El estudiante dispone del acceso a servicios, entre ellos Aulatic, desde los que se da soporte para resolver sus problemas y dudas tecnológicas durante el proceso de aprendizaje, en el que dispondrá de los principales recursos tecnológicos que se indican en la figura 13:

8.4. Innovación docente y servicios a la Comunidad Universitaria

La UD afronta su compromiso con ofrecer una formación integral, abierta a todas las dimensiones de la persona, de excelencia, y con un carácter humanista, en un entorno de profundas transformaciones, como la social y la globalización, y en el que se enfrenta a retos significativos. Entre ellos, las nuevas demandas profesionales, sociales, culturales y formativas, el cambio en los modelos y estrategias de aprendizaje como consecuencia de los nuevos formatos, espacios y recursos, así como la necesaria adaptación del profesorado a unas generaciones educadas y socializadas en un entorno muy digitalizado. Otros retos, tal y como se recogen en el Plan estratégico Deusto 2022, son la relevancia de la creación del conocimiento para responder a cuestiones claves de la humanidad y la necesidad de una colaboración con otros, en el marco de una misión compartida.

Para afrontar los retos del ámbito pedagógico, la UD refuerza con carácter permanente la estrategia de apoyo académico y profesional al estudiante. Entre otras vías, mediante la Unidad de innovación docente y de calidad, el Servicio de Orientación Universitaria, el Servicio de Acción Social e Inclusión y el de Salud. También a través de Deusto Campus y las actividades extracurriculares vinculadas con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), así como con las actividades de innovación y emprendimiento. También es destacable el fomento de la movilidad de los estudiantes y la adecuación de los espacios de aprendizaje y las infraestructuras digitales a los nuevos requerimientos.

Es destacable asimismo la existencia de una Unidad de Innovación docente y de calidad, que presta servicio a la comunidad universitaria, especialmente al profesorado, en el ejercicio de su labor como docentes. Desde la misma se apoya a la formación de grado, de postgrado, formación continua y dual, que se imparte tanto en el entorno presencial como el online, para garantizar el sistema de calidad de la UD, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, y teniendo como eje el Modelo de Aprendizaje UD (MAUD)

El asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria en materia docente, se materializa fundamentalmente en los siguientes ámbitos: a) ofrecer formación y apoyo en el uso de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, en el aprendizaje basado en competencias, en la evaluación de competencias y en el uso de tecnologías innovadoras en la docencia, b) promocionar el desarrollo de competencias del profesorado y c) contribuir la a promoción de la innovación docente de la universidad

Entre los programas impartidos para el desarrollo de las competencias del profesorado, se encuentran los siguientes:

- Plan de formación completa
- Plan formativo para nuevas incorporaciones
- Plan de formación de profesorado novel
- Formación básica al profesorado de dedicación restringida
- Formación online E-campus

Asimismo, ofrecen información y apoyo sobre metodologías activas e innovadoras que promueven el aprendizaje significativo, entre otras, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, el debate, aprendizaje y servicio y la clase invertida.

Entre los principales servicios de apoyo que se ofrecen a los alumnos, para reforzar la centralidad de la persona y el enfoque práctico de la docencia, ambos elementos esenciales del modelo formativo UD, se encuentra el Servicio de Orientación Universitaria. En base al Plan de Acción Tutorial, cada persona que se incorpora a la comunidad universitaria cuenta con un tutor/a durante su

estancia en la Universidad, que le acompaña y apoya en su proceso de construcción de vida, tanto en cuestiones de tipo personal como académico y profesional.

En el nivel de postgrado, también existe la función de tutoría que normalmente descansa en el director/a de programa, existiendo experiencias de mentoring en algunos postgrados, como el máster NOHA, y de tutores-profesionales en el Máster Dual a través de una colaboración con la Facultad de Psicología.

Otro de los servicios cuyo objetivo es contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas que forman parte de la comunidad universitaria de la UD, es el de acción social e inclusión. Presta atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, a través de una atención directa al alumnado que presenta discapacidades de tipo visual, auditiva, física y/u orgánica, intelectual, problemas de salud mental y/o incapacidad temporal (fracturas, operaciones, rehabilitación, etc.). También les ofrece orientación profesional para facilitar su integración en la vida laboral.

Siendo conscientes de la importancia de las actividades extracurriculares en la formación de los estudiantes, desde Deusto Campus éstas se promueven a través de programas e iniciativas vinculadas con la cultura, la solidaridad, el deporte y la fe. En base a la creencia de que la fe es una dimensión importante en el desarrollo de la persona, desde la tradición jesuita y la espiritualidad ignaciana, enmarcadas en la fe cristiana católica, se promueven actividades para vivir, compartir y crecer en la experiencia de la fe. Deusto Campus Solidaridad contribuye tratando de construir una comunidad universitaria formada y comprometida con un desarrollo humano justo y sostenible. Por su parte, Deusto Campus Cultura considera que el arte ayuda a abrir y a trascender los sentimientos cotidianos hacia formas más profundas de la sensibilidad, y en consecuencia contribuye a canalizar y desarrollar la creatividad y el gusto artístico que late en nuestra comunidad universitaria. Por último, el Departamento de Deportes posibilita un espacio de encuentro y esparcimiento entre los propios miembros de la Comunidad Universitaria, ofertando programas que buscan el disfrute y hábitos de vida saludables mediante la práctica de la educación física y el deporte.

8.5. Catálogo de titulaciones 2020

La Universidad de Deusto trabaja en nueve áreas del conocimiento, incluida la reciente incorporación de la Salud en 2020. Éstas son: Derecho, Empresa, Ingeniería, Lenguas y Comunicación, Política y Relaciones Internacionales, Psicología, Educación y Deporte, Salud, Social y Teología siendo pionera en varias de ellas.

Está estructurada en seis Facultades, reflejo de las principales áreas de conocimiento, que son: Ciencias Económicas y Empresariales (Deusto Business School), Ciencias Sociales y Humanas, Derecho, Ingeniería, Psicología y Educación y Teología. También cuenta con nueve Centros de Investigación, además de numerosos Institutos y Cátedras.

Dispone de una amplia e innovadora oferta de programas, en la que se incorporan nuevas titulaciones, al mismo tiempo que se impulsa la formación continua y dual, los programas executive y los in company. Concretamente la cartera del curso 2019/2020 está integrada por 46 títulos de Grado y Doble Grado y 52 Másteres oficiales, incluidos los títulos propios.

Entre las novedades más recientes se encuentran los lanzamientos en el curso 2020/2021 de los grados en «Medicina», «Fisioterapia», «Fisioterapia+Ciencias de la Actividad Física y del Deporte», «Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial e Ingeniería Robótica (itinerario dual)», «Ingeniería Informática+Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial», «Ingeniería Informática+Videojuegos», «Realidad Virtual y Aumentada», «título propio Data Analytics con diversas combinaciones», «Skills for International Lawyer», también con diversas combinaciones, y la ampliación de la oferta bilingüe y trilingüe, que incluye 27 grados. Asimismo son novedad los másters «Estudios jurídicos internacionales», «Relaciones Internacionales y Diplomacia Empresarial», »Nuevos itinerarios duales para los másters universitarios en Ingeniería Industrial e Ingeniería Informática», «Traducción Empresarial y Comunicación Intercultural» y «Gobernanza para el desarrollo humano sostenible».

Por otro lado, la UD viene abordando el reto de la formación continua desde hace tiempo, en el marco de sus correspondientes planes estratégicos, desde la perspectiva de promover y facilitar la formación continua de las personas que conforman la comunidad a la que se dirige en aras de dar respuesta a sus necesidades o deseos de ampliar conocimientos y/o mejorar su empleabilidad.

En este punto, conviene hacer una reflexión terminológica (incluida en el Plan Director de formación a lo largo de la vida de la UD), referida al alcance de los conceptos «formación continua» y «formación permanente». Si atendemos a las acepciones más comunes, el mencionado plan recoge que la «formación continua» se refiere a la formación que recibe una persona con la finalidad de mejorar sus competencias profesionales en el ámbito de su trabajo actual o el que aspira a realizar. Dado que este tipo de formación puede desarrollarse a lo largo de la

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Grados UD	
Derecho Derecho Derecho + Especialidad Económica Derecho + Especialidad TIC	**Empresa** Administración y Dirección de Empresas (ADE) ADE + Financial Analyst Basics (Deusto Finance Programme) ADE + Digital Business Skills ADE + Dirección de Entornos Digitales ADE + International Management Skills ADE + Innovación y Emprendimiento
Ingeniería Industria Digital (grado dual) Ingeniería Informática Ingeniería Informática + Videojuegos, Realidad Virtual y Aumentada (*Nuevo 2020*) Ingeniería Informática + Transf. Digital de la Empresa Ingeniería en Tecnologías Industriales Ingeniería Mecánica (itinerario dual) Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (itinerario dual) Ingeniería en Organización Industrial (itinerario dual) Ingeniería en Diseño Industrial Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial (Nuevo 2020) Ingeniería Robótica (itinerario dual) *(Nuevo 2020)* Título propio «Data analytics» combinable con*:* Ingeniería en Tecnologías Industriales – Ingeniería Mecánica – Ingeniería Electrónica Industrial y Automática – Ingeniería en Organización Industrial	**Lenguas y Comunicación** Lenguas Modernas Lenguas Modernas y Gestión Lenguas Modernas y Gestión + International Trade Skills Lengua y Cultura Vasca Turismo (itinerario dual) Turismo + International Trade Skills (itin. dual) Comunicación Comunicación + Tecnologías para la Comunicación Audiovisual y Multimedia
Política y Relaciones Internacionales Relaciones Internacionales Filosofía, Política y Economía Filosofía, Política y Economía + International Trade Skills	**Psicología, Educación y Deporte** Psicología Psicología + Especialización en Psicología de las Organizaciones Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Educación Primaria
Salud Medicina *(Nuevo 2020)* Fisioterapia *(Nuevo 2020)*	**Social** Trabajo Social Educación Social
Teología Teología	

Dobles Grados UD
ADE + Derecho ADE + Ingeniería Informática ADE + Ingeniería en Tecnologías Industriales Derecho + Relaciones Laborales (itinerario dual) Derecho + Comunicación Relaciones Internacionales + Derecho Fisioterapia + Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (*Nuevo 2020*) Ingeniería Mecánica + Ingeniería en Diseño Industrial Ingeniería Electrónica Industrial y Automática + Ingeniería Informática Ingeniería Informática + Ciencia de Datos e Inteligencia Artificial (*Nuevo 2020*) Lengua y Cultura Vasca + Lenguas Modernas: Estudios Ingleses Ciencias de la Actividad Física y del Deporte + Educación Primaria Educación Social + Trabajo Social

Fuente: Universidad de Deusto. Anuario 2020.

Tabla 4. Grados y Dobles Grados UD. 2020

vida laboral de la persona, recibe el adjetivo de «continua» y en ocasiones el de «permanente». No obstante, el concepto de «formación permanente» ha adquirido un enfoque más amplio que el anterior. Tal y como se recoge en el Informe sobre «La formación Permanente y las Universidades Españolas», la formación permanente engloba «toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo». Es decir,

va más allá de la formación para la mejora de la empleabilidad (que seguirá siendo sustancial) al incorporar otras finalidades del proceso formativo como el uso del ocio y del tiempo libre, la mejora de la calidad de vida o la participación social.

En consecuencia, esta manera de entender la formación permanente (lifelong learning) es el paradigma educativo abierto a cualquier etapa de aprendizaje de la vida de una persona que ha venido inspirando y lo hará con mayor intensidad en el futuro, el diseño de la oferta formativa de la UD hacia la comunidad a la que sirve.

Con estas consideraciones presentes, en la actualidad los diferentes tipos de oferta formativa de la UD vinculadas a este ámbito (excluidos de esta enumeración los propios grados, postgrados, doctorado y títulos propios) fundamentalmente son:

- Actividades de formación continua propiamente dichas organizadas desde las Facultades y desde Deusto Alumni para la mejora de la empleabilidad.

- Actividades vinculadas a la Escuela de Ciudadanía-DeustoBide. La Escuela de Ciudadanía-DeustoBide, depende del Instituto de Estudios de Ocio y pretende promover intercambios sociales e incentiva el sentido crítico y participativo de los ciudadanos y ciudadanas en la construcción de un modelo de convivencia solidario, que busca convertir la información, ciencia y cultura en conocimiento y este en participación y compromiso por la innovación transformadora.

- Actividades impulsadas igualmente desde otros ámbitos de la Universidad (como Deusto Campus, mencionado con anterioridad, y Asociaciones de Antiguos Alumnos, entre otros).

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

9. El Modelo de Impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto a través de sus procesos de aprendizaje

9.1. Marco global

El anclaje estratégico propuesto del modelo conceptual del impacto de la Universidad de Deusto, y cuyo desarrollo se puede encontrar en el informe «El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde el emprendimiento» (Cuaderno Deusto Social Lab nº 3) se asienta en tres pilares: las personas, el modelo de relación que se establece entre ellas (y con la Universidad de Deusto), y la transformación que se produce en las primeras fruto de la segunda. Y responde, como no podía ser de otra forma, a la misión de la UD: «La UD pretende en nuestros días servir a la sociedad mediante una contribución específicamente universitaria y a partir de una visión cristiana de la realidad. En cuanto universidad, está presidida por el amor a la sabiduría y el afán de conocer e indagar con rigor y metodología científica la estructura de lo real. Por ello, busca la excelencia en la investigación y en la docencia. Pretende simultáneamente la formación de personas libres, ciudadanos responsables y profesionales competentes, dotados de aquellos conocimientos, valores y destrezas que les permitan comprometerse en la promoción del saber y en la transformación de la sociedad».

Con estos tres pilares se construye el modelo conceptual de impacto en la sociedad de la UD, que gráficamente y a alto nivel se sintetiza tal y como se recoge en la figura 14.

Para la UD las personas son (somos) las protagonistas del cambio, de la transformación. Así, se aspira a que cualquier persona que se relacione con la UD, a través de sus múltiples actividades y servicios, pueda, mediante el discernimiento, experimentar alguna transformación o cambio, esto es, que, a través de un enriquecimiento de la dimensión personal, se produzca una transformación o

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 14. Elementos de base del Modelo de Impacto

cambio también a nivel social. Debemos conocer bien por lo tanto a estas personas y entender cómo se manifiesta su relación con la UD. La reflexión sobre el tipo de cambios, innovaciones o transformaciones a las que la UD aspira a contribuir no es baladí. Con carácter general, se busca, como se indicaba con anterioridad, avanzar hacia un mundo más justo, más humano y sostenible. En este camino de transformación la persona es el hilo conductor al que seguir y con el que avanzar, y gracias al cual se pueden verbalizar las contribuciones sociales de una manera más concreta.

Así, sentada la lógica del modelo de impacto, y atendiendo a la definición comúnmente aceptada sobre lo que se entiende por impacto (todo impacto es un cambio que se produce por la puesta en marcha de un conjunto de servicios o actividades), se debe conducir la mirada a esas actividades que la UD despliega para dar respuesta a su misión, a su propósito. Para la Universidad de Deusto, estos cambios se producen por la puesta en marcha de actividades o servicios que, con una lógica de proceso (sistémico y sostenido en el tiempo) buscan desencadenar transformaciones que aportan valor a la sociedad, y que, en definitiva, contribuyan a un bienestar inclusivo y sostenible. Todo ello desde el ejercicio de su rol como universidad jesuita.

En conclusión, si la transformación es un proceso, se producirán impactos durante las diferentes etapas, a lo largo del tiempo y al final del proceso se podrá hablar del impacto de la Universidad de Deusto en la transformación de la sociedad. Siempre desde la humildad, reconociendo que la Universidad es uno de los agentes con los que las personas se relacionan, en momentos concretos de su vida, y que deben ser por lo tanto éstas las que informen y sustancien (en una gran parte) su contribución a la sociedad y cómo esta ha podido cambiar tras entablar relación con la UD.

Y por supuesto, con la persona en el centro. Todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria, y también el ecosistema más amplio de personas que desde sus organizaciones o instituciones o desde otros ámbitos se relacionan con la universidad. Todas ellas son agentes de transformación social cuyas contribuciones aspira a capturar el modelo.

Un mayor detalle del modelo conceptual global se puede encontrar en el informe desarrollado en 2019 «El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde el emprendimiento», mencionado con anterioridad.

9.2. Marco conceptual específico del impacto social de los procesos de aprendizaje

Tal y como se ha recogido en el apartado cuarto de este informe, reflexionando sobre la evolución de la misión de la universidad hasta la actualidad, comienza a asentarse la visión de que tanto la formación como investigación son realmente expresiones de procesos de generación de conocimiento (esto es, de procesos de aprendizaje) al servicio de un fin transformador de la sociedad.

Dada la amplitud, complejidad y diversidad de los procesos de aprendizaje que se despliegan en la UD, se debe concretar que el análisis y modelo propuesto en este apartado se centra en los procesos de aprendizaje conducentes a la adquisición de conocimientos de grado, si bien entendemos que, quizá con alguna variación, su lógica es igualmente aplicable a los niveles de posgrado, así como a los conocimientos que adquieren las personas que participan en la formación extracurricular y a través de la formación continua. Los procesos de aprendizaje de doctorado están más cercanos a los procesos de investigación. Se analizará en fases siguientes de forma más exhaustiva a los efectos de identificar, si las hubiera, sus especificidades.

Siguiendo el marco conceptual global definido, el modelo concreto de impacto social de las actividades de los procesos de aprendizaje se asienta en los siguientes cuatro elementos:

- Contexto económico y social y tendencias, que considera específicamente las variables de contexto más relevantes para este caso.

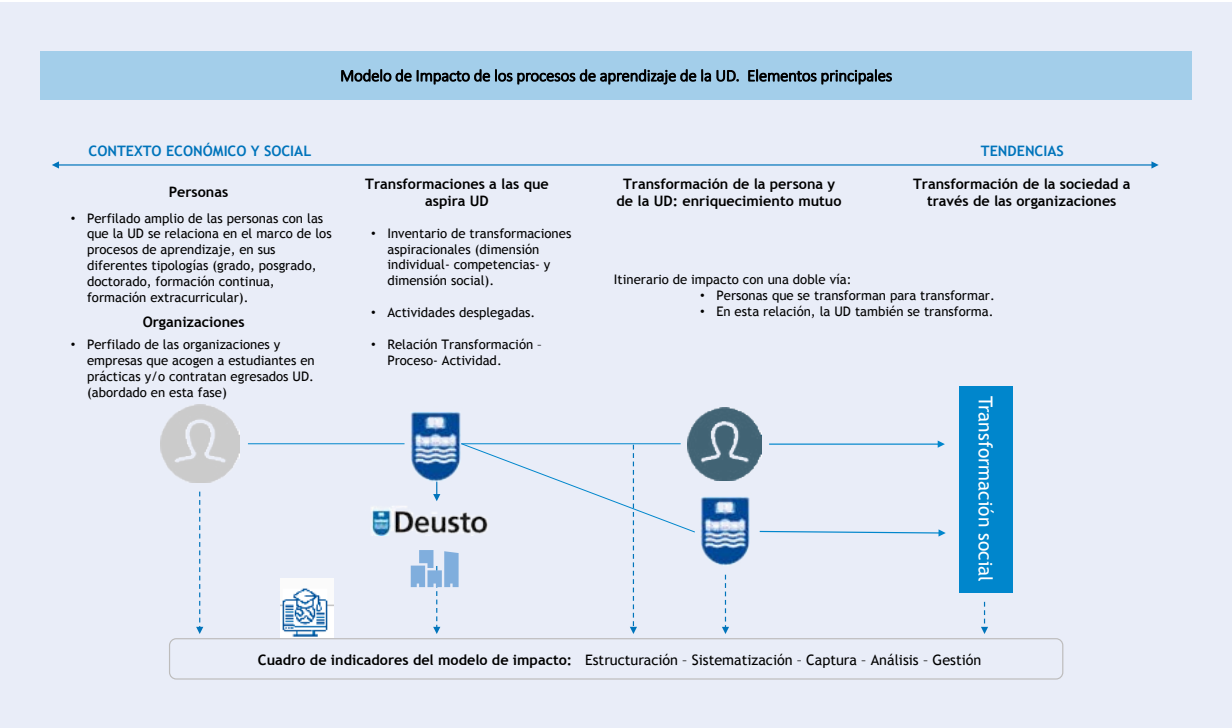
- Personas con las que la UD se relaciona, identificando en un primer lugar el mapa de stakeholders completo y en un segundo lugar poniendo el foco en los colectivos prioritarios: alumnado, alumni y empresas colaboradoras. En esta fase del trabajo se ha profundizado en el conocimiento de estas últimas.

- Transformaciones a las que aspira, habiendo el modelo permitido identificar las transformaciones aspiracionales por las que la UD trabaja en sus procesos de aprendizaje.

- Propuesta de cuadro de indicadores que, siguiendo los estadios definidos en la teoría del cambio, recorren para cada transformación desde el input hasta el impacto.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Gráficamente queda recogido como sigue:



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 15. Elementos base del modelo de impacto de los procesos de aprendizaje de la UD

9.2.1. Contexto económico y social. Tendencias

Siendo de aplicación general las tendencias recogidas en el capítulo segundo del presente documento, y estando éstas muy presentes en la propia configuración de la oferta de actividades y servicios (de carácter formativo) de la UD, se considera que los elementos del contexto más relevantes para una adecuada comprensión y análisis posterior del impacto social de la UD en este ámbito son los siguientes:

- Características socio-económicas-demográficas de la región en la que Universidad despliega su actividad. En este caso (como en los demás de este subapartado) la visión territorial es relevante ya que la Universidad opera en un territorio concreto en un momento concreto. Su capacidad de impacto por lo tanto será una u otra en función de las características de la sociedad con la que interactúe. Además, esta condicionalidad afecta también a la tipología de actividades y servicios que la Universidad despliega en cada territorio.

– Dado el ámbito concreto objeto de análisis, resulta especialmente relevante profundizar tanto en características educativas de la población, como en la situación del mercado de trabajo en general y de manera particular, de las personas con titulación universitaria.

– Igualmente, y dada la evolución de las mencionadas tendencias y los retos que implican para la actividad universitaria (y en concreto para los procesos de aprendizaje) resulta de interés comprensión de las necesidades de formación manifestadas por los empresarios del País Vasco.

9.2.2. Personas con las que la UD se relaciona

Desde una visión general, el ecosistema de personas que conforman los grupos de interés con los que la Universidad de Deusto se relaciona fruto de los procesos de

aprendizaje mencionados es muy amplio, diverso y heterogéneo. Están así representados al menos los siguientes:

- Personas que presentan su candidatura a la UD, a cualquiera de los títulos que conforman su oferta actual. Referidos como candidatos a lo largo del informe.
- Estudiantes de grado, posgrado y doctorado. De todos los cursos y titulaciones.
  - Estudiantes que adicionalmente toman parte en la oferta de formación extracurricular de la UD.
- Otros estudiantes de formación continua.
- Egresados en general y alumni en particular.
- Familias (fundamentalmente, padres y madres del alumnado).
- Cuerpo de profesores de la UD, personal docente e investigador.
- Personal de administración y servicios de la UD.
- Profesores externos a la UD colaboradores en determinadas titulaciones.
- Tejido empresarial /social, en su rol de empleadores/ acogedores de estudiantes en prácticas.
- Instituciones educativas (tanto públicas como privadas)
  - Administraciones públicas (Gobierno Vasco a través del Departamento de Educación)
  - Centros educativos
  - Centros de FP
- Otras instituciones en el ámbito del empleo
  - Públicas (Gobierno vasco tanto a través del Departamento de Empleo como de Lanbide); Diputaciones Forales y Ayuntamientos
  - Privadas. Asociaciones de empresarios y Cámaras de Comercio entre otras.

Se debe mencionar adicionalmente que la Universidad de Deusto mantiene relaciones con otros colectivos (tales como estudiantes ESO, por ejemplo), si bien a los efectos del presente proyecto no se han considerado en este momento por la naturaleza de la relación que éstos establecen con la UD.

El conocimiento de cada uno de estos agentes es el paso siguiente y necesario. Se debe conocer a las personas con las que la UD se relaciona en el marco de los procesos de aprendizaje, sus motivaciones y expectativas de la relación para poner en su contexto adecuado los aprendizajes que se obtengan con la aplicación del modelo de impacto social.

De todas las anteriormente mencionadas, los protagonistas son los estudiantes, las personas a las que muy directamente la UD acompaña en sus procesos de aprendizaje. Y a estos los encontramos en los diferentes procesos de aprendizaje mencionados con anterioridad, esto es:

- Personas a las que UD acompaña en procesos de aprendizaje de grado (incluyendo la modalidad dual).
- Personas a las que UD acompaña en procesos de aprendizaje de posgrado (incluyendo la modalidad dual).
- Personas a las que UD acompaña en procesos de aprendizaje de doctorado.
- Personas a las que UD acompaña en procesos de aprendizaje vinculados con la formación extracurricular. Estos procesos se desarrollan en paralelo a los tres anteriores.
- Personas a las que UD acompaña en procesos de aprendizaje vinculados a la formación continua (ya esté relacionada con la vida profesional o no).

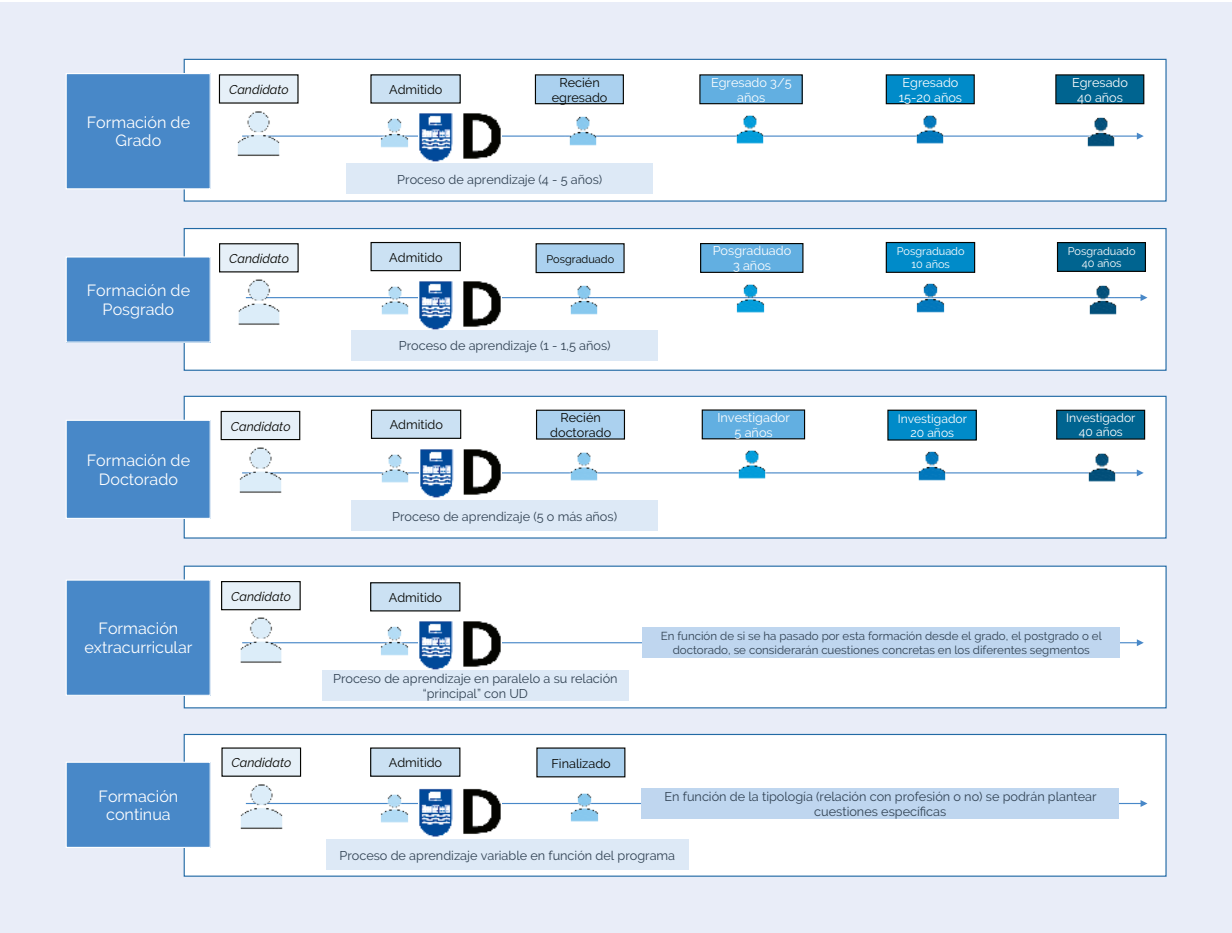
Considerando la perspectiva de itinerario a lo largo de la vida, se puede aproximar el conocimiento de estas personas desde que entablan su relación con la UD y a partir de entonces. Por facilitar su conocimiento y posterior análisis, para cada grupo de personas en cada proceso de aprendizaje se propone identificar una serie de hitos que permitan segmentar a estos colectivos a lo largo de su vida.

Debe mencionarse que en la figura que se muestra a continuación (figura 16) únicamente se visualiza el itinerario del estudiante y posterior egresado (en definitiva, el protagonista de los procesos de aprendizaje), si bien se debe destacar y nombrar de nuevo al resto de colectivos, y con especial hincapié al colectivo de personal docente, ya que «orbitan» alrededor del estudiante y son imprescindibles para que el proceso de aprendizaje se desarrolle en sus óptimas condiciones, como se adelantaba en el capítulo segundo, resaltado la importancia crucial de su rol como docente-facilitador.

En este sentido, en esta aproximación que es no solo teórico-conceptual sino práctica, la profundización en el conocimiento específico de las personas priorizando los siguientes segmentos contemplaría la siguiente información:

- Alumnado de grado (con foco en aquellos que inician su primer curso): El perfilado de este colectivo contem-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 16. Personas que aprenden en la UD. Visión por proceso de aprendizaje y línea vital

plará, con carácter mínimo (y posibilidad de ampliación futura) las siguientes variables:

– Género

– Edad

– Nacionalidad

– Discapacidad, en su caso.

– Lugar de residencia habitual

– Nivel de estudios de los padres

– Renta familiar

– Beneficiario de beca

– Otros miembros de la unidad familar con estudios académicos

– Expediente académico previo

– Conocimiento de idiomas

– Motivación para la elección de la Universidad de Deusto

– Motivación para la selección de la titulación

– Expectativas (del propio proceso de aprendizaje y de lo que espera una vez finalizado)

– Compagina estudio / trabajo

– Experiencia internacional previa

– Nivel de compromiso o involucración social previo a la incorporación a UD

- Colectivo de recién egresados de estudios de grado: El perfilado de este colectivo contempla, con carácter mínimo (y posibilidad de ampliación futura) las siguientes variables:

– Género

– Edad

– Nacionalidad

– Discapacidad, en su caso.

– Lugar de residencia habitual

– Nivel de estudios de los padres

– Renta familiar

– Beneficiario de beca

– Otros miembros de la unidad familar con estudios académicos

– Expediente académico a la finalización

– Conocimiento de idiomas

– Nivel de participación en otras actividades de la UD. Especificar.

– Valoración del proceso de aprendizaje

– Expectativas laborales en el corto y medio plazo

– Expectativas de continuar con otros procesos de aprendizaje (a corto, medio y largo plazo)

– Nivel de satisfacción

– Nivel de prescripción

– Evolución en el nivel de compromiso o involucración social

- Personal docente en estudios de grado. Este apartado se desglosará en fases siguientes del proyecto, y contemplará además del propio perfil sociodemográfico, otras cuestiones más cercanas a la actividad docente y de acompañamiento a los /as estudiantes.

- Empresas y organizaciones que emplean o acogen en prácticas a alumnado UD

– Datos generales de la empresa:

  - Sector de actividad
  - Tamaño (por número de empleados)
  - Titularidad
  - Forma jurídica
  - Localización sede
  - Distribución geográfica de facturación

– Cualificación de la relación con la UD:

  - Antigüedad en la relación
  - Ámbitos de conocimiento en los que contrata/ acoge personas UD
  - Volumen de estudiantes acogidos / egresados contratados en los últimos tres años

– Valoración de las personas formadas en UD (referido a las competencias transversales). Para cada una de ellas:

  - Importancia en la decisión de incorporación
  - Valoración del desempeño
  - Valoración comparativa

– Nivel de satisfacción

– Valoración respecto a los procesos de contratación

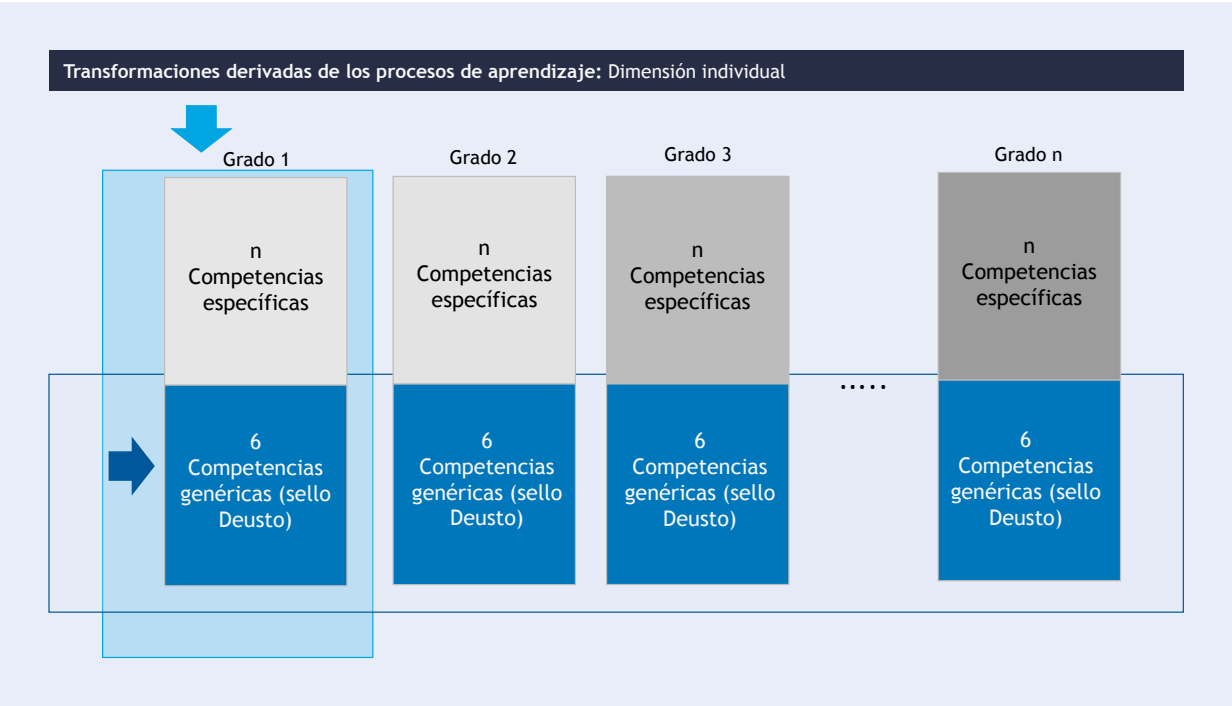
  - Referido a diferentes elementos valorados
    - Importancia en la decisión de contratación
    - Valoración comparativa personas UD
  - Otros elementos:
    - Realización previa de prácticas
    - Preferencia en la incorporación
    - Intencionalidad futura de contratación
    - Canales empleados
    - Valoración de los servicios UD

Como se verá en el capítulo cuarto, la valoración del modelo se aplica en este caso con mayor profundidad a través del colectivo de empresa y organizaciones y gracias al trabajo de campo desarrollado a tal efecto.

9.2.3. Transformaciones a las que aspira

Tal y como se ha descrito a lo largo del apartado noveno, la UD acompaña a las personas en sus procesos de aprendizaje, teniendo como centro del proyecto universitario la

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 17. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Dimensión individual. Ejemplo para titulaciones de grado

formación integral de la persona (esto es personas que sean profesionales cultos, competentes, justos, esperanzados). Para ello, favorece que las personas adquieran unos conocimientos (como resultado de esos procesos de aprendizaje) expresados a través del desarrollo de competencias, tanto aquellas transversales (aquellas necesarias y comunes a todos los estudios) como específicas (las propias de cada profesión). La adquisición y desarrollo de estas competencias suponen así un proceso de transformación de la persona. Como se indicaba en el apartado segundo, el cambio que provoca el aprendizaje comienza en la persona que lo experimenta, pero se proyecta también a nivel social (dimensión individual y dimensión social del conocimiento, Larrea, 2017).

Esta lógica nos conduce a entender las competencias como aquellas transformaciones a las que la UD aspira y que se vehiculizan a través de las personas, como verdaderos agentes de transformación social. Serán así éstos los procesos de transformación de las personas en este modelo de impacto de los procesos de aprendizaje dando respuesta a la dimensión individual anteriormente mencionada (ver figura 17).

Así, en el modelo de impacto propuesto interesa de manera especial centrar en foco en las competencias transversales (aquellas que conforman el sello Deusto, la huella diferencial), representado en la figura por la lectura horizontal. Como se ha descrito con mayor detalle en el apartado anterior, la UD ha apostado por concretar éstas en seis competencias transversales, cuya definición y alcance se encuentra en el momento de elaboración del presente informe en proceso de trabajo. Por otro lado, no nos podemos abstraer de que la persona es única, y por lo tanto la visión vertical (por titulación o agrupaciones de titulaciones) es también necesaria y debe ser por lo tanto considerada en el modelo.

Adicionalmente, se identifican en el modelo de impacto también procesos de transformación en colaboración con los agentes económicos y sociales (dimensión social). Estas ya fueron incluidas en la primera aproximación práctica del modelo de impacto social en el campo del emprendimiento y se considera que siendo válidas en el caso de los procesos de aprendizaje.

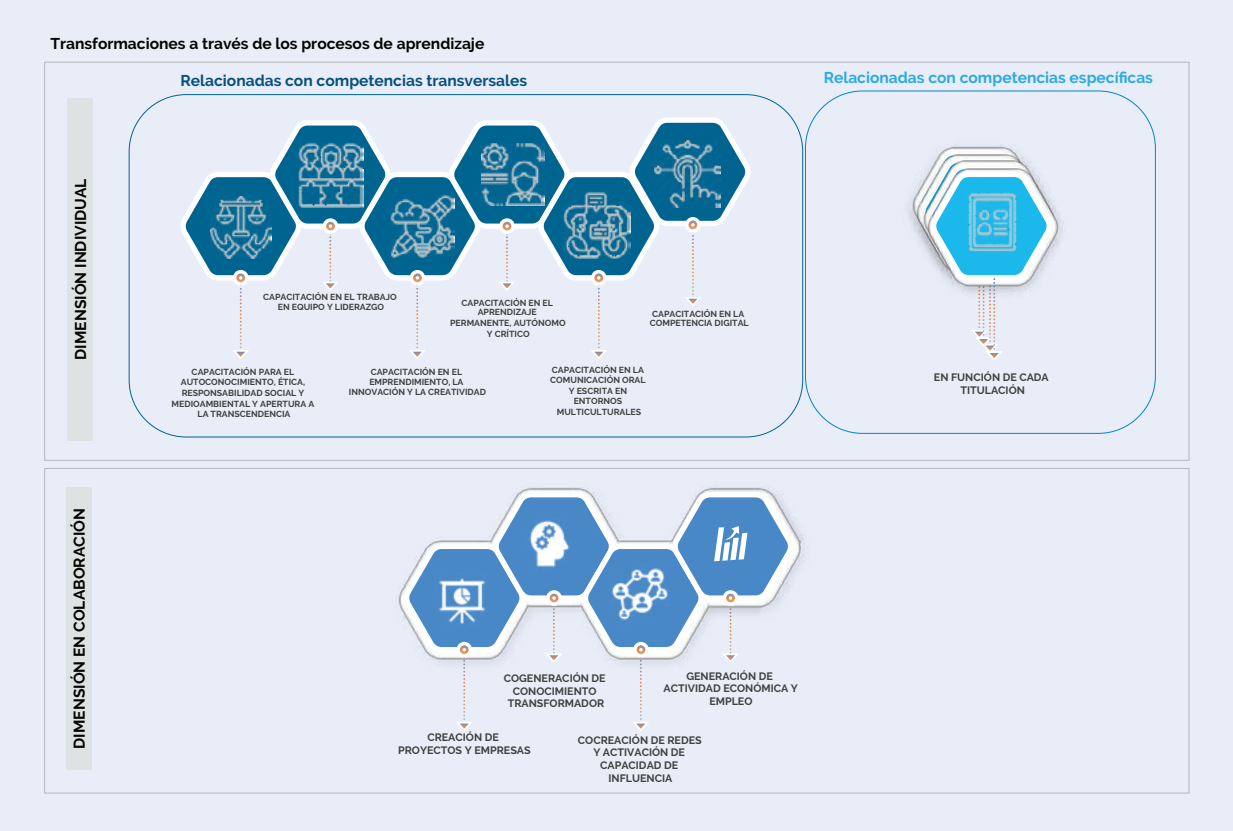
En concreto, las transformaciones vinculadas a los procesos de aprendizaje de grado se expresan como sigue (ver figura 18):

Desde la dimensión individual

Relacionado con las competencias transversales

- **Capacitación para el autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la transcendencia**

  La Universidad de Deusto busca que las personas actúen de forma ética, igualitaria, inclusiva, responsable y sostenible, con uno mismo, con los otros (hombres y mujeres para los demás), con la sociedad (justicia so-



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 18. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Visión global para los procesos de grado

cial) y con el planeta en su conjunto (medio ambiente). Para ello, despliega un conjunto de actividades y desarrolla diferentes metodologías (entre las que se puede destacar el aprendizaje y servicio, también la formación en valores) que contribuyen a que las personas adquieran esta capacitación.

- **Capacitación en el trabajo en equipo y liderazgo**

La Universidad de Deusto busca que las personas trabajen colaborativamente en la consecución de objetivos comunes mediante el intercambio de aportaciones constructivas, la mediación en los conflictos, compartiendo conocimientos y asumiendo compromisos y responsabilidades, llevando a cabo el rol de líder del equipo cuando la ocasión o contexto lo requieran.

- **Capacitación en el emprendimiento, la innovación y la creatividad**

La Universidad de Deusto busca que las personas desarrollen nuevas ideas, acciones y proyectos con impacto positivo en el entorno, convirtiendo las ideas en acciones, tomando decisiones y asumiendo riesgos. Para ello despliega diferentes acciones, en diferentes formatos para trabajar desde la propia sensibilización hacia la capacitación y la puesta en marcha (tanto desde la perspectiva del emprendimiento por cuenta propia como del Intraemprendimiento).

- **Capacitación en el aprendizaje permanente, autónomo y crítico**

La Universidad de Deusto busca que las personas actualicen sus propios aprendizajes, cuestionando las formas habituales de actuación e interrogándose sobre las cuestiones con una perspectiva crítica, reflexionando sobre el propio conocimiento y la propia manera de aprender.

- **Capacitación en la comunicación oral y escrita en entornos multiculturales**

La Universidad de Deusto busca que las personas sepan comunicarse con los demás de manera oral y escrita para interactuar efectivamente con los demás; expresando y transmitiendo sentimientos, conocimientos, ideas y argumentos de manera clara, rigurosa y convincente; utilizando diversos recursos expresivos; tanto de forma oral como escrita; utilizando los recursos lingüísticos y formatos apropiados y adaptándose a las circunstancias, tipos de audiencia y diversos contextos culturales, utilizando para ello diversas lenguas. La comunicación multilingüe exige, además, la com-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

prensión intercultural, valorar la diversidad cultural y mostrar interés y curiosidad por las lenguas y la comunicación intercultural.

- **Capacitación en la competencia digital**

  La Universidad de Deusto busca que las personas usen de forma responsable, segura y crítica las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en el ámbito académico como profesional, para el tratamiento de la información, así como para comunicarse y participar en redes y grupos sociales de manera ética y responsable.

Relacionado con las competencias específicas

La Universidad de Deusto busca que las personas sean profesionales competentes en los diferentes ámbitos del conocimiento por los que cada uno opte. Para ello, despliega un catálogo de titulaciones (más de cincuenta de grado, casi sesenta de posgrado) en los que de manera integral y holística se trabajan, además de las competencias transversales anteriores, las competencias específicas a cada titulación que deben conducir a la persona a disponer de los conocimientos necesarios para el desempeño de su práctica profesional.

Como se ha indicado en el apartado octavo, y como elemento diferencial de la Universidad de Deusto, además de las actividades académicas-docentes más innovadoras, la UD acompaña a todos los estudiantes con un programa de tutorías muy cercano. A la vez, la oferta de prácticas (curriculares y extracurriculares) al conjunto del alumnado es un elemento singular y que aporta un extraordinario valor a la persona que está transitando por estos procesos de aprendizaje. Se puede ver un mayor detalle de estas cuestiones en el apartado 9.3.4. del presente capítulo.

Desde la dimensión en colaboración con los agentes económicos y sociales

- **Creación de proyectos y empresas**

  La Universidad de Deusto busca que las personas identifiquen ideas y las conviertan en proyectos reales con propósito. A través de los procesos de aprendizaje, específicamente en grado y posgrado, las personas, en el ejercicio y desarrollo tanto de los TFG (trabajo de fin de grado), como de los TFM (trabajo de fin de máster), tienen la oportunidad de abordar la propuesta de soluciones a retos de la sociedad actual, y de formular (en función de la titulación en cada caso) dicha propuesta como proyectos específicos que pueden dar lugar a iniciativas empresariales futuras.

- **Cogeneración de conocimiento transformador**

  La Universidad de Deusto busca aportar soluciones a retos sociales para favorecer una mejora y transformación de la sociedad. Para ello se deben comprender los cambios que se están dando en nuestra sociedad y ser capaz de anticipar escenarios futuros y formular proyectos que aporten soluciones innovadoras a través de la cocreación y la investigación en acción. En el caso de los procesos de aprendizaje, esta cogeneración se visualiza de forma clara en la cooperación que se produce entre el alumnado y las organizaciones y empresas que se involucran en el desarrollo de los TFG y TFM.

- **Cocreación de redes y activación de capacidad de influencia**

  La Universidad de Deusto busca establecer interrelaciones y generar vínculos entre todos aquellos agentes con capacidad de enriquecer la experiencia de aprendizaje. Para ello, se deben sentir involucrados, compartir visión y propósito. Movilizar agentes y tejer conexiones entre actores del ecosistema de aprendizaje es un elemento clave que debe coadyuvar en la construcción de la experiencia de aprendizaje significativo que busca la UD. En los procesos de aprendizaje, la relación con personas que ejercen el rol de docentes externos y con organizaciones colaboradoras es fundamental.

- **Generación de actividad económica y empleo**

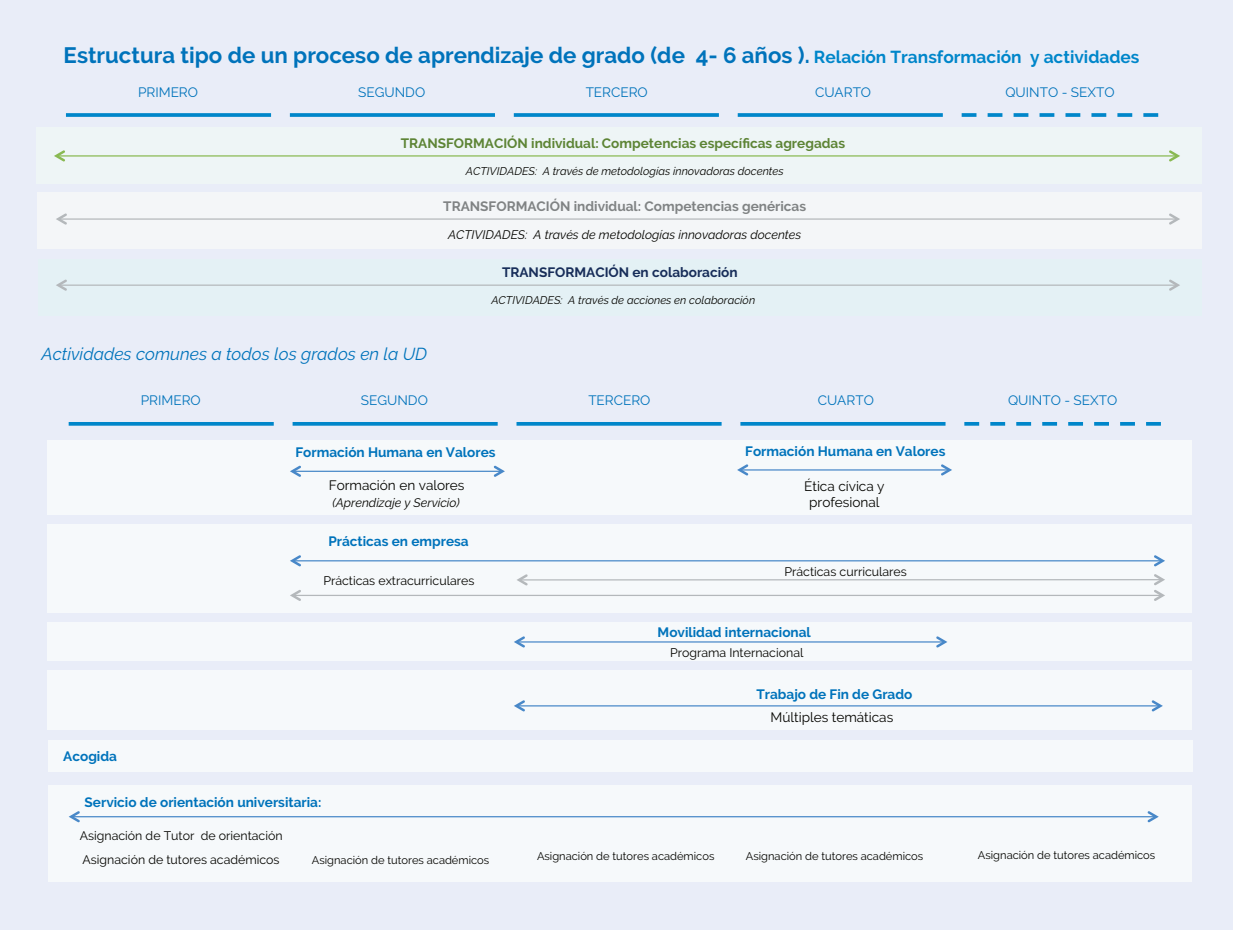
  La Universidad de Deusto, como consecuencia de los procesos de aprendizaje que impulsa y lidera por su parte y la de su ecosistema, contribuye también a generar riqueza y empleo regional.

  Esta es una transformación de carácter indirecto que se consigue en la medida en que la que lo hacen las anteriores transformaciones, a través de la acción conjunta de todos los agentes con los que la UD se relaciona, además de sí misma como agente concreto que emplea, gasta e invierte en este conjunto de actividades.

9.2.4. Actuaciones desplegadas

Las actuaciones que despliega la Universidad de Deusto para dar cumplimiento al Modelo de Aprendizaje varían en función de los ámbitos de conocimiento y de la tipología del proceso de aprendizaje concreto (grado, posgrado, doctorado, formación continua, formación extracurricular). Una visualización gráfica global de las actividades para los procesos de grado se puede apreciar en la figura 19.

En la figura 19 se pueden apreciar en una secuencia temporal correspondiente a los años en los que se desarrollan los procesos de aprendizaje de grado, las actuaciones que



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 19. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados)

se despliegan en la UD para dar respuesta a las transformaciones que se quieren alcanzar. Así, tanto para alcanzar las transformaciones vinculadas a las competencias transversales (las seis definidas como sello Deusto) como para las competencias específicas (vinculadas a cada grado en concreto), y el resto de competencias vinculadas a transformaciones en colaboración (las cuatro identificadas y explicadas en el apartado anterior), la UD despliega diferentes actuaciones que responden fundamentalmente al marco de las metodologías docentes seleccionadas en cada caso como las mejores alternativas para alcanzar los resultados de aprendizaje correspondientes (parte superior de la figura). Además, hay un cuerpo de actividades comunes que son desplegadas independientemente del grado seleccionado (parte inferior de la figura). A continuación, se describen con mayor detalle cada una de ellas poniendo el foco en los procesos de aprendizaje de grado.

En primer lugar, y como se ha comentado con anterioridad, para alcanzar las transformaciones se despliegan diferentes actuaciones. Si bien en el momento de la elaboración del presente informe no ha sido posible desagregar específicamente qué actividades en concreto responden a cada una de las transformaciones de forma individual, sí se puede aproximar como estas actuaciones responden con carácter general a las diferentes metodologías docentes que se proponen para dar respuesta a los resultados de aprendizaje que cada persona debe alcanzar en el conjunto de asignaturas en las que se descompone cada titulación y por cada año de los que conste la misma.

Resulta en este punto necesario destacar, en relación con la estructuración de las asignaturas, que en estas, además de trabajar en concreto la adquisición de competencias específicas, se trabajan (con mayor o menor intensidad en función de la asignatura en concreto) también las competencias transversales. Por lo tanto, la asignatura es el «instrumento» que vehiculiza ambos tipos de transformaciones. No obstante, se está impulsando el trabajo de las competencias transversales a través de un contexto formativo más amplio e interdisciplinar.

Sin ánimo de ser exhaustivo, dada la amplitud y variedad, se recoge a continuación en la tabla 5 algunas de las metodologías y actividades más ampliamente empleadas en los diferentes procesos de aprendizaje desplegados en la UD en relación con el grado.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

METODOLOGÍAS DOCENTES	ACTIVIDADES FORMATIVAS
Método del Caso	Análisis de casos
Métodos de Debate y Discusión	Debates
Métodos de Dramatización y Simulación	Ejercicios de simulación
Métodos de Presentación Escrita	Elaboración de Informes
	Elaboración de Mapas Conceptuales
	Elaboración de trabajos, comentarios, análisis o casos escritos individualmente o en equipo
	Elaboración de presentaciones / apoyos gráficos-audiovisuales
	Elaboración de Trabajos escritos
Lectura y Estudio de Documentos	Estudio personal / Trabajo autónomo Análisis de documentos audiovisuales Análisis de noticias Búsquedas de documentación / Formulación de preguntas
Método Expositivo	Exposiciones del profesor combinada con participación de estudiantes
Métodos de Presentación Oral	Exposiciones y/o presentaciones de los estudiantes (individuales o en equipo)
Lectura y estudio de Documentación	Elaboración de esquemas, gráficos y mapas conceptuales
Indagación	Conexión de conceptos con interés y experiencia del estudiante
Observación sistemática y guiada	Observación y análisis de documentos: visuales, sonoros, gráficos, etc.
	Panel de discusión
	Visitas a empresas
Método de aprendizaje tutelado	Ejercicios de autoevaluación o evaluación por pares
Learning by doing / Aprender haciendo / Prácticas / Experimentación Activa	Prácticas en centros de trabajo
	Prácticas en aula
	Otro tipo de prácticas (de simulación, de laboratorio, clínicas, etc.)
	Presentación de casos
	Presentaciones de profesionales invitados, colaboradores, etc.
	Presentaciones orales
	Referencia e experiencias reales
Work-based learning	Aprendizaje basado en la práctica real
Método de Aprendizaje basado en Proyectos	Búsqueda de soluciones a una situación o problemática
Método de Aprendizaje Basado en Problemas	Resolución de ejercicio y problemas
	Role playing
Método de Aprendizaje y Servicio	Trabajo sobre necesidades reales mediante el servicio a la comunidad
Método de Aprendizaje Cooperativo / Colaborativo	Trabajos en grupo, en equipo / Seminarios (dentro y fuera del aula)
Design Thinking	Generación de soluciones innovadoras en procesos iterativos
Flipped learning	Aprendizaje fuera del aula
Tutorías	Tutorías grupales
	Tutorías individuales
	Tutorías on line

Fuente: Elaboración propia (en base a Memorias Verifica e información de la Unidad de Innovación Docente). Deusto Social Lab.

Tabla 5. Ejemplo ilustrativo no exhaustivo de principales metodologías docentes y actividades formativas

Nótese que no se asignan por competencias ya que estas metodologías y actividades pueden ser empleadas indistintamente tanto para competencias transversales como para competencias específicas.

En segundo lugar, adicionalmente a lo anterior, cuya aplicación depende de la asignatura y competencia o competencias sobre las que trabajar, la UD despliega un conjunto de actividades comunes para todos los estudiantes de procesos de grado, con la consideración de que en algunos casos puede variar respecto a este esquema general la temporalidad de los mismos o la dedicación en términos de ECTS. Así, se deben destacar las siguientes:

- Acogida a todos los estudiantes en su primer año, mediante sesiones informativas en las que se ofrece toda la información y guía necesaria para garantizar un adecuado inicio de la experiencia universitaria. Esta actividad representa la primera de las que componen el servicio de acompañamiento integral que se describe en el siguiente punto.

- Servicio de Orientación Universitaria (SOU): La Universidad de Deusto, como se ha adelantado con anterioridad, para prestar apoyo a sus estudiantes, se ha dotado de un Servicio Orientación Universitaria (SOU) y equipos de orientadores y tutores en cada titulación. Este servicio, que en el año 2020 ha celebrado su vigésimo quinto aniversario, tiene como objetivo orientar a los estudiantes en cuestiones que puedan mejorar la calidad de su experiencia universitaria y su aprendizaje. La Universidad de Deusto entiende que la necesidad de la intervención orientadora en el marco universitario está justificada por la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los jóvenes en la Universidad. Situaciones que están relacionadas con la problemática que rodea los procesos de desarrollo académico y profesional, y que obligan a concebir la actividad orientadora no tanto como un mero guiar o aconsejar sino, sobre todo, como un recurso de educación para la vida, de modo que los aprendizajes estén conectados con el entorno social y comunitario y tengan una dimensión de proyección al futuro. La orientación se entiende no sólo como un proceso de información, sino de acompañamiento y ayuda en la toma de decisiones que afectan al rendimiento académico y bienestar personal.

  El SOU pone a disposición de todos los estudiantes de la UD tanto la figura de un tutor o tutora que acompaña a la persona a lo largo de su proceso de aprendizaje, como talleres presenciales y recursos online, orientados a ayudar a sacar el máximo partido de tiempo de experiencia universitaria, así como a adecuar los hábitos a la vida como universitario. También ofrece servicios psicopedagógicos y psicológicos, en los que se cuenta con profesionales que ayudan a superar dificultades que se puedan presentar tanto a nivel académico como personal.

  – En el Periodo Inicial (1º curso) se busca lograr una adaptación óptima del estudiante que le facilite el conocimiento de la Universidad en su conjunto, la Facultad en la que cursa sus estudios, los recursos disponibles, el plan de estudios del grado correspondiente, el profesorado, los enfoques y metodologías de trabajo, etc.

  – En el Periodo Intermedio (cursos segundo y tercero) la tutoría trata de apoyar la configuración de un itinerario formativo personal, la consolidación de destrezas de trabajo intelectual y el autodescubrimiento de preferencias y proyección profesional futura.

  – En el Periodo Final (último curso) se busca favorecer un mejor conocimiento de las características del mercado de trabajo y una reflexión sobre el «ajuste» al mismo a partir de las propias fortalezas, intereses y objetivos personales y profesionales, así como ayudar a los estudiantes a manejar las emociones de incertidumbre y ansiedad que puede suscitar el acceso a una nueva etapa de actividad profesional.

  La Universidad de Deusto dispone así mismo de un servicio de orientación y atención universitaria para personas que presentan algún tipo de diversidad funcional. Este servicio apoya la inclusión y la participación de estos estudiantes, así como la accesibilidad dentro de la propia universidad. El servicio es individualizado, de manera que se adecuan los recursos disponibles a las necesidades específicas de cada estudiante y se atienden sus necesidades tanto materiales como personales. Cuenta con una Unidad de Adaptación Curricular para la realización de adaptaciones académicas en función de las características de los estudiantes de esta tipología. Igualmente, colabora con organismos, tanto internos como externos, para mejorar la atención de los estudiantes que presentan una diversidad funcional y coordinar todas sus actuaciones.

- La Universidad de Deusto, como ya se ha recogido con anterioridad, tiene como misión la formación integral de la persona atendiendo a cuatro dimensiones: práctica, social, humanista y religiosa (paradigma Ledesma-Kolvenbach). Como uno de los medios para lograr este objetivo la Universidad de Deusto establece un módulo denominado «Formación Humana en Valores» común a las titulaciones de grado, que incluye dos materias. Una de ellas se cursa en 2º de grado y la otra en 4º.

  – Los estudiantes de segundo deben cursar obligatoriamente una de entre ocho asignaturas optativas, con una dedicación de 6 ECTS. Todas ellas comparten el objetivo de facilitar que los estudiantes desarrollen actitudes y valores de apertura a la realidad social en toda su complejidad (especialmente la diversidad social, cultural y religiosa) y de sensibilidad hacia la injusticia global y la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

– En cuarto curso se ofrece una asignatura llamada Ética Cívica y Profesional, que junto a elementos comunes (introducción a la reflexión ética, ética cívica) incluye otros específicos vinculados al previsible desempeño profesional de los egresados de cada titulación. Tiene una dedicación de 6 ECTS y está concebida desde la visión de profesionales para la sociedad.

Resulta en este punto de interés resaltar la modalidad de Aprendizaje-Servicio (incluida en la tabla 6) ya que la UD considera esta metodología especialmente adecuada para el aprendizaje de acuerdo al paradigma Ledesma-Kolvenbach. Por ello son dos las asignaturas que la emplean. Su estructura es fundamentalmente la misma y los estudiantes de una y otra comparten incluso algunas sesiones de trabajo. La diferencia más importante radica en el ámbito de las organizaciones sociales en las que los estudiantes desarrollan la actividad, y consecuentemente algunos de los contenidos que se trabajan en el aula. El eje central de estas asignaturas es la participación de los estudiantes en un servicio solidario en organizaciones sociales, acompañado por sesiones de formación y contraste de experiencias en el aula que favorezcan la reflexión personal en orden a la acción solidaria, la asunción de responsabilidades y el compromiso ciudadano.

– Otro de los elementos que para la UD es fundamental es el acercamiento a la experiencia laboral práctica. Las prácticas en empresa son un complemento fundamental para el desarrollo profesional. Tienen como objetivo conseguir una formación integral del estudiante de manera que pueda poner en práctica los conocimientos teóricos obtenidos a lo largo de su aprendizaje y, además, obtener una experiencia profesional que aporta valor en su incorporación al mercado laboral. El alumnado cuenta en todo momento con dos tutores, el tutor de la organización y el tutor de la Universidad, que le acompaña durante esta experiencia con el objetivo de garantizar que se alcanzan los resultados de aprendizaje esperados. La configuración en cuanto a dedicación es variada en función de la rama de conocimiento (puede ir desde 6 ECTS hasta 42 ETCS) y si bien con carácter general se ofrece en los últimos cursos, en algunos casos se adelanta la primera experiencia práctica al segundo año (por ejemplo, en el caso de Educación primaria) o se plantea de forma más continuada a lo largo de varios años (caso por ejemplo de Medicina, que ofrece prácticas clínicas desde 3º a 6º con pacientes en entornos reales).

Por otro lado, además de las prácticas curriculares (que en función del área de conocimiento pueden ser optativas u obligatorias para todo el alumnado), la Universidad de Deusto ofrece igualmente prácticas extracurriculares, teniendo estas como característica que se pueden realizar en cualquier momento del itinerario académico en el grado y que no forman parte del Plan de Estudios. Desde el inicio con la propia selección e identificación de la empresa colaboradora, la UD acompaña a todas las personas implicadas en esta experiencia para que el alumno/a pueda obtener el máximo aprendizaje posible.

– La movilidad internacional y la integración en equipos multiculturales y plurilingües es un factor clave ya que

Módulo	**FORMACIÓN HUMANA EN VALORES**		
Materia	**Formación en Valores y Opciones de la Persona (curso 2º de grado)**		**Ética Cívica y Profesional (curso 4º de grado)**
Asignatura	Asignaturas optativas de oferta común para todas las titulaciones		Asignatura obligatoria diferenciada para cada titulación o grupo de titulaciones afines
	Modalidad Humanismo y Sociedad	Globalización, Ciudadanía y Competencia Intercultural	Ética Cívica y Profesional
		Desafíos Éticos en el Mundo Global	
		Opciones Críticas frente a la Vida Social	
	Modalidad Diálogo Interreligioso	Oriente y Occidente en sus Grandes Tradiciones Religiosas	
		Biblia y Cultura	
		Experiencia de Dios: Aproximación Cristiana	
	Modalidad Aprendizaje y Servicio	Participación Social y Valores	
		Desarrollo Global y Migraciones	

Fuente: El aprendizaje-servicio como apuesta institucional de la Universidad de Deusto desde la pedagogía ignaciana. Universidad de Deusto.

Tabla 6. Estructura del módulo de Formación Humana en Valores

vivimos en una sociedad cada vez más globalizada. Uno de los objetivos de la UD es formar profesionales capaces de interactuar en un mundo global en el que las relaciones económicas, políticas y sociales entre los países son cada vez más estrechas. Por ello, la experiencia de aprendizaje en un contexto internacional es, para la Universidad de Deusto, fundamental. Así en todos los grados se promueve la movilidad internacional del estudiantado, con carácter general en el último año del grado y de forma optativa. De esta forma, los estudiantes que cumplan los requisitos académicos y de idiomas pueden acceder a esta experiencia, que requiere una dedicación de entre 30 y 60 ECTS, correspondientes bien a un semestre o bien a un año académico en su integridad. Esta alternativa está alineada con la apuesta de la UD por una formación plurilingüe desde el conocimiento de que tanto la experiencia internacional como el dominio otras lenguas son factores demandados por las empresas y que contribuyen a que las personas puedan posteriormente acceder a mejores oportunidades profesionales.

En este sentido, se cuenta por ejemplo con un programa que permite al alumnado de grado y dobles grados la realización de prácticas profesionales en organizaciones que apoyan diferentes proyectos económico-productivos y sociales en América Latina e India. Estas prácticas son curriculares y, por lo tanto, tienen un peso académico de entre 6 ECTS y 12ECTS dependiendo de la titulación. En el verano de 3º curso (grado) o en el verano de 4º (dobles grados), siendo la duración de la práctica de 6 a 8 semanas.

– Como parte de los diferentes planes de estudios, el alumnado debe elaborar un trabajo de fin de grado (TFG). Con carácter general, este trabajo consiste en elaborar de forma autónoma, pero supervisada por un tutor, un trabajo original e innovador sobre los campos académicos y profesionales propios de la titulación. Los objetivos del Trabajo Fin de Grado abarcan la demostración de la aplicación de las competencias adquiridas y la evidencia de las posibilidades del autor para generar ideas, desarrollar conocimientos complejos y comunicar eficientemente los resultados. En algunas ramas del conocimiento los TFG pueden orientarse a la creación de una nueva empresa.

9.2.5.
Relación Transformación-Proceso-Actividad

La definición comúnmente aceptada sobre lo que se entiende por impacto considera que todo impacto es un cambio que se produce por la puesta en marcha de un conjunto de servicios o actividades. Para la Universidad de Deusto, estos cambios se producen por la puesta en marcha de actividades o servicios que, con una lógica de proceso (sistémico y sostenido en el tiempo) buscan desencadenar transformaciones que aportan valor a la sociedad, y que, en definitiva, contribuyan a un bienestar inclusivo y sostenible. Todo ello desde el ejercicio de su rol como universidad jesuita.

Por ello, la Universidad de Deusto expresa su impacto social en términos de transformación. Transformación de las personas, pero también transformación de la propia Universidad, y en definitiva transformación de la sociedad hacia la construcción de una sociedad más justa, más humana, y más sostenible. Desde esta perspectiva, y en función de las actividades desplegadas por la Universidad, surgen multitud de dimensiones de impacto, conformando así un modelo holístico, integral e integrador.

Por lo tanto, si la transformación es esencialmente una innovación social y la UD aspira a que estas transformaciones cambien el mundo, los procesos a poner en marcha para alcanzarlas serán coincidentes con cualquier proceso de innovación. Así, se debe integrar en el modelo de impacto social de la UD la visión de los estadios del proceso de innovación, que siguiendo la teoría desarrollada por Larrea (2010), se pueden sintetizar en los siguientes:

- Estadio del Estímulo: Se encuadrarían en este estadio todas las actividades orientadas a favorecer espacios para la sorpresa, creando las condiciones en las que la sorpresa pueda darse, aparecer y florecer. Es el campo de las actitudes y de las emociones, de la creatividad.

- Estadio de la Conversación: En este estadio se clasificarían las actividades orientadas a favorecer que la sorpresa se transforme en sugerencia, a través de la escucha a los demás, intercambio de puntos de vista y opiniones, de contraste.

- Estadio de la Reflexión: Se ubican en este las actividades diseñadas para que la sugerencia, fruto del contraste y la conversación, se pueda analizar desde la perspectiva personal, para permitir evocar y activar la idea, o el proyecto.

- Estadio de la Acción: La sorpresa que sugiere y evoca si no se aplica en nada práctico no sirve. Por lo tanto, debe darse el paso de la teoría a la práctica. Aquí se ubican las actividades orientadas a generar condiciones para que la acción alcance su máxima expresión.

- Estadio del Reconocimiento: Este estadio es aquel en el que se permite disfrutar de lo conseguido, se reconoce el éxito o se valora el fracaso. Así, se devuelve al proceso la utilidad de lo realizado, de manera que el éxito pueda ser gestionado como parte del proceso.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- Estadio de la Divulgación: La aplicación nueva, que aporta utilidad, necesita ser acompañada del reconocimiento y además debe ser comunicada, divulgada para que permita un nuevo paso en el progreso. Se deben por lo tanto clasificar aquí al conjunto de actividades que se despliegan con este foco.

En este punto, conviene realizar una matización, referida a la clasificación de las actividades en los mencionados estadios. Es probable que existan actividades que den respuesta exclusivamente a uno de ellos, pero también lo es que con una misma actividad se puedan trabajar varios de ellos. Esta reflexión se ha pretendido trasladar de forma más gráfica en la tabla 7.

Con todo lo anterior, y como visión global del marco conceptual reflejado en la figura 15, se visualiza la necesidad de perfilado de las personas que se relacionan con la UD (tanto de las que pasan por la UD como de las que integran la Comunidad Universitaria), comprender las transformaciones a las que se aspira, las fases del proceso de innovación a las que se da respuesta con las diferentes actividades que despliega la UD (TFA en el gráfico), y cuáles son los diferentes itinerarios de impacto de esas personas a lo largo del tiempo. Es importante considerar que la variable tiempo es relevante ya que habrá valor que pueda ser generado y capturado en el corto plazo y otro para cuya materialización sea imprescindible el paso del tiempo (largo plazo). Y también que la propia UD es agente de transformación social, que evoluciona y se transforma. Al igual que las organizaciones con las que se relaciona en el marco de su actividad (y en este caso en concreto, en el marco de los procesos de aprendizaje).

En conclusión, si la transformación es un proceso, se producirán impactos durante las diferentes etapas, a lo largo del tiempo y al final del proceso se podrá hablar del impacto de la Universidad de Deusto en la transformación de la sociedad.

Así, y en lo que respecta específicamente al impacto de la UD a través de los procesos de aprendizaje, resulta obligado realizar un análisis de cada transformación aspirada ya que tendrá que garantizarse que se desarrollan en alguno (o varios) de los estadios descritos en el modelo global: Estímulo, Conversación, Reflexión, Acción, Reconocimiento, Divulgación. En este caso, dada la heterogeneidad y diversidad de actuaciones relacionadas con las transformaciones identificadas (y expresadas a través de competencias –dimensión individual– y otras que recogen la dimensión más social) se considera de interés realizar este análisis vinculando los estadios del proceso de transformación con las fases en las que se despliegan los procesos de aprendizaje en la UD, en base al MAUD (tabla 7):

- Estadio del Estímulo: Muy vinculado con los objetivos que se persiguen tanto en la fase de contexto experiencial como en la observación reflexiva, ya que se busca crear las condiciones para conectar las experiencias previas de los/as estudiantes con el tema en concreto a tratar, para motivarlo hacia un cuestionamiento del mismo favoreciendo a la vez la creatividad en la búsqueda de respuestas.

- Estadio de la Conversación: Este estado está muy presente en la mayoría de las fases por las que transita el proceso de aprendizaje. Así, resulta fundamental tanto para situar adecuadamente el contexto experiencial, como para la realización del cuestionamiento que se produce en la observación reflexiva, en la propia conceptualización y claramente en la experimentación activa, en la que se despliega de forma muy intensa el trabajo colaborativo entre el estudiantado.

- Estadio de la Reflexión: De una manera análoga al estadio anterior, la reflexión aparece necesariamente tanto en la propia fase de observación reflexiva como en las que le siguen, conceptualización y experimentación activa. Y ello es debido a que se requiere en todos los casos un análisis desde la perspectiva personal.

- Estadio de la Acción: Directamente vinculada con el estado de experimentación activa, en el que se vinculan teoría y práctica a través de diferentes actividades orientadas a que la experiencia se transforme en vivencia y por lo tanto que el aprendizaje pueda resultar más significativo.

- Estadio del Reconocimiento: En este caso, se relacionaría de manera clara con la etapa de la evaluación, en la que fundamentalmente se persigue reconocer los logros alcanzados (en su caso) en el proceso de aprendizaje.

- Estadio de la Divulgación: Dado que este estadio se refiere a la comunicación de los logros alcanzados, podría igualmente relacionarse con la etapa de evaluación del MAUD, donde la comunicación toma forma, además de a través de la propia evaluación sumativa, mediante el feedback como elemento clave para el progreso del alumno/a.

No obstante, lo anterior, a futuro se debería trabajar para ir concretando este aspecto en cada transformación.

Así, como se puede apreciar en la tabla 7, para dar respuesta por ejemplo a la transformación sobre capacitación para el trabajo en equipo y liderazgo las actuaciones que se desplieguen en la etapa del contexto experiencial fundamentalmente se trabajarán desde el estadio del estímulo, de manera que la persona se sitúe en un entorno contextualizado para que consiga una primera aproximación al tema, desde perspectivas estimulantes y motivadoras. De esta forma, la persona está mejor situada para

PARA CADA TRANSFORMACIÓN:	Estadios del proceso de innovación					
Etapas desplegadas en modelo de aprendizaje UD *(bajo las cuales hay actividades concretas en el marco de las metodologías docentes seleccionadas)*	**Estímulo**	**Conversación**	**Reflexión**	**Acción**	**Reconocimiento**	**Divulgación**
Contexto experiencial	√	√				
Observación reflexiva	√	√	√			
Conceptualización		√	√			
Experimentación activa		√	√	√		
Evaluación					√	√

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Tabla 7. Relación entre el MAUD y los estadios del proceso de innovación

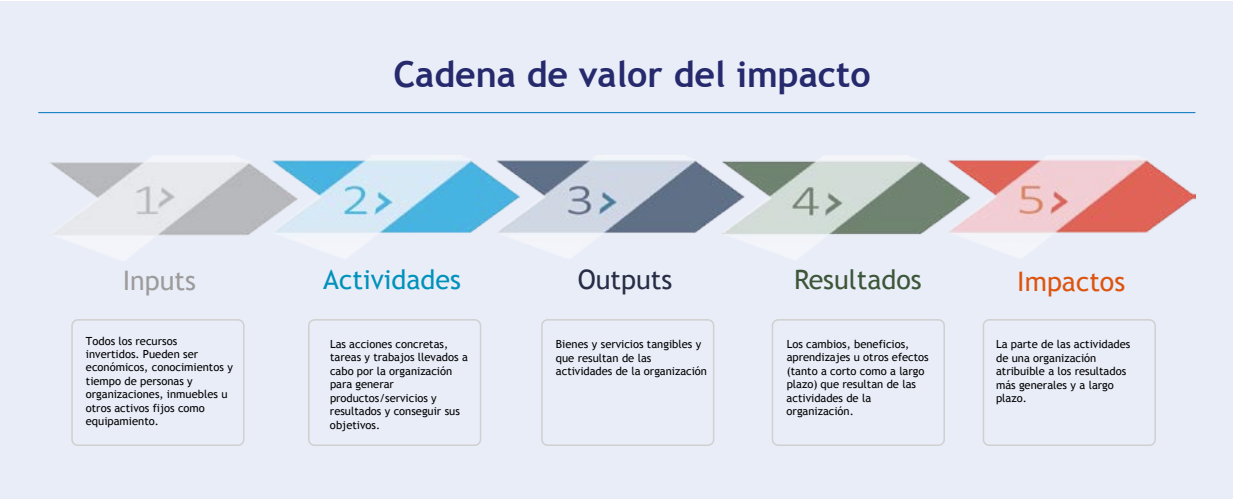
pasar a la fase de observación reflexiva, que persigue que se haga preguntas en relación a esta cuestión y busque respuestas. Las actividades desplegadas para ello se corresponden con los estadios de la conversación (escucha a los demás, intercambio de opiniones, etc.) y de la reflexión personal para la interiorización. Es entonces cuando se trabajan actividades orientadas a la conceptualización, que permiten acercar a la persona a la teoría, pero ya sobre unas bases interiorizadas que, al ser llevadas a la práctica a través de la experimentación activa adquieren su mayor utilidad y resultan en un aprendizaje significativo. Finalmente, con la evaluación, se produce el reconocimiento del aprendizaje logrado.

Tal y como se ha recogido para el caso de las actividades, en el apartado 9.2.4., queda pendiente profundizar de una manera más detallada en cada una de las TFAs (transformación-fase del proceso-actividad) para llegar al nivel de detalle que se muestra en el trabajo realizado en la primera fase de este proyecto realizado durante el año 2019.

9.2.6. Cuadro de indicadores de impacto. Key Impact Indicators

La estructura del cuadro de indicadores sigue la establecida en la primera fase (en su aplicación a las actividades de emprendimiento de la UD), y por lo tanto contiene la siguiente información:

- Transformación que medir.
- Dimensión relacionada (bien la dimensión individual como la dimensión colectiva).
- Fase (de las que recoge la teoría del cambio) en las que se encuadra el indicador propuesto. Tal y como se recogía en el apartado cuarto del capítulo segundo, la cadena de valor se compone de cinco fases:



Fuente: Comisión Europea, con origen en la European Venture Philantrophy Association.

Figura 20. Cadena de valor del impacto

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- Tipología de indicador. Se ha realizado una agrupación de indicadores a los efectos de facilitar la estructuración y conceptualización de los indicadores. De manera sintética y por fase, las tipologías propuestas son las siguientes:

  – Inputs: Recursos económicos, dedicación de personal, entre otros.

  – Actividades: Caracterización (permiten comprender la naturaleza de las actividades desarrolladas, en función de diferentes parámetros); movilización interna y externa (identifica los diferentes terceros involucrados en la actividad, ya sean de diferentes áreas dentro de la comunidad universitaria o externos) e indicadores que recogen volumen (de actividades, de asistentes, etc.)

  – Producto/Servicio (Output): Volumen; cobertura (respecto a universos target); ocupación (respecto a oferta total).

  – Resultados: Prescripción; interés; satisfacción; alcance; compromiso; influencia; volumen; resultados académicos; prestigio/posicionamiento; modelización y recursos económicos.

  – Impacto: Percepción (de los colectivos target sobre las diferentes relaciones establecidas con la UD); compromiso e indicadores de tipo macroeconómicos.

- Indicador propuesto.

En las páginas siguientes se despliega el cuadro de indicadores de manera detallada, de la siguiente forma:

- En la figura 21 se muestra el cuadro que aplicará a cada una de las TFAs relacionadas con las competencias transversales. Así, el mismo se deberá aplicar para cada una de las seis competencias transversales.

- En la figura 22 se muestra el cuadro que aplicará a cada una de las TFAs relacionadas con las competencias específicas agregadas. Así, el mismo se deberá aplicar por cada grado de los ofrecidos en la UD (o en su caso, si fuera posible o de interés, para agrupaciones de grados).

- En la figura 23 se muestra el cuadro que recoge la aplicación del modelo a las cuatro TFAs generales, que fueron ya identificadas en la primera fase del proyecto y que, siendo válidas también para el caso de los procesos de aprendizaje de grado, se presentan adaptadas en cuanto a la propuesta de indicadores.

TRANFORMACIÓN	DIMENSION	ESTADIO DE LA TC	TIPO	DATO/INDICADOR
Competencia transversal	Individual	Input	Dedicación	Horas de dedicación por competencia en los 4 / 5 años. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Input	Dedicación	% del tiempo total de las titulaciones /asignaturas se dedican por competencia
	Individual	Input	Dedicación	% del profesorado que acompaña al alumnado por competencia
	Individual	Actividad	Caracterización	Metodologías innovadoras aplicadas
	Individual	Actividad	Caracterización	Tipificación de acciones desarrolladas. Hitos por curso.
	Individual	Actividad	Movilización terceros	Involucración de terceros para la formación en esta competencia
	Individual	Output	Volumen	Alumnado que se capacita en esta competencia. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Output	Volumen	Valoración inicial 1º y evolución hasta 4º. Hitos (nivel de dominio)
	Individual	Resultado	Resultado docente	Rendimiento académico // evaluación
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos/as que se sienten capacitados para desarrollar la competencia
	Individual	Impacto	Percepción	% de egresados(as que expresan la necesidad / utilidad de disponer de esta competencia para su desempeño profesional
	Individual	Impacto	Percepción	% de personas que expresan que disponer de esta competencia ha tenido un impacto en otros (miembros de equipos, etc.). Cualificar en función de la competencia
	Individual	Impacto	Volumen	Nivel de importancia otorgado por empleadores a esta competencia
	Individual	Impacto	Volumen	Nivel de desempeño valorado por empleadores a esta competencia
	Individual	Impacto	Percepción	Nivel de valoración comparativa UD- otros

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 21. Cuadro de indicadores de impacto (1)

TRANFORMACIÓN	DIMENSION	ESTADIO DE LA TC	TIPO	DATO/INDICADOR
Competencia específica agregada	Individual	Input	Dedicación	Horas de dedicación totales en los 4 / 5 años. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Input	Volumen	Nº de tutores de acompañamiento SOU.
	Individual	Input	Volumen	Formación específica de tutores de acompañamiento SOU
	Individual	Input	Volumen	% de PDI que participa activamente en actividades formativas
	Individual	Input	Volumen	Nº de profesorado vinculado con el titulo. % de externos.
	Individual	Actividad	Caracterización	Metodologias innovadoras aplicadas. En caso de ser dual, destacar
	Individual	Actividad	Volumen	% profesorado acreditado Label 1 y Label 2
	Individual	Actividad	Volumen	Prácticas curriculares y extracurriculares. Nº de Plazas ofertadas y cualificación
	Individual	Actividad	Volumen	Experiencia internacional (# plazas y duración de las mismas)
	Individual	Actividad	Volumen	Tipologia de tutorias individuales realizadas
	Individual	Output	Volumen	Alumnado que se capacita en cada titulo (volumen y perfilado)
	Individual	Output	Volumen	% de alumnado con ejercicio de prácticas profesionales antes de la finalización de su periodo formativo.
	Individual	Output	Volumen	Horas totales dedicadas a las prácticas.
	Individual	Output	Volumen	Empresas y organizaciones colaboradoras
	Individual	Output	Volumen	Nº de horas de tutorías individuales realizadas (orientación + académicas)
	Individual	Output	Volumen	Ratio alumno / tutor - SOU
	Individual	Output	Volumen	Nº de egresados por título /global
	Individual	Output	Volumen	Apartado especifico en caso de ser dual.
	Individual	Resultado	Resultado docente	Tasa de éxito
	Individual	Resultado	Resultado docente	Tasa de abandono
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción del alumnado
	Individual	Resultado	Prescripción	% de alumnado que recomendaría UD
	Individual	Resultado	Valoración	Valoración del alumnado de la experiencia de aprendizaje
	Individual	Impacto	Percepción	Percepción de propia capacidad para iniciar el desempeño profesional gracias a la formación recibida
	Individual	Impacto	Percepción	Percepción del nivel de adecuación de su formación con las demandas del mercado.
	Individual	Impacto	Percepción	Capacidad de selección de alternativas profesionales gracias a la formación sello Deusto
	Individual	Impacto	Volumen	Expectativas o necesidades de formación adicional
	Individual	Impacto	Volumen	Tasa de actividad
	Individual	Impacto	Volumen	Tasa de ocupación
	Individual	Impacto	Volumen	Empleo encajado
	Individual	Impacto	Volumen	Tiempo de búsqueda del primer empleo
	Individual	Impacto	Volumen	Salario neto mensual
	Individual	Impacto	Volumen	Satisfacción global con el empleo
	Individual	Impacto	Percepción	Preferencia de empleadores por personas provenientes de UD
	Individual	Impacto	Volumen	% de personas UD que son contratadas que habian previamente realizado prácticas, según empleadores
	Individual	Impacto	Percepción	Valoración de la importancia y comparativa de diferentes variables en la decisión de contratación (expediente académico, experiencia internacional, conocimiento de idiomas, formación complementaria, compromiso social, etc)

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 22. Cuadro de indicadores de impacto (2)

TRANFORMACIÓN	DIMENSION	ESTADIO DE LA TC	TIPO	DATO/INDICADOR
Creación de proyectos y empresas: para los casos en los que los TFGs/TFMs son de creación	Colectiva	Input	Volumen	Horas de dedicación al acompañamiento / tutorización de estos trabajos
	Colectiva	Input	Volumen	Dedicación de personal externo (en empresas / organizaciones colaboradoras)
	Colectiva	Actividad	Caracterización	Tipología de actividades de acompañamiento ofrecidas
	Colectiva	Output	Caracterización	Caracterización de los TFGs de creación de empresa
	Colectiva	Output	Volumen	% de TFG por tipología
	Colectiva	Resultado	Resultado docente	Evaluación TFGs
	Colectiva	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción con el acompañamiento recibido
	Colectiva	Impacto	Volumen	% de TFG de creación que dan lugar a iniciativa /idea /empresa
Cogeneración de conocimiento transformador con los agentes sociales: Para los TFG/TFM	Colectiva	Input	Dedicación	Dedicación de personal externo (en empresas / organizaciones colaboradoras)
	Colectiva	Input	Dedicación	Dedicación de personal interno UD
	Colectiva	Actividad	Caracterización	Tipología de actividades desplegadas
	Colectiva	Output	Volumen	Número de proyectos de cogeneración de conocimiento desarrollados
	Colectiva	Resultado	Modelización	Grado de modelización del conocimiento cogenerado
	Colectiva	Resultado	Volumen	Número de documentos generados y compartidos con terceros
	Colectiva	Impacto	Volumen	Grado de continuidad del conocimiento cogenerado
Cocreación de redes y activación de capacidad de influencia	Colectiva	Input	Recursos económicos	Presupuesto dedicado
	Colectiva	Input	Personal	Dedicación personal interno (horas)
	Colectiva	Actividad	Volumen	Número de actividades organizadas
	Colectiva	Actividad	Volumen	Número de contactos /reuniones mantenidas
	Colectiva	Output	Volumen	Número de redes en las que UD participa
	Colectiva	Output	Volumen	Número de alianzas /convenios establecidos
	Colectiva	Resultado	Volumen	Número de personas en la Comunidad Alumni
	Colectiva	Resultado	Compromiso	Acciones llevadas a cabo gracias a los convenios establecidos
	Colectiva	Resultado	Influencia	Acceso a personalidades de reconocido prestigio y graduados notables movilizados en actividades / foros
	Colectiva	Resultado	Posicionamiento/prestigio	Solicitudes de medios de comunicación
	Colectiva	Resultado	Posicionamiento/prestigio	Invitaciones recibidas para la participación en eventos de terceros
	Colectiva	Impacto	Compromiso	% de alumni involucrado en actividades UD
	Colectiva	Impacto	Compromiso	Establecimiento de agenda conjunta
	Colectiva	Impacto	Volumen	Iniciativas nuevas surgidas de las redes o alianzas
	Colectiva	Impacto	Reconocimiento	Reconocimiento de terceros (premios, posición en rankings)
Generación de actividad económica y empleo regional (visión global UD)	Colectiva	Input	Recursos económicos	Desglose presupuesto por concepto y destino de gasto
	Colectiva	Impacto	Macroeconómico	Contribución a PIB local
	Colectiva	Impacto	Macroeconómico	Contribución al mantenimiento de empleo
	Colectiva	Impacto	Macroeconómico	Retornos fiscales

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 23. Cuadro de indicadores de impacto (3)

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Capítulo cuarto

Aplicamos el modelo. conocemos nuestro impacto

10. El contexto en el que operamos

En este apartado presentamos una aproximación al paisaje socioeconómico actual en el ámbito geográfico de mayor incidencia para la Universidad de Deusto, esto es, en la CAPV. Con especial énfasis en la comprensión de las variables relacionadas con la educación y el empleo, pero considerando igualmente otras de carácter más general, que ayuden a entender en su integridad el contexto de la sociedad en la que la UD favorece el bienestar inclusivo y sostenible, y desarrolla su misión.

Conocer adecuadamente el entorno en el que actúa la UD es necesario, como paso previo al objetivo final del presente proyecto, que es la valoración del impacto social a través de sus actividades de aprendizaje. Para ello se analizan las características de la sociedad en la que opera la UD, desde el punto de su calidad de vida en base a factores económicos, sociales y demográficos. También se detalla el perfil educativo de la población vasca, así como la situación del mercado de trabajo en general, y de manera particular, de las personas con titulación universitaria. Complementa el análisis, la visión de las necesidades de talento del tejido empresarial del País Vasco.

Antes de proceder al análisis de los distintos elementos del contexto, resulta inevitable referirse a la actual crisis sanitaria, económica y social provocada por la Covid-19, de un año de duración a día de hoy, y cuya fecha de finalización es incierta. Por su carácter global, afecta a personas, empresas, gobiernos y a todo tipo de instituciones e impacta en todos los ámbitos de la vida personal y profesional.

Entre sus efectos devastadores, el principal se deriva de las personas fallecidas en todo el mundo, más de 3.500 de ellas en la CAPV. Pero también deja otros daños como la caída del PiB, habiendo estimado el Eustat una detracción económica en un 9,5% en 2020. También es destacable el aumento del desempleo que alcanza un 11,2% a cierre de ejercicio, pero que llega hasta prácticamente el 24% en la población joven. Estos factores inquietan a la sociedad vasca, que según manifiestan sus residentes, sus principales preocupaciones se centran en el empleo y la crisis económica, además de la prioritaria, la salud.

En los siguientes apartados se recoge información relativa al momento actual, y que refleja el efecto de la pandemia, pero también otra correspondiente al periodo pre-Covid, que es preciso matizar por los efectos de la misma.

10.1. Calidad de vida y bienestar

La situación económica general así como la calidad de vida de la sociedad vasca, es con carácter general favorable. Según señalaba Orkestra en el Informe de Competitividad (2020), y en base a la situación previa a los efectos de la pandemia, «la sociedad vasca ha avanzado y ha conseguido alcanzar una destacable posición de fortaleza en relación con el contexto de regiones europeas; y entre otras destaca su posición en indicadores de resultado económico, bajo riesgo de pobreza o alta inclusión social. Estos avances no obvian el que sigue habiendo ámbitos de mejora como la calidad del empleo, la incorporación de las mujeres y las personas jóvenes al mercado laboral», aspectos que se tratan con detalle en los siguientes apartados.

En base a las críticas realizadas por expertos en Economía, que consideran que el PIB no refleja de manera precisa el bienestar de las personas, la OCDE elabora un índice de bienestar que, junto al PIB, tiene en cuenta once ámbitos que afectan a la calidad de vida. Estos son: ingresos, salud, seguridad, vivienda, satisfacción de vida, acceso a servicios, compromiso cívico, educación, empleo, comunidad y medio ambiente. En lo referente al País Vasco en 2019 (último periodo con datos disponibles), según el índice de bienestar de la OCDE los datos eran especialmente buenos en materia de seguridad, de salud y de pertenencia a la comunidad y relativamente bajos en ingresos (renta disponible) y en compromiso cívico (participación en elecciones), mientras que en el ámbito del empleo eran algo modestos.

Considerando diversas referencias más próximas a nivel del País Vasco, el Eustat mide las condiciones de vida de la población. Señala que las de 2019 mejoraron con relación a 2014 y destaca que el factor más significativo para esta favorable evolución, fue el avance positivo de la situación económica. La mayoría de las familias declararon encontrarse en una situación definida como buena (45,3%) o normal (50,5%) y se redujeron a la mitad las familias vascas que se encontraron en mala situación (4,2%). Estos resultados varían notablemente en función de variables como la relación con la actividad y la edad de la persona de referencia; de hecho, la situación se dete-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

riora cuando la persona está en paro y pertenece al grupo de edad más joven.

El concepto de riesgo de pobreza y/o exclusión social refleja no sólo los términos monetarios a través del nivel de renta, sino que también considera la tasa de riesgo de pobreza después de transferencias sociales, la carencia material severa de bienes y la muy baja intensidad laboral. Según el indicador Arope, el 14,4% de la población residente en País Vasco estaba en 2019 en riesgo de pobreza o exclusión social. Esta tasa a nivel estatal era superior, alcanzando en 2019 el 25,3%, según la Encuesta de Condiciones de Vida del INE.

Concretamente la renta media por hogar vasco en 2019 se cuantificó en 36.399€, importe superior en un 25% a la renta media estatal de 29.132€, según el INE. A pesar de esta posición favorable con relación al ámbito estatal en 2019, la actual pandemia ha perjudicado la situación económica de muchas familias y personas. En este sentido, el 35% de la población vasca declara que le ha afectado negativamente la crisis por Covid a nivel económico, al mismo tiempo que el Eustat estima la caída de la economía vasca durante 2020 en un 9,5% y en 25.700 personas el descenso del empleo. Todas las economías europeas han sufrido retrocesos importantes en 2020, cifrándose en un 7,3% el correspondiente a toda la zona euro.

El optimismo asoma en 2021, año en el que el Gobierno Vasco prevé un avance del 8,6% en el PIB y un aumento de 15.700 empleos. En la misma línea positiva, el BBVA prevé que Euskadi liderará el crecimiento económico en la península en 2022, con un crecimiento del PIB del 7,5%, gracias al impulso que los fondos europeos «Next Generation» supondrán para su tejido empresarial.

Otros factores como las relaciones, los hábitos sociales, el entorno físico y social en que transcurre la vida cotidiana de la población, y la salud, también influyen en la calidad de vida. En este sentido en cuanto a las relaciones, en la CAPV en 2019 se intensificaron las familiares y las de amistad, mientras continuaron en paulatino descenso las vecinales. Concretamente, el 91,4% de las familias de la CAPV mantuvieron una relación intensa con sus familiares próximos que ya no comparten el domicilio, lo que supone un aumento de 5,9 puntos porcentuales respecto a 2014, como consecuencia del aumento de la frecuencia.

En cuanto a la influencia del entorno en las condiciones de vida, este no planteó problemas a la mayoría de las familias vascas, que consideraron que vivían en un entorno físico «saludable» (64,1%), proporción similar a las de 2014, y en un medio ambiente social muy saludable (66,2%). La valoración ha mejorado respecto a hace cinco años (+7,0 puntos). El 84,7% de las familias no ha percibido ningún problema de seguridad en su zona de residencia (+4,4 puntos).

En relación con la participación cívica y social, en 2019, algo más de medio millón de personas de 6 y más años declararon ser donantes, cifra que representa el 25% de la población y ha supuesto un crecimiento de 13,6 puntos respecto a hace 5 años; entre las personas donantes, lo más habitual es la donación de sangre (23,4%). Asimismo, la mitad de la población pertenecía a alguna asociación, siendo las deportivas las que contaban con un mayor número de personas afiliadas. Un 3,4% de la población de 6 y más años ha prestado voluntariamente su ayuda en las mismas.

Como se ha señalado previamente, la salud es un factor que incide significativamente en la satisfacción con la vida. La población vasca goza, en general, de un buen estado de salud, como se deduce de los siguientes indicadores. La esperanza de vida seguía aumentando, hasta 80,3 años en el caso de los hombres y 86,5 en el de las mujeres, según la Encuesta de Salud ESCAV (2018). La percepción de la salud era buena o muy buena para el 87% de los hombres y el 82% de las mujeres, un 16% más que la media europea. En 2019 tenía alguna discapacidad o trastorno de salud crónico el 8,5% de la población, afectando principalmente a las personas de 60 y más años.

Sin embargo, a medida que desciende el nivel socioeconómico disminuye la buena salud percibida. El 94% de los hombres que pertenecen al nivel social más favorecido declaraba buena salud frente al 85% de los que pertenecen al menos favorable. En las mujeres, la diferencia es mayor, entre el 92% y el 71%. La situación socioeconómica de cada ciudadano influye negativamente fundamentalmente en tres factores: tabaquismo, obesidad y salud mental.

Aunque la prevalencia de problemas de salud mental ha disminuido significativamente respecto a 2013, el 9% de los hombres y el 17% de las mujeres mayores de 14 años padecía síntomas de depresión o ansiedad. En este epígrafe llama la atención que «las personas que viven en entornos desfavorecidos tienen casi tres veces más probabilidades de tener estos síntomas», según el ex Consejero de Salud, Jon Darpón.

El 14% de los hombres y el 11% de las mujeres vascas padecía obesidad, datos que reflejaban una mejor situación que en España y Europa. No obstante, la situación socioeconómica también afecta a este factor, siendo la proporción de hombres obesos en la CAPV del 8% en los niveles socioeconómicos altos, frente al 20% de los situados en los más desfavorecidos. En las mujeres, la diferencia se situaba en 7 puntos, del 9% al 16%.

El último aspecto relativo a la salud es la tasa de sedentarismo, que reflejaba que un 20% de los hombres y un 27% de las mujeres no realizaba ejercicio físico.

En este último apartado se analiza la calidad de vida de la población vasca, a través del bienestar personal o subjeti-

vo. La satisfacción global que manifestaba con su vida se situaba en 7,4, en 2019, puntuación que ha mejorado desde 2014, cuando se valoró en 7,1, según el Eustat. Un factor que ejerce gran influencia en dicha satisfacción con la vida es el estado de salud, disminuyendo la valoración en la medida que empeora la salud. En consecuencia, la satisfacción era superior en los jóvenes de 16 a 24 años (7,8) frente a las personas con 65 años o más (7,3). También el nivel de instrucción y la actividad desempeñada afectan, manifestando mayor satisfacción las personas con estudios superiores (7,6), frente a las que no tienen estudios (6,5). El colectivo de las personas paradas mostraba una de las puntuaciones más bajas (6,7).

Otros factores que también influyen la satisfacción global con la vida son la situación económica y la intensidad de las relaciones familiares. Estaban más satisfechas las personas que declaraban tener una buena situación económica (7,7), frente a las que la calificaban de mala (6,6) y las que declaraban tener relaciones familiares intensas (7,4), frente a los que no tenían ninguna relación familiar (6,8).

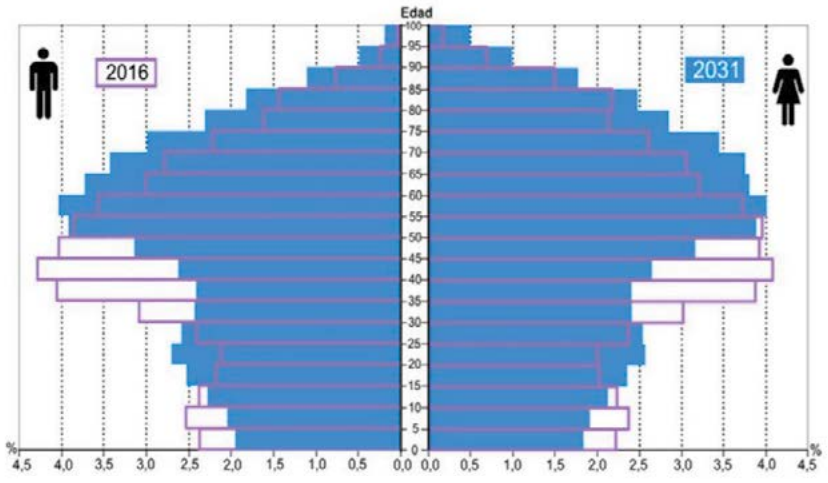
Por último y en relación con las percepciones sobre la valoración de la vida propia, es decir, sobre la consideración de que la vida de cada cual merece la pena, se valoraba con un 7,8, tres décimas más que en 2014 y es calificada de «alta» por el 64,2% de la población, frente al 3,0% que la consideraba «baja». La buena salud implica una mejor valoración. Asimismo, las personas ocupadas la valoraban más (7,9), en comparación con las paradas (7,3) e inactivas (7,7). Por último, y atendiendo al nivel de instrucción, los mejores resultados correspondían a las personas con estudios superiores (8,0), en comparación con las que no tienen estudios (6,9).

10.2. Desequilibrio demográfico y envejecimiento

En el escenario previamente descrito, se acentúa el desequilibrio demográfico, al mismo tiempo que se intensifica el envejecimiento de la población.

Las proyecciones para la CAPV a 2031 muestran, por un lado, una población cada vez más longeva, caracterizada por un menor número de personas en edad de trabajar. De la población total de 2020 cifrada en 2.199.711 habitantes, prácticamente el 64% tiene entre 15 y 64 años. Pero se prevé que esta franja de población en edad de trabajar se reduzca de los actuales 1,39 millones a 1,31 millones en 2031, alcanzando el 60% de la población. Previsiblemente las personas de entre 55 y 64 años pasarán de suponer el 22% de la población en edad de trabajar en 2018, al 26% en 2031. Ese porcentaje está cercano al que se estima para España (25%), pero es más elevado que los de Alemania y la media de la UE-28 (22%).

Por otro lado, se estima que la población de las cohortes vascas entre 15 y 29 años aumentará su peso sobre la población en edad de trabajar, pasando del 21% actual al 26% en 2031. Estas cifras son similares a las de España y la UE-28. No obstante, el estrechamiento en la pirámide supone que la población joven que entre a formar parte de la población potencialmente activa será inferior a la que pase a los tramos de edad de jubilación, situación que puede amenazar la sostenibilidad futura del sistema de protección social.



Fuente: Eustat. Proyecciones demográficas 2031.

Figura 24. Pirámide de población de la C.A. de Euskadi 2016-2031

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Desde la perspectiva laboral, una población cada vez más longeva y envejecida conduce a una prolongación de la vida laboral, por lo que, los trabajadores para seguir siendo competentes durante su vida profesional, deben formarse de forma permanente. Por otro lado, la salida del mundo laboral de amplias cohortes de población generará una demanda de reemplazo que se cubrirá en algunos puestos con personas jóvenes que entran al mercado laboral y en otros, requerirán que se provea de la formación necesaria a personas que ya forman parte del mercado de trabajo. En consecuencia, la formación continua a lo largo de la vida seguirá aumentando su importancia como un factor esencial para actualizar los conocimientos y reciclarse en el ámbito profesional.

10.3. Características educativas de la población y mercado de trabajo

La población vasca cuenta con una alta cualificación. El 33% de la población de 16 y más años residente en la CAPV, estaba en posesión de un título de estudios superiores (615.877 personas) en 2019, según el Eustat. El 22,4% corresponde a títulos universitarios (417.540 personas) y el 10,6% a ciclos formativos de grado superior (198.337 personas).

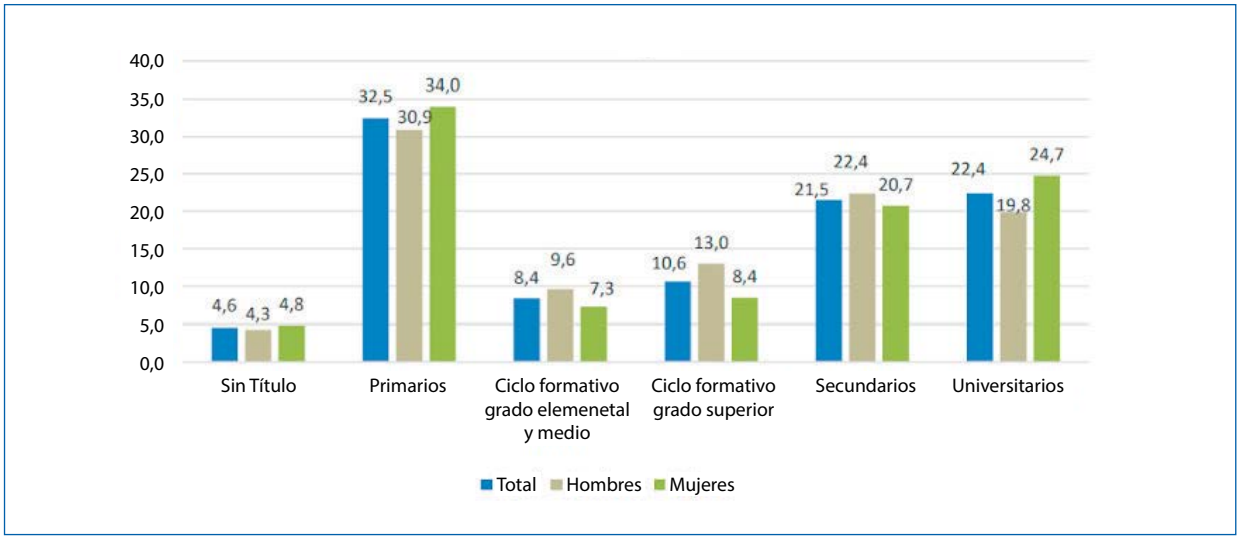
El 32,5% (606.733 personas) contaba con estudios primarios, el 21,5% (401.245 personas) con estudios secundarios y el 8,4% (156.358 personas) poseían algún título de formación profesional elemental y media. El 4,6% (85.124 personas) no disponían de ningún título oficial.

En relación con 2018, ha aumentado el número de personas tituladas en estudios profesionales (1,1 puntos porcentuales) y en universitarios (0.5 puntos porcentuales), al mismo tiempo que se ha reducido el porcentaje de residentes con título de estudios primarios, del 33,7% en 2018 al 32,5% en 2019.

En función del sexo, destacaba la mayor presencia en las titulaciones universitaria de las mujeres, (24,7%) frente a los hombres (19,8%). También en los títulos primarios, superaba la tasa de mujeres (34%), a la de los hombres (30,9%). En las titulaciones de formación profesional, al contrario, el peso de los hombres (22,6%) superaba al de las mujeres (15,7%), al igual que en los títulos secundarios, en los que los hombres tenían mayor presencia (22,4%) que las mujeres (20,7%). En la figura 25 se refleja la situación expuesta.

A nivel territorial, los perfiles según titulación de la población de 16 años y más, presentaban reducidas diferencias; a modo ilustrativo, la población con titulación universitaria es respectivamente del 20,3% en Álava, del 21,6% en Guipúzcoa y del 23,4% en Álava en 2019.

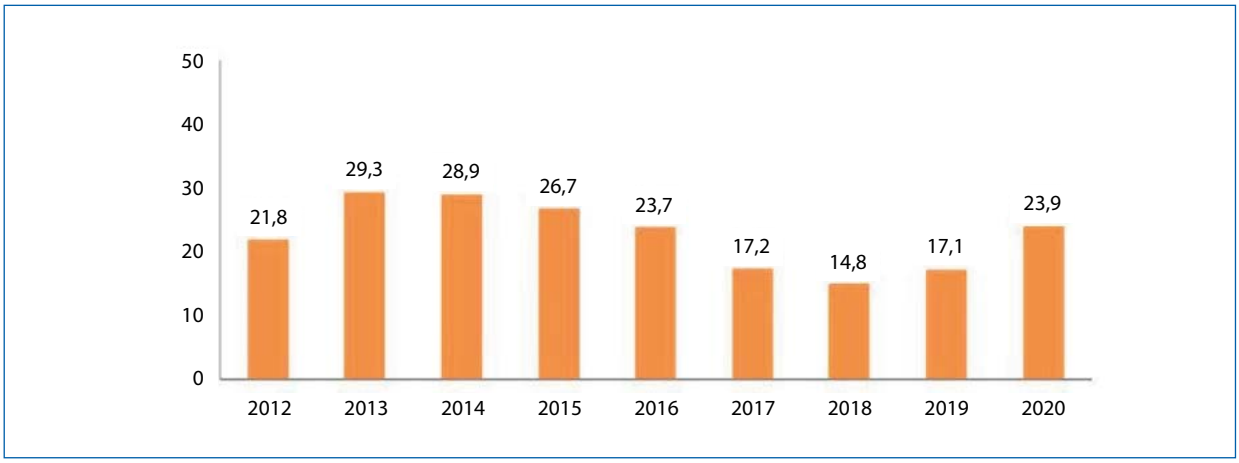
Una mirada desde 1986 hasta 2019, constata un aumento en la población con estudios profesionales, secundarios y universitarios acompañada de una disminución de las personas con una formación de estudios primarios. En concreto, la formación profesional aumenta 6,5 puntos porcentuales desde 1986, superando la media de Alemania, país referente en este ámbito. Se duplica el porcentaje de personas con estudios secundarios, que pasa de un 10,4% a un 20,7%; y prácticamente se triplica el porcentaje de per-



Fuente: Eustat. Estadística municipal de educación. 2020.

Figura 25. Nivel de titulación de la población de 16 y más años de la C.A. de Euskadi por sexo (%). 2019

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Observatorio Vasco de la Juventud a partir de datos del Eustat. 2020.

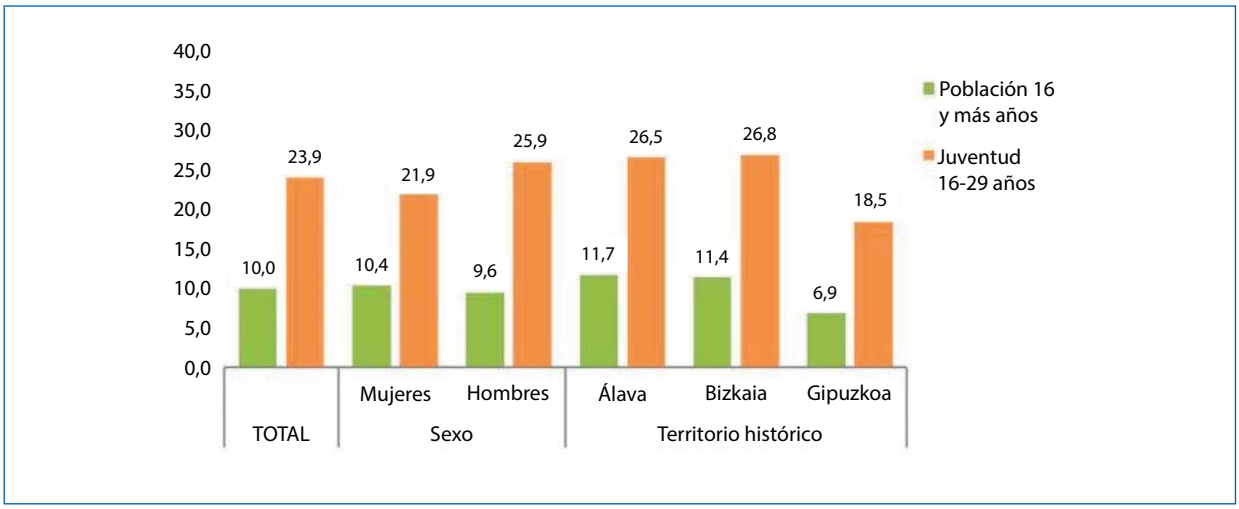
Figura 26. Evolución de la tasa de paro de la juventud de Euskadi de 16 a 20 años (%). 3ºTR. 2012-2020

sonas con formación en estudios universitarios superiores, desde el 6,5% al 24,7%. A su vez, desciende el peso de las categorías más bajas de la formación, preescolar y primarios se reduce en prácticamente 20 puntos porcentuales. El descenso en la población sin título es de 10 puntos porcentuales. Por último, merece destacar que la población de entre 25 y 64 años que ha participado en actividades de formación continua en la CAPV ha supuesto un 12,7%

Una vez consideradas las características educativas de la población vasca, en los siguientes párrafos se centra el análisis en el mercado de trabajo de la CAPV. La población ocupada en el cuarto trimestre de 2020 se cifra en 930.500 personas, según el Eustat. La tasa de ocupación, por lo tanto, calculada como el porcentaje de personas ocupadas de 16 a 64 años sobre el total de esas edades, se sitúa en un 66,9%.

En este mismo periodo, el Eustat cifra en 116.900 las personas paradas, siendo la tasa de paro del 11,2%, un 11,5% en los hombres y un 10,8% en las mujeres. En relación con el nivel de estudios, la tasa de paro de las personas que tienen como mayor nivel de estudios terminados los primarios, es del 14,1%. Y se cifra en 14% la correspondiente a los que tienen estudios secundarios o medios. Sin embargo, disminuye hasta el 7,2%, para las personas que tienen estudios superiores.

Por edades, a finales de 2020, la tasa de paro de la juventud vasca de 16 a 29 años es del 23,9 %. Esta tasa de paro juvenil es muy superior a la tasa global y a la de todos los colectivos. Se trata de uno de los problemas esenciales del ámbito social ya que el bienestar de una amplia capa de la población, que son los jóvenes, depende de una integración social plena, que en gran medida



Fuente: Observatorio Vasco de la Juventud a partir de datos del Eustat. 2020.

Figura 27. Comparación de la tasa de paro de la juventud de 16 a 29 años y de la población de 16 años y más de Euskadi (%). 3ºTR. 2020

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

tiene su epicentro en la disponibilidad y características del empleo. Pero también afecta a la propia sostenibilidad social. La evolución de la tasa de paro juvenil y la comparativa con el conjunto de la población vasca se refleja en las figuras 26 y 27. Pero junto a la elevada tasa de paro juvenil, la tasa de paro de larga duración es otro problema significativo. A pesar de la evolución positiva que ha mantenido en los últimos años, pasando del 9.7 % de la población activa en 2014 al 4,8 % en 2019, aún se sitúa en niveles superiores a regiones europeas comparables a la CAPV, aunque la situación es mejor que a nivel español.

Desde la perspectiva de la ocupación, se constata que a medida que aumenta el nivel de titulación, la tasa de ocupación también crece. Así, en 2018, según el Eustat, la titulación con mayor grado de ocupación relativa era la universitaria (93%), seguida muy de cerca por la formación profesional media y superior (90,4%.). La situación contraria se daba con las personas que no cuentan con ningún título, el nivel de ocupación es del 70,4%. Esta situación se refleja en la figura 28.

Una comparativa de 2019 y 2018 confirma que las diferencias porcentuales en la población ocupada, según la titulación, han sido reducidas. Entre los ocupados, las titulaciones universitarias aumentan medio punto porcentual, mientras baja la proporción de los estudios primarios 1,2 puntos porcentuales, tal y como se recoge en la figura 29.

Una información más detallada sobre la situación laboral de los graduados que finalizaron sus estudios en las universidades vasca en 2015, la aporta Lanbide a través del estudio de la incorporación a la vida laboral en 2018. Las conclusiones del mismo son satisfactorias y reafirma la fórmula de «a mejor cualificación académica, más empleo y mayor calidad en el empleo». Señala que la ocupación del alumnado tres años después de acabar su carrera es superior al 90% y que La tasa de desempleo de este colectivo se reduce progresivamente desde 2009, año que alcanzó su nivel más elevado, próximo al 20%.

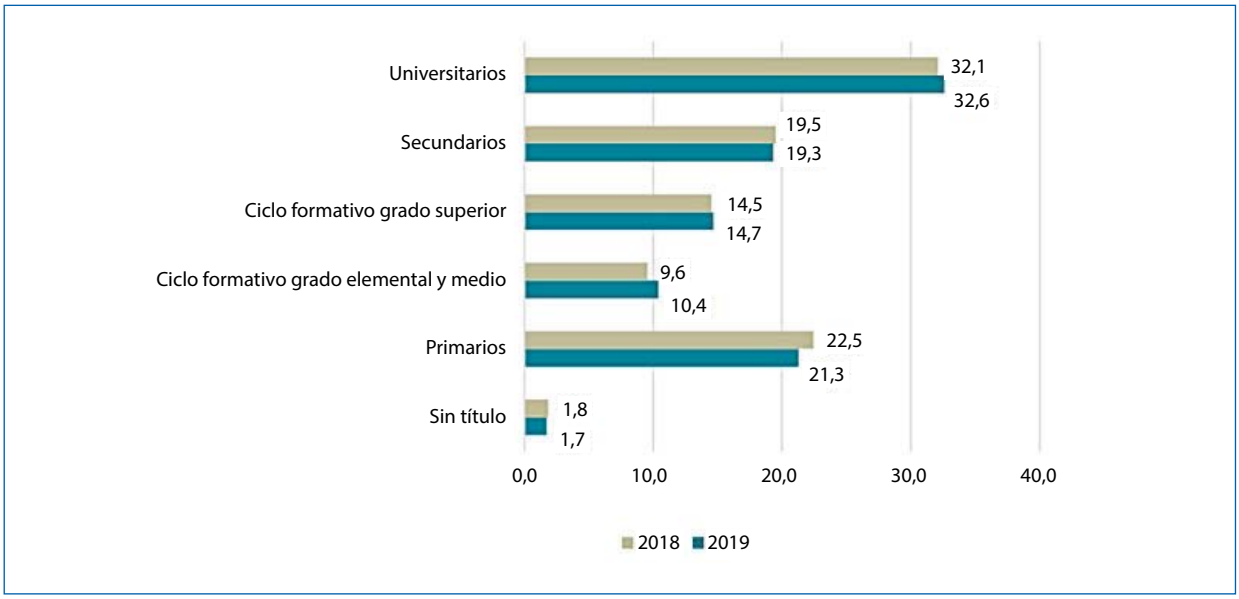
En relación con la calidad del empleo, en torno al 85% del alumnado dispone de empleo encajado tres años después de su titulación, que es el que corresponde a su nivel de capacitación profesional. Y el empleo de tres de cada cuatro personas está relacionado con los estudios cursados. En torno al 20% de los empleos son de jornada reducida. Un indicador significativo es la satisfacción con el empleo, que es positiva y supera el 7 sobre 10.

Entre los factores que destacan los alumnos como determinantes de la inserción destacan la titulación universitaria, la experiencia y orientación laboral, las prácticas, el conocimiento de idiomas, así como la formación especializada.

La incidencia positiva entre la superior calificación profesional y nivel educativo en los salarios, también es confirmada por la «Encuesta de estructura salarial. INE». (2020). Por un lado, señala que los salarios más elevados en 2018 correspondieron al País Vasco, cifrándose en 28.470 euros por trabajador, frente a un salario bruto medio anual por trabajador en España, de 24.009 euros. Por otro lado, el análisis por ocupación indica que los salarios más altos correspondieron a los directores y gerentes, que superan en un 126% al promedio (54.341 euros). También se situaron muy por encima de la media las

Fuente: Eustat. Estadística municipal de educación. 2019.

Figura 28. Población activa de 16 y más años de la C.A. de Euskadi según titulación (%). 2018



Fuente: Eustat. Estadística municipal de educación. 2019.

Figura 29. Población ocupada de 16 y más años según % de titulación. 2018-2019

ocupaciones asociadas a las diferentes categorías de técnicos y profesionales. En sentido contrario, las ocupaciones con salarios más bajos correspondieron a los trabajadores no cualificados en servicios (excepto transporte), con un salario medio anual de 13.065 euros, y a los trabajadores de los servicios de restauración y comercio (15.702 euros). Atendiendo al nivel de estudios, el salario anual creció en 2018 a medida que aumentaba el nivel educativo. Así, los trabajadores sin estudios o que no habían completado la Educación primaria tuvieron una remuneración anual de 15.190 euros, inferior en un 36,7% al salario medio. En el lado contrario, el salario anual de los licenciados y doctores universitarios (37.869 euros) superó en un 57,7% al promedio.

Por otro lado, merece destacar la influencia de la edad en el salario medio anual, que para los trabajadores menores de 20 años se cifra en 8.423 euros en 2018, mientras que para los que tienen entre 55 y 59 años se situó en 27.948 euros.

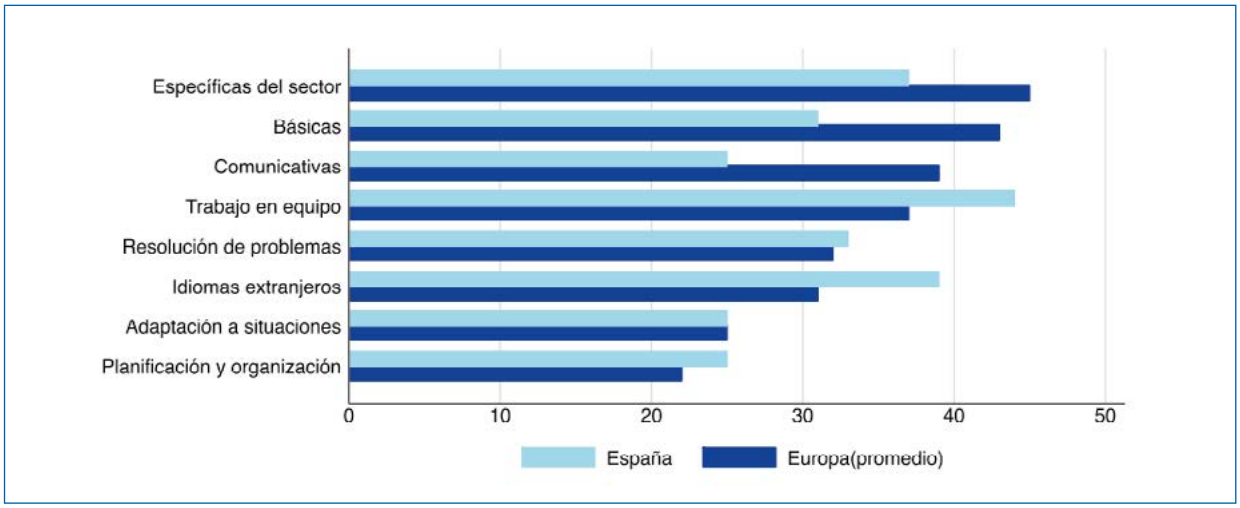
10.4. Necesidades de cualificación de las empresas vascas

Uno de los motores de la economía vasca es la industria, y el 81% de las empresas de este sector manifiestan tener dificultades al contratar personal para cubrir puestos de trabajo. Esta misma dificultad afecta a los sectores de construcción y de servicios, según se recoge en el informe «Necesidades de cualificación de las empresas vascas para 2020» elaborado por la Confederación Empresarial Vasca (Confebask). Señala que las principales dificultades para contratar son la falta de formación o especialización, la falta de actitud o interés y la inexperiencia.

El desajuste entre las capacidades de los trabajadores y las demandas de los puestos es amplio y generalizado también a nivel español. Según el informe «Perfiles deficitarios y escasez de talento en España» de Adecco (2021), ocho de cada diez directores de recursos humanos reconoce tener problemas a la hora de reclutar talento para su compañía. Entre los perfiles más demandados y cuya oferta es escasa, se encuentran los del sector de la informática y telecomunicaciones, el sanitario y diversos industriales. Asimismo, destacan la grave escasez de mano de obra que cuente con una titulación de formación profesional, ya sea de grado medio o de grado superior. En consecuencia, proponen reforzar la formación en estos ámbitos deficitarios.

En el mismo sentido, la Fundación para el Conocimiento Madri+d (2017) señala que, aunque la universidad española está bien valorada por la sociedad en general, y por los universitarios en particular, el principal aspecto que la mayoría considera mejorable es el «adecuar las enseñanzas a la realidad y las salidas profesionales». Añade que «mejorar el ajuste entre la formación y el empleo es una demanda de universitarios y empleadores, pero también de la sociedad en su conjunto». Para ello entre las medidas que propone destacan el aumento del contenido

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Flash Eurobarometer. Employers perception of graduate employability.

Figura 30. Habilidades y competencias de los graduados europeos del futuro. 2017

práctico durante la formación universitaria, el desarrollo de un entorno empresarial innovador y la formación a lo largo de la vida.

Según la misma fuente, entre las habilidades y las competencias demandadas por los empleadores a los graduados del futuro destacan tanto las específicas vinculadas con cada sector, como las básicas y genéricas. En la figura 29 se refleja la valoración de las mismas a nivel europeo y en España.

Retornando al ámbito de la CAPV, sobre los perfiles profesionales que Confebask señala que necesita para las contrataciones de los próximos años, así como los niveles de estudios y perfiles formativos solicitados, destaca lo siguiente:

- El 90% de las oportunidades de empleo se ofrecerán para ocupar perfiles profesionales cualificados.
- Los perfiles formativos más demandados seguirán siendo los de formación profesional y grados universitarios.
- La industria y los servicios son los sectores que más demandan perfiles formativos cualificados.
- Los estudios universitarios de las ramas STEM siguen siendo los más demandados.

En relación con los criterios empresariales de selección, se destaca que:

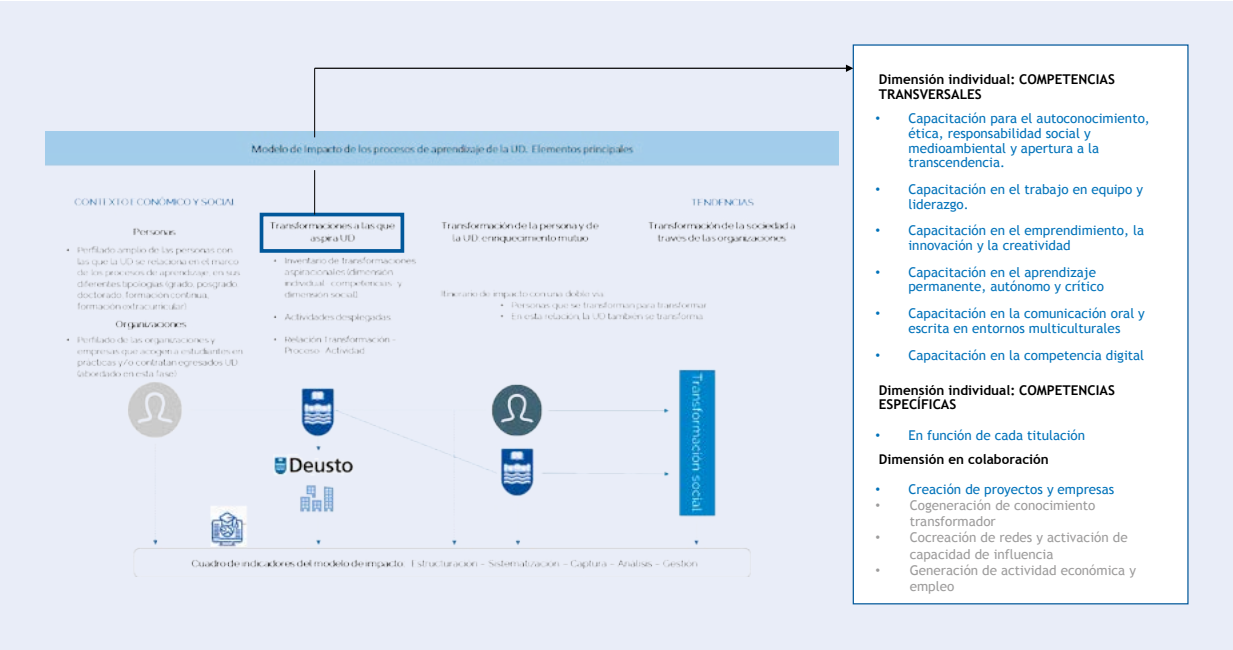
- La actitud personal, la experiencia y la formación siguen siendo los requisitos más valorados por las empresas a la hora de contratar a las personas.
- La responsabilidad y constancia, actitud proactiva y positiva, polivalencia y adaptabilidad y autonomía en el trabajo siguen siendo las actividades más valoradas.

11. El impacto de las actividades de la UD en los procesos de aprendizaje seleccionados

A lo largo de este apartado, y una vez situado el contexto en el apartado anterior, se presentan los resultados de la primera aplicación del modelo específico de impacto para las actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje de la Universidad de Deusto. El marco temporal se refiere en términos generales a los tres últimos años y está centrado en los procesos de aprendizaje de grado. En esta aplicación del modelo no se ha podido evaluar el impacto en toda su integridad, debido entre otras causas a la dificultad o imposibilidad de disponer de la información o datos necesarios. Igualmente, en este ámbito intervienen múltiples grupos de interés. En este sentido, y dado el especial año vivido derivado de la pandemia, se ha optado por abordar inicialmente el grupo de interés referido a las empresas y organizaciones que acogen estudiantes en prácticas y/o contratan a nuestros egresados. Por ello, la valoración de los indicadores del modelo propuesto que se ha realizado se ha sustentado fundamentalmente en dos fuentes de información:

- Información interna disponible en la Universidad de Deusto.

- Valoración emitida por las empresas a través de un trabajo de campo ad hoc desarrollado entre diciembre 2020 y enero 2021. El cuestionario empleado, así como los datos principales de proceso están disponibles en el Anexo del presente documento. Dicho cuestionario ha sido remitido a un universo de 1.894 empresas y organizaciones. Se han recibido 171 respuestas, de las que 169 han sido válidas 169, lo que implica una tasa de



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 31. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje de la UD evaluadas durante la segunda fase del proyecto

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

respuesta de 9%, un nivel de confianza del 90% y un error muestral del +/- 6%.

En concreto, de las once transformaciones identificadas, se han podido medir en parte ocho de ellas, tal y como queda reflejado en la figura 31.

Así, el resultado de esta aplicación del modelo que se recoge en este apartado se estructura como sigue:

1) En primer lugar, se recoge el perfilado de las empresas y organizaciones que han colaborado en el mencionado trabajo de campo, identificando igualmente las principales características de la persona que en cada caso se ha responsabilizado de cumplimentar la encuesta enviada.

2) A continuación, se analiza de manera separada la relación que estas empresas y organizaciones tienen con la UD, desde una perspectiva de comprender y situar adecuadamente las principales variables que caracterizan esta relación (en términos de antigüedad, ámbitos de conocimiento en los que se sustentan, y compromiso materializado en acogida y/o contratación de personas de la UD).

3) Posteriormente, se centra el análisis en las transformaciones identificadas y se sigue el modelo de impacto propuesto, hasta donde ha sido posible.

   a. Así, se efectúa en primer lugar la valoración general de las transformaciones vinculadas con la dimensión individual. Se presenta la cadena de valor del impacto aterrizada en los indicadores concretos que se han podido medir en esta fase del trabajo.

   b. Posteriormente, se profundiza en algunos aspectos de interés con relación a las anteriores

   c. Seguidamente, se abordan las transformaciones vinculadas con la dimensión en colaboración. En este caso, ha sido posible la medición en parte de una de ellas.

11.1. Perfilado de la empresa

Dado que el foco de la valoración de este análisis de impacto se ha centrado en el trabajo de campo con las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD, interesa en primer lugar identificar el perfil de este importante grupo de interés para la UD. Como se ha definido en el modelo conceptual, es necesario conocer a las personas y organizaciones con las que la UD se relaciona, para poder contextualizar y valorar adecuadamente las transformaciones a las que aspiran y su impacto.

Este perfilado se ha realizado atendiendo a las variables descriptivas de tamaño, sector de actividad, forma jurídica, localización y facturación. Igualmente, se incluye en este apartado el análisis sobre los datos de la persona que se ha responsabilizado en cada caso de cumplimentar la encuesta (cuyo detalle completo, como se ha indicado con anterioridad, se encuentra en el anexo del presente documento).

A continuación, se presenta su resultado que se ha estructurado en dos bloques: el relativo a las características de la empresa /organización y el correspondiente a las personas que, en cada caso, han cumplimentado la encuesta.

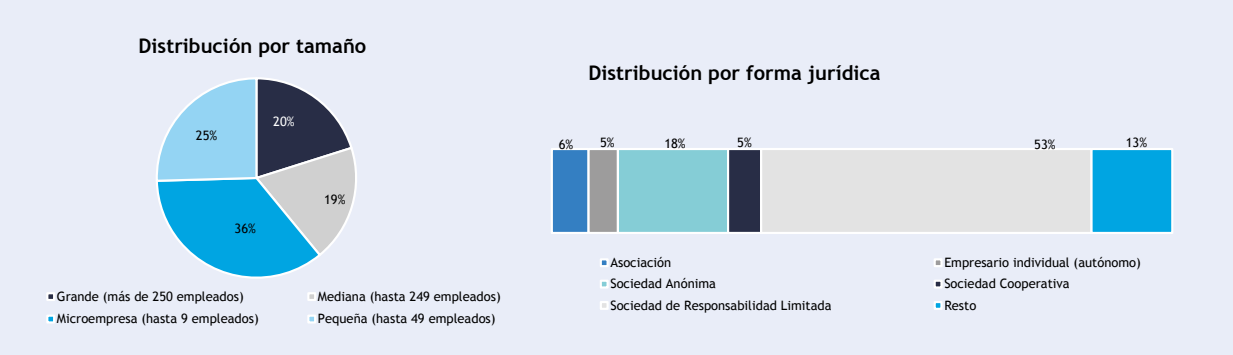
11.1.1. Características principales de las empresas

La muestra de empresas participantes ha permitido constatar que existe una distribución equilibrada con relación al tamaño, ya que el 40% de las empresas son medianas o grandes, mientras que en el segmento de microempresas se sitúa el 36% (figura 32).

Respecto a la localización de la sede, se evidencia que la gran mayoría está radicada fundamentalmente en la CAPV. Así, el 86% de las empresas tienen su sede en la CAPV, y en concreto y mayoritariamente en Vizcaya (5 de cada 10). La distribución territorial en el resto de España se centra en Navarra y Madrid. En el resto de las comunidades autónomas la presencia es muy minoritaria (figura 33).

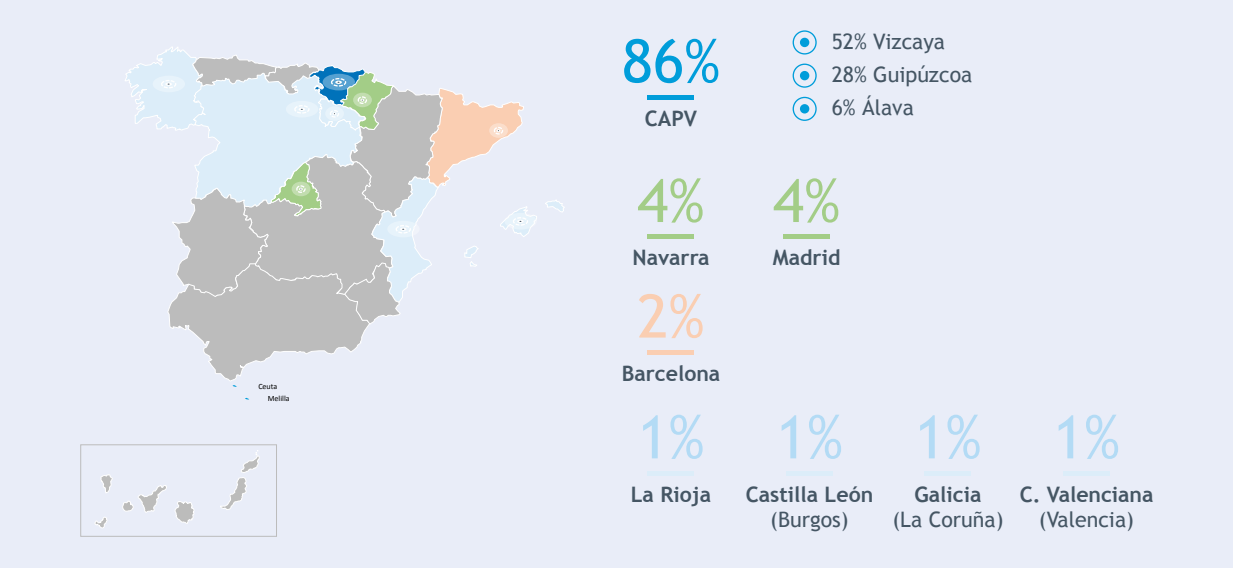
En lo que se refiere a la actividad económica principal, ésta está concentrada en tres sectores de actividad. Más de la mitad de las empresas pertenecen a tres sectores de actividad: Otros servicios (25%), Industria manufacturera (16%) y Actividades profesionales, científicas y técnicas (13%). Las empresas que han indicado que su actividad se encuadra en el grupo S. Otros Servicios son empresas y organizaciones del ámbito fundacional y asociativo, algunas dedicadas al turismo, otros servicios profesionales, entre otros.

Su forma jurídica mayoritaria es la S.R.L. (Sociedad de Responsabilidad Limitada) y su facturación es predominantemente nacional (local y estatal). Así, más de la mitad de las empresas son Sociedades de Responsabilidad Limitada (forma jurídica muy presente en las empresas de pequeño tamaño). Las empresas medianas y grandes fundamentalmente son sociedades anónimas. Y más de la mitad de las empresas participantes tienen la mayoría de su facturación en la CAPV. Únicamente un 13% manifiesta tener más del 50% de su facturación en el resto del mundo.



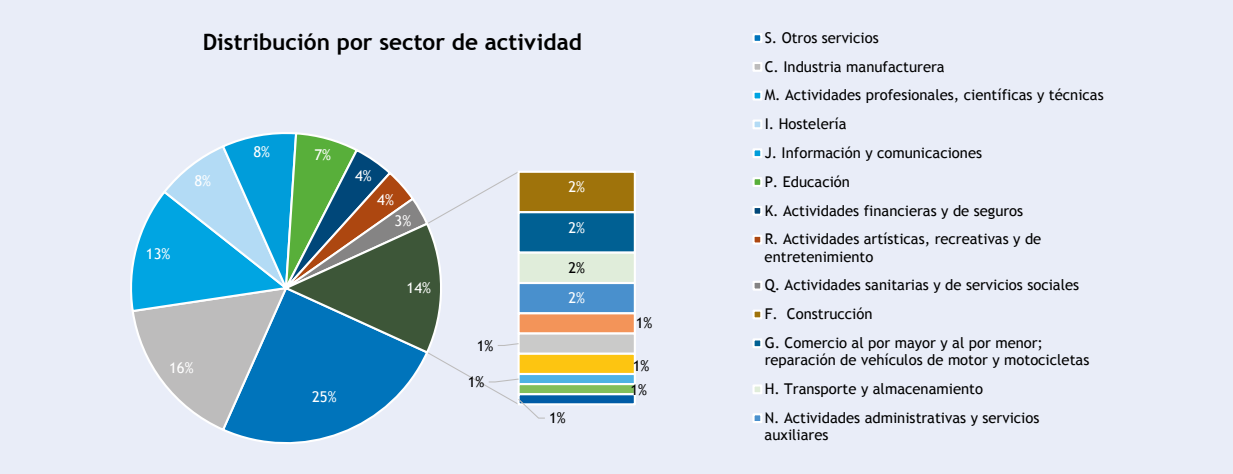
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 32. Distribución por tamaño (en función del número de empleados) y forma jurídica de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

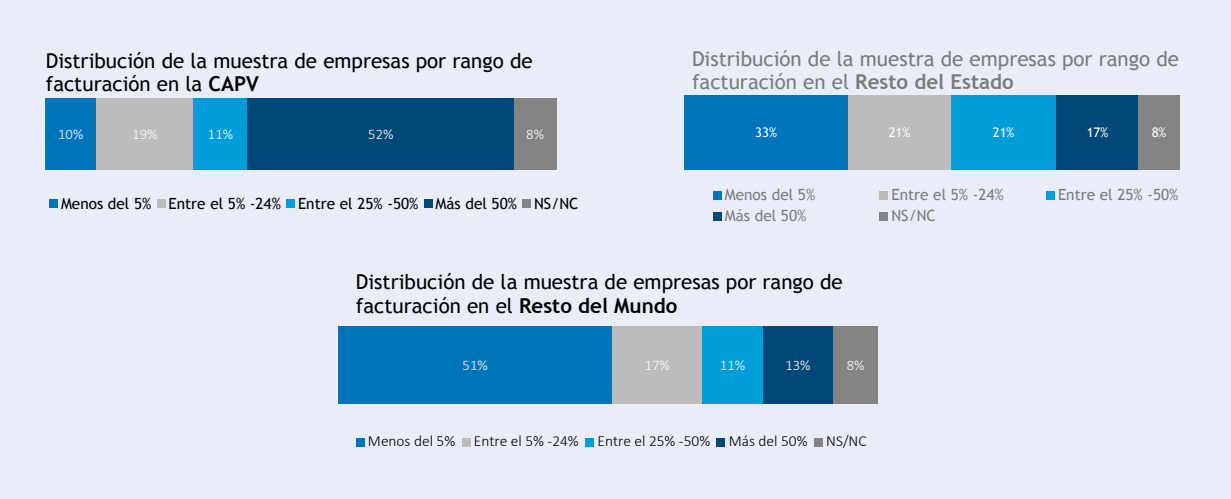
Figura 33. Distribución territorial de las sedes de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 34. Distribución por sector de actividad principal de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 35. Distribución por facturación de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD

11.1.2.

Características de las personas

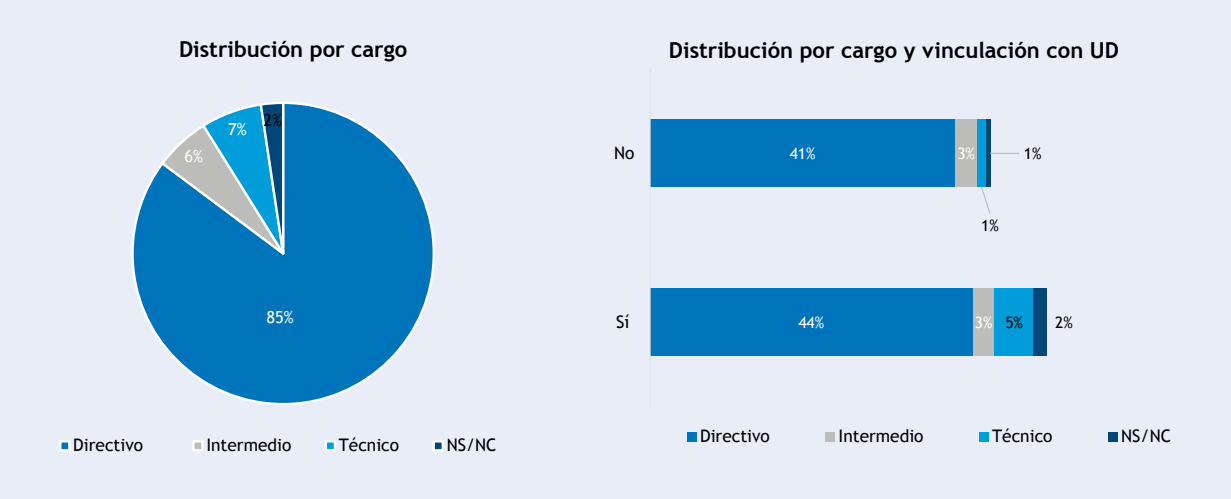
Respecto al perfil de la persona que ha respondido la encuesta, la mayoría tiene responsabilidades directivas en sus organizaciones siendo la mitad aproximadamente antiguo alumno de la UD.

- El 85% de las personas que han cumplimentado la encuesta tienen responsabilidades directivas
- El 54% de las personas que han cumplimentado la encuesta es antiguo alumno de UD

11.2.

Visión general de las empresas respecto a su relación con la UD

Las empresas y organizaciones que se relacionan con la Universidad de Deusto lo hacen en diferentes ámbitos y con distintos objetivos. En este caso concreto, y como se ha señalado anteriormente, ha interesado poner el foco en aquellas cuya relación está orientada tanto a la acogida de estudiantes en prácticas como a la contratación de egresados de la UD. Se han analizado en este caso tres



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 36. Distribución por cargo y vinculación con la UD de las personas que han cumplimentado la encuesta

variables relevantes: la antigüedad de la relación, (lo que nos puede ayudar a valorar el nivel de fidelización de estas organizaciones), los ámbitos del conocimiento para los cuales acogen y/o contratan y, finalmente, el volumen de personas que se han acogido y/o contratado en los últimos tres años.

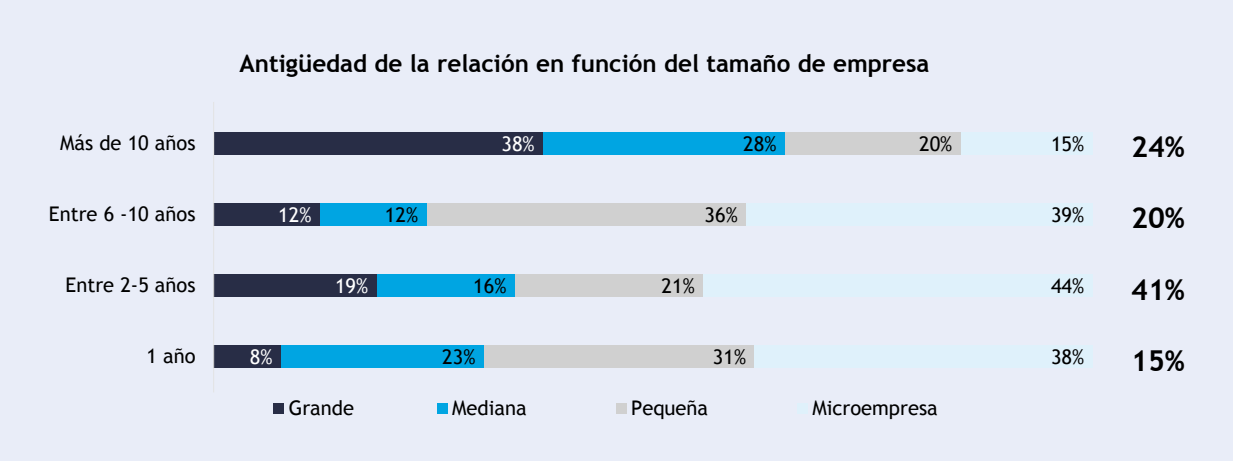
11.2.1.
Antigüedad en la relación

Los resultados analizados permiten afirmar que, en términos generales, la fidelización de las empresas con la UD es elevada. Así, un 24% de las empresas llevan más de 10 de relación con la UD. Si se añade las que llevan entre 6 y 10 años, suponen más de 4 de cada 10 empresas. Únicamente el 15 % lleva un año de relación con UD.

Si se analiza la antigüedad en relación con el tamaño de la empresa, se puede apreciar que en el segmento de las empresas cuya relación es mayor de 10 años predominan las de mayor tamaño, siendo el único en el que las microempresas están muy poco presentes.

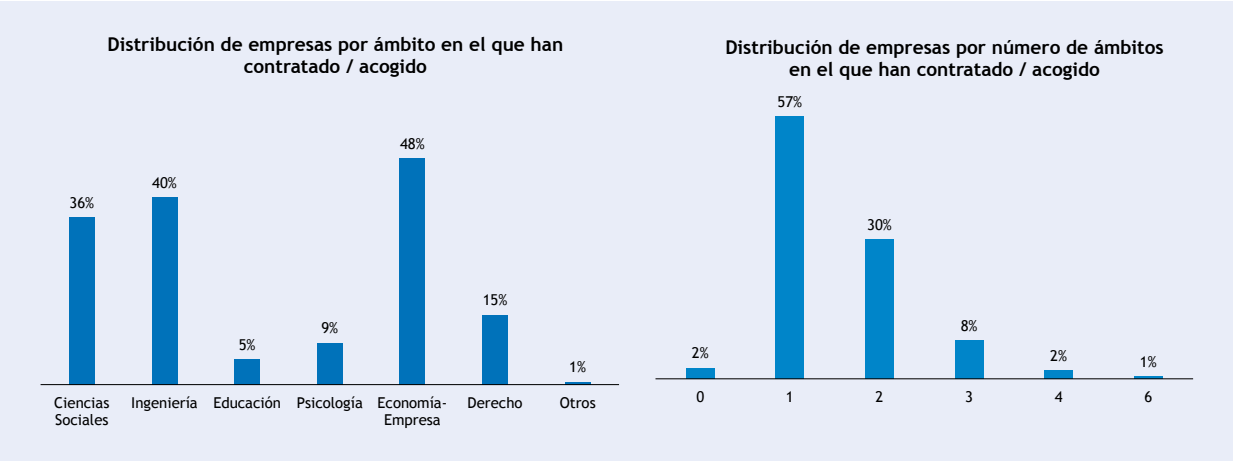
11.2.2.
Ámbitos de conocimiento

Un 57% de las empresas han acogido y/o contratado personas en una única área, mientras que 3 de cada 10 em-



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 37. Relación entre los años de relación de la empresa con la UD (en materia de prácticas y/o contratación de egresados) y su tamaño



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 38. Distribución de empresas por área de conocimiento

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

presas lo han hecho en 2 ramas de conocimiento diferente. La combinación más frecuente en este caso es Economía-Empresa e Ingeniería.

De manera individualizada, el ámbito de conocimiento en el que más empresas manifiestan acoger y/o contratar es Economía y Empresa (un 48% de las empresas), seguido por Ingeniería (un 40% de las empresas) y por Ciencias Sociales (un 36%).

11.2.3.

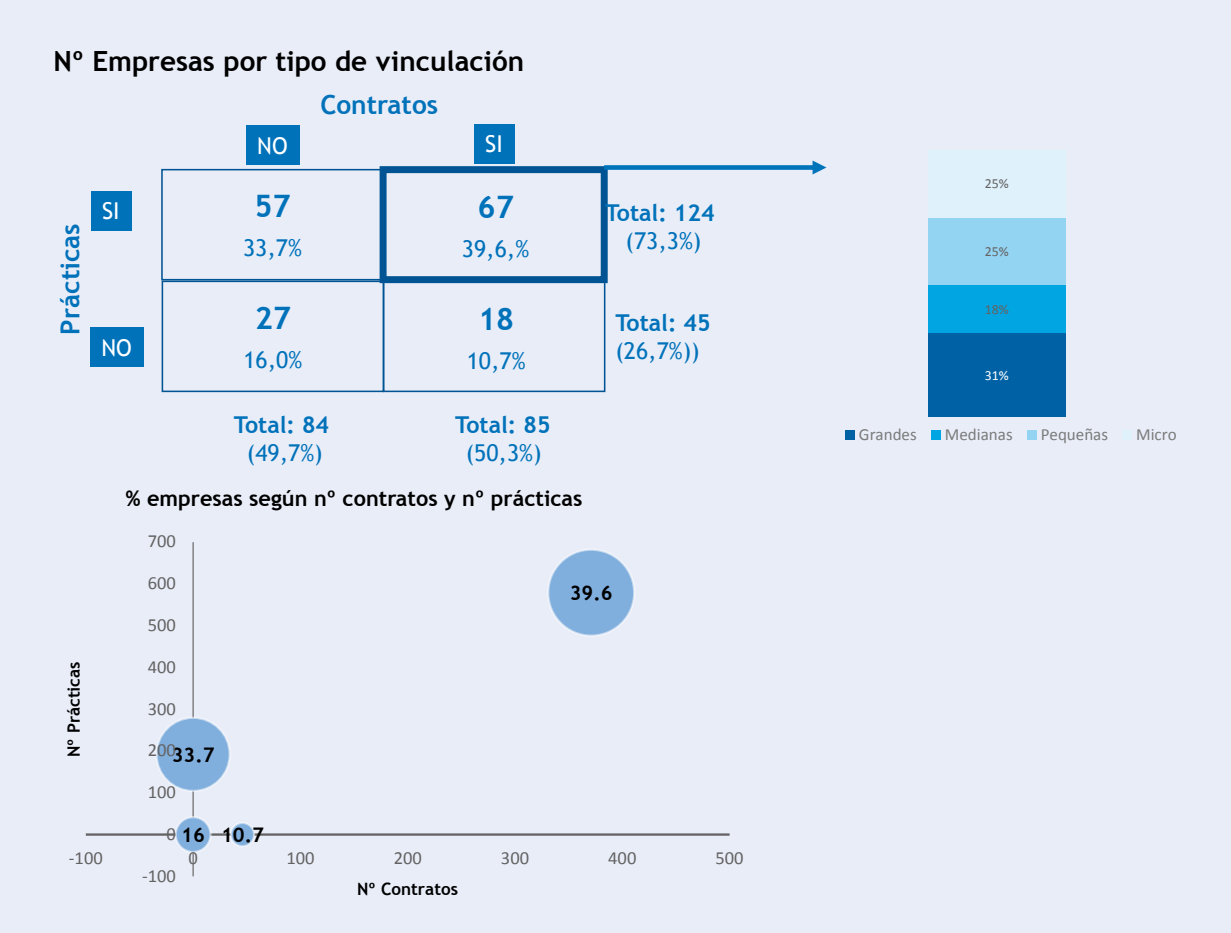
Acogida de estudiantes en prácticas y/o contratación de egresados de la UD

En los últimos tres años el 73% de las empresas han acogido estudiantes en prácticas y el 50% ha contratado egresados de la UD. Así:

- El 73% de las empresas (suma del 39,6% y del 33,7% en la matriz de la figura 39) han acogido estudiantes en prácticas en los últimos 3 años. El volumen total de estudiantes acogidos es de 771, lo que supone una media de 6,2 estudiantes acogidos por cada empresa en tres años, esto es, unos 2 estudiantes al año.

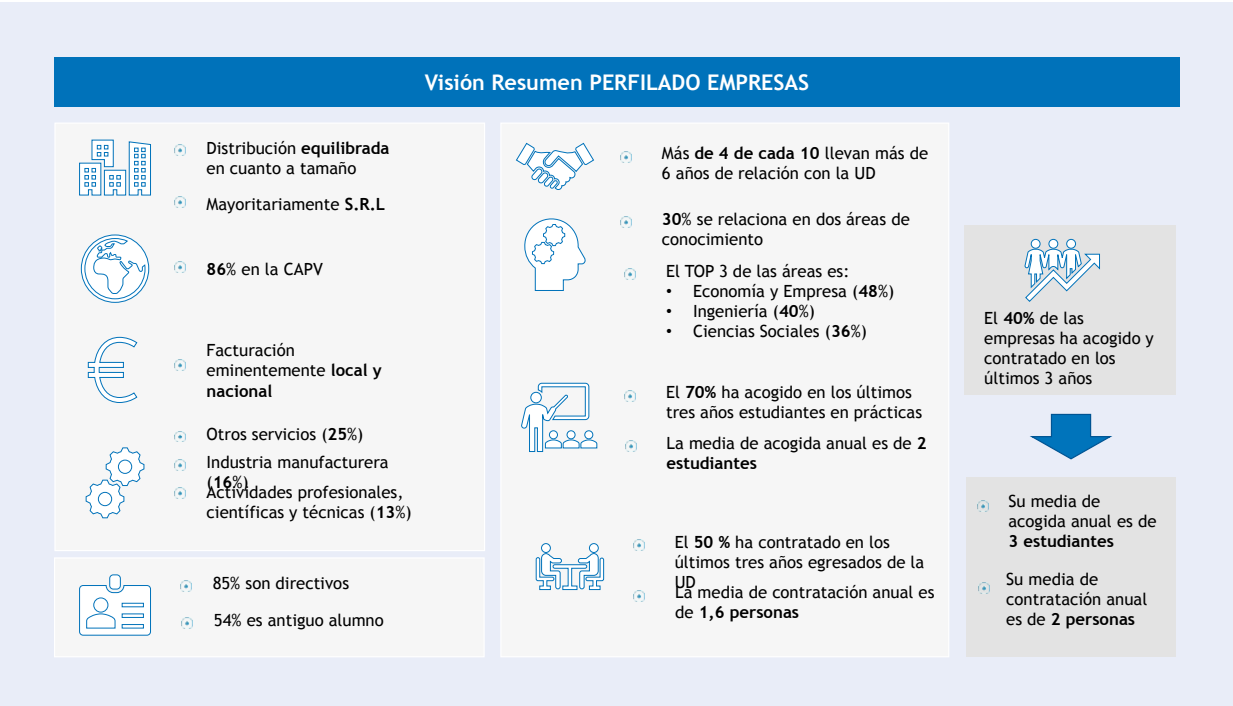
- El 50% de las empresas (suma del 39,6% y del 10,7% en la matriz de la figura 39) han contratado egresados de la UD en los últimos 3 años. El volumen total de estudiantes contratados es de 417, lo que supone una media de 5 egresados acogidos por cada empresa en tres años, esto es, 1,6 egresados al año.

- 4 de cada 10 empresas (el 39,6% exactamente) han acogido y contratado personas de la UD en los últimos 3 años. Este colectivo de empresas ha acogido a 579 estudiantes y contratado a 371 egresados en total. Desde la perspectiva del tamaño de estas empresas, está repartido prácticamente a partes iguales entre las grandes /medianas y las pequeñas /micro.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 39. Análisis de las empresas que han acogido y/o contratado en los últimos tres años



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 40. Perfilado de las empresas que se relacionan con la UD para la acogida de estudiantes en prácticas y/o contratación de egresados. Visión resumen

- Únicamente el 16% de las empresas no han acogido ni contratado en los últimos tres años.

A continuación, se sintetizan en la figura 40, las principales características de las empresas analizadas.

11.3. Transformaciones de la dimensión individual: estructura para la valoración del impacto

El modelo de impacto propuesto para los procesos de aprendizaje de la UD, como se ha detallado en los capítulos anteriores, se sustenta en una lógica que nos conduce a entender las competencias como aquellas transformaciones a las que la UD aspira con los procesos de aprendizaje que despliega y que se vehiculizan a través de las personas como verdaderos agentes de transformación social. Como se ha detallado también, se han clasificado estas competencias en dos grandes grupos: por un lado, las competencias sello de la UD, las denominadas transversales, y por otro, las específicas a las ramas de conocimiento concreto, denominadas competencias específicas agregadas. Todas ellas forman parte de las transformaciones directamente relacionadas con la dimensión individual.

Cada una de las competencias (específicas y transversales) pueden desagregarse a su vez en diferentes competencias concretas cuya adquisición coadyuva las primeras. A efectos de facilitar la medición de estas por parte de las empresas, la encuesta ha propuesto diferentes ítems (hasta un total de veinte para las competencias transversales) y una selección de tres (para aproximar las que están más cercanas a cada área de conocimiento concreto. En este caso se incluyen adicionalmente dos competencias que no son transversales pero que se trabajan para todas las titulaciones aplicándolas en cada caso en función del ámbito específico del que trate el grado).

Esta selección ha obligado a descartar otros ítems, ya que como se ha indicado en el capítulo segundo apartado cinco son muchas y muy diversas las diferentes tipologías y forma de enunciar las competencias en la actualidad. El detalle de la relación entre unas y otras se puede observar en la tabla 8.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

TRANSFORMACIÓN	DETALLE TRANSFORMACIÓN VALORADA
Competencias específicas agregadas	Conocimientos técnicos y específicos de su ámbito profesional Capacidad de análisis y resolución de problemas Orientación a objetivos y resultados
CT1: Autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la transcendencia	Autoconocimiento y control (Toma decisiones adecuadas y comportamiento estable ante situaciones de incertidumbre o adversas) Autoestima, confianza (manejo adecuado de las emociones) Comportamiento ético y honesto Resiliencia en el trabajo / Tolerancia al estrés
CT2: Trabajo en equipo y liderazgo	Capacidad para ejercer el liderazgo Trabajo en equipo en cualquier entorno (incluyendo entornos multiculturales) Adaptación al cambio Disposición para la movilidad
CT3: Emprendimiento, innovación y creatividad	Creatividad e innovación Capacidad emprendedora / intraemprendedora Iniciativa y proactividad
CT4: Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales	Capacidad de comunicación oral y escrita
CT5: Aprendizaje permanente, autónomo y crítico	Capacidad de trabajo Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho Capacidad de aprendizaje permanente Espíritu crítico
CT6: Competencia digital	Competencias digitales

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 8. Relación entre competencias e ítems de la encuesta

11.4. Valoración global de las transformaciones a través de las competencias específicas agregadas

Como se ha recogido en el apartado noveno en la definición de esta transformación, la Universidad de Deusto busca que las personas sean profesionales competentes en los diferentes ámbitos del conocimiento por los que cada uno opte. Para ello, despliega un catálogo de titulaciones (más de cincuenta de grado, casi sesenta de posgrado) en las que de manera integral y holística se trabajan, además de las competencias transversales, las competencias específicas a cada titulación que deben conducir a la persona a disponer de los conocimientos necesarios para el desempeño de su práctica profesional. Para ello, y como elemento diferencial de la Universidad de Deusto, además de las actividades académicas-docentes más innovadoras, la UD acompaña a todos los estudiantes con un programa de tutorías muy cercano. A la vez, la oferta de prácticas (curriculares y extracurriculares) al conjunto del alumnado es un elemento singular y que aporta un extraordinario valor a la persona que está transitando por estos procesos de aprendizaje. La aportación de estas actividades en términos de impacto queda recogida en el bloque de transformaciones referidas a las competencias específicas agregadas, que se miden hasta donde ha sido posible en este apartado. En cualquier caso, debe hacerse notar que, en algunos casos, los indicadores que se presentan en este bloque transmiten una visión global ya que la persona que aprende es única y permeable a todas las experiencias y actividades que vive durante su experiencia de aprendizaje universitario, ya estén estas más encaminadas a la adquisición de unos conocimientos técnicos o al desarrollo de unas competencias más generales.

El análisis que se presenta a continuación respecto de las competencias específicas agregadas se ha realizado desde una perspectiva global, esto es, considerando la visión agregada de datos disponibles en la Universidad, así como la información global suministrada por las empresas en el trabajo de campo mencionado. Se analizan desde la visión de cadena de impacto los siguientes elementos:

- Inputs: se enfatiza la apuesta de la UD por los servicios de acompañamiento universitario, desde el inicio de la experiencia universitaria. Y se incluye, para contextualizar adecuadamente, la información sobre el programa de becas de la UD que contribuye a que todas las personas que cumplan los requisitos puedan acceder a los programas de la UD, con independencia de su situación socio económica.

- Actividad: se recogen los datos relativos tanto a la experiencia en prácticas como internacional, así como de

los nuevos modelos formativos (específicamente de dual universitario). Igualmente, y desde la perspectiva del docente (grupo de interés extremadamente importante y con el que se trabajará en este modelo en futuras fases del proyecto) se recogen algunos indicadores referidos al avance con los sistemas de evaluación internos, así como a las metodologías docentes más innovadoras y al apoyo que se les presta desde la UD para el ejercicio de su importante labor de facilitación de los procesos de aprendizaje.

- Output: volumetrías de estudiantes y datos concretos referidos a las actividades detalladas en el apartado anterior. La narrativa que lo acompaña es común a los efectos de facilitar su despliegue.

- Resultado: se recogen las tasas de éxito y abandono de forma global y con la visión por rama de conocimiento.

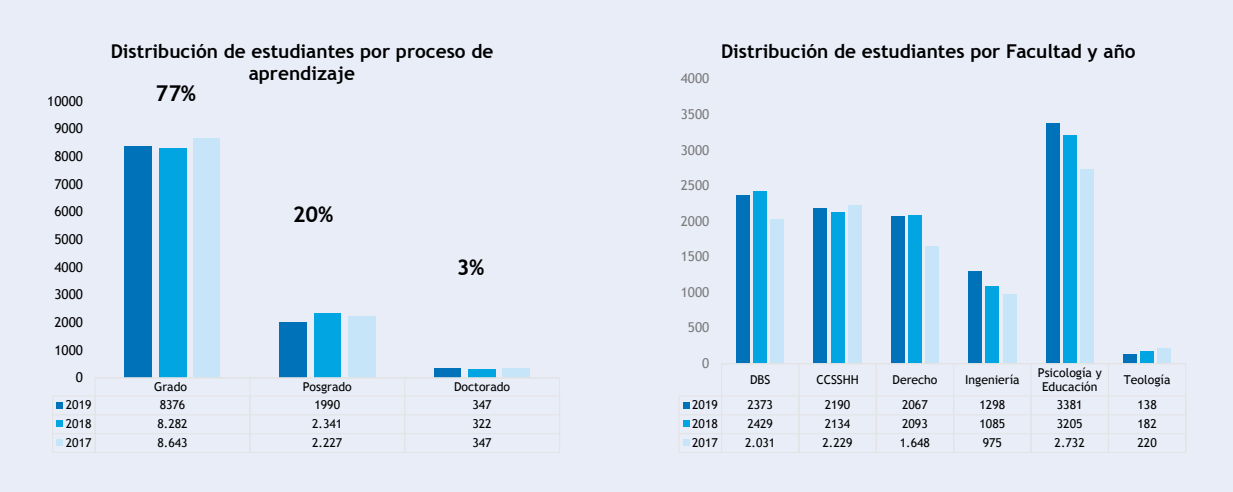
- Impacto: se incluyen los relacionados con la inserción laboral de los egresados (en base a datos de encuesta de Lanbide, siendo la última disponible del cuarto trimestre de 2018) así como las valoraciones recabadas de las empresas en clave de la importancia otorgada a estas competencias, el desempeño que muestran las personas que provienen de la UD, y la posición comparativa de éstas con relación a otras personas provenientes de otras universidades. Específicamente se analiza la preferencia y previsión de comportamiento futuro de las empresas respecto a futuros candidatos de la UD y se profundiza en el entendimiento de la importancia y valoración comparativa de los diferentes elementos que las empresas tienen en consideración a la hora de incorporar una persona en sus organizaciones.

Posteriormente, en el apartado 11. 6 se realizan sendos análisis combinando diferentes variables con el objetivo de profundizar en el entendimiento y valoraciones otorgadas por parte de la empresa.

11.4.1.

Cadena de impacto para las transformaciones relacionadas con las competencias específicas agregadas

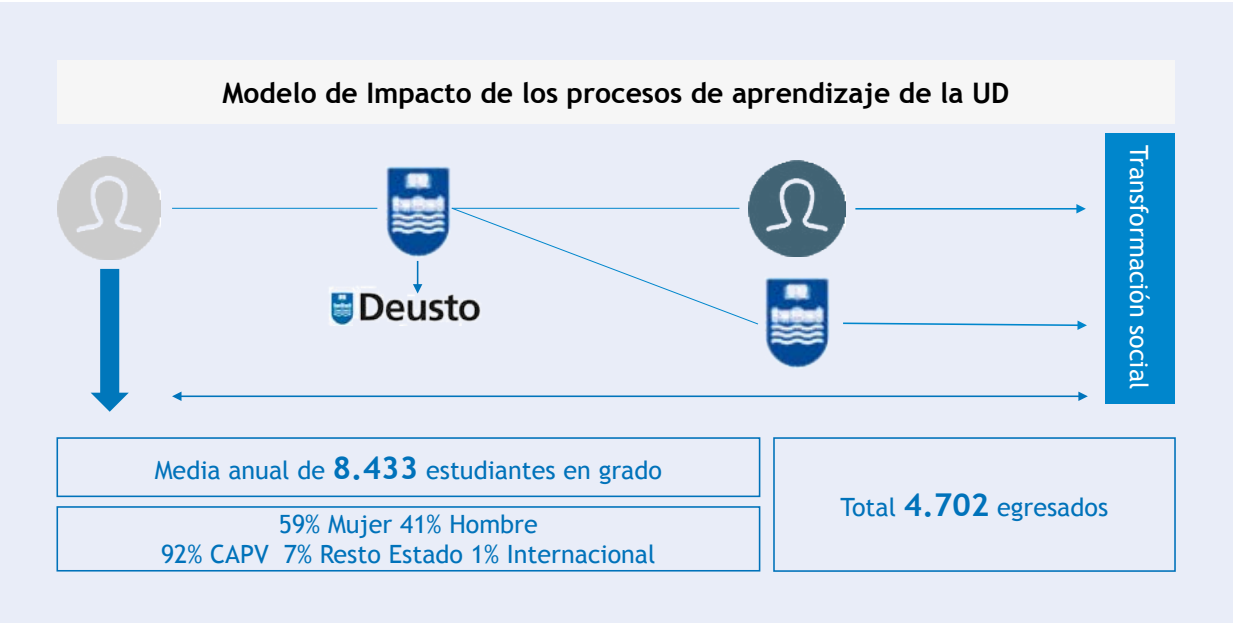
La Universidad de Deusto trabaja en nueve áreas del conocimiento: Derecho, Empresa, Ingeniería, Lenguas y Co-



Fuente: Elaboración propia en base a información de Anuarios Deusto 2018, 2019 y 2020. Deusto Social Lab.

Figura 41. Volumen total de personas por proceso de aprendizaje y facultad

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia en base a información de Anuarios Deusto 2018, 2019 y 2020. Deusto Social Lab.

Figura 42. Volumen medio anual de personas en estudio de grado y total egresadas 2017-2019

municación, Política y Relaciones Internacionales, Psicología, Educación y Deporte, Salud, Social y Teología siendo pionera en varias de ellas. Está estructurada en seis Facultades, reflejo de las principales áreas de conocimiento y dispone de una amplia e innovadora oferta de programas, en la que se incorporan nuevas titulaciones, al mismo tiempo que se impulsa la formación continua y dual, los programas executive y los in company. Concretamente la cartera del curso 2019/2020 está integrada por 46 títulos de Grado y Doble Grado (y 52 Másteres oficiales), incluidos los títulos propios. Como se aprecia en la figura 41, de media el 77% de las personas que se relacionan con la UD para sus procesos de aprendizaje lo hacen para grado y fundamentalmente en alguno de los relacionados con la psicología y educación en primer lugar, con la economía-empresa en segundo, y con las ciencias sociales y humanas en tercero.

Una mirada a los últimos tres años, atendiendo a la información pública disponible en los anuarios de la UD para los años 2018, 2019 y 2020 nos indica que ha habido una media de 8.433 estudiantes en grado (más mujeres que hombres y fundamentalmente de la CAPV) y que han salido al mercado laboral 4.702 egresados. Todas estas personas han vivido en sus procesos de aprendizaje la adquisición y el desarrollo de las competencias específicas agregadas (y lógicamente también de las transversales).

La Universidad de Deusto está altamente comprometida con el apoyo a todas aquellas personas que quieren cursar estudios universitarios independientemente de su situación socio económica. Para ello, dispone de una política de becas que anualmente pone a disposición de las personas que lo necesiten y cumplan los requisitos establecidos, y que supera los más de 5,2 millones de euros anuales. Cerca de la mitad de estos son aportados directamente por la propia UD, llegando así a más de 1.300 estudiantes anuales. El resto es aportado tanto por organismos oficiales como por otras organizaciones e instituciones privadas.

Con carácter excepcional, y dada la situación vivida en el año 2020, la UD consciente de las graves repercusiones que la situación generada por el COVID-19 ha tenido tanto en la sociedad en general como en la comunidad universitaria en particular, ha creado con cargo a sus fondos propios, un nuevo programa de becas dotado con 750.000 euros. Este programa ha conseguido movilizar adicionalmente 309.000 € lo que supone que se podrá becar adicionalmente a 423 estudiantes.

Inputs

Estas personas han estado acompañadas desde el inicio tanto por los propios docentes como por el Servicio de Orientación Universitaria. Como se recoge explícitamente en la memoria de este servicio, la Orientación Universitaria constituye una actividad nuclear que contribuye a prevenir y resolver las posibles encrucijadas con las que los estudiantes se van encontrando durante su estancia en la Universidad no solo en el plano académico, sino también

en el personal, relacional y vocacional. Este proceso no puede ser algo improvisado, sino que debe ser entendido como una actividad sistemática, integral e intencional que debe ser facilitada por la estructura universitaria, y como tal se considera que es un input clave el proceso de aprendizaje de las personas en la UD.

El SOU pone a disposición de todos los estudiantes de la UD tanto la figura de un tutor o tutora que acompaña a la persona a lo largo de su proceso de aprendizaje, como talleres presenciales y recursos online, orientados a ayudar a sacar el máximo partido de tiempo de experiencia universitaria, así como a adecuar los hábitos a la vida como universitario. También ofrece servicios psicopedagógicos y psicológicos, en los que se cuenta con profesionales que ayudan a superar dificultades que se puedan presentar tanto a nivel académico como personal.

Así, el equipo del SOU ha estado integrado por 250 personas (236 tutores y 14 coordinadores) en el curso 19-20, que han desarrollado las actividades de orientación en tres periodos, en los que combinan tutorías individuales y grupales durante todo el proceso de aprendizaje de grado.

- En el periodo inicial (1º curso), la ratio tutor/estudiantes ha sido 1/25.
- En el periodo intermedio (cursos segundo y tercero) la ratio tutor/estudiantes ha sido de 1/50.
- En el periodo final (último curso) de nuevo la ratio tutor/estudiantes baja a 1/25.

En este sentido, hay que destacar que estas ratios están pensadas para acompañar con mayor intensidad y cercanía tanto en el primer momento de experiencia universitaria como cuando se acerca el momento de la finalización del proceso de aprendizaje. Es por ello por lo que las ratios son más bajas en los mencionados periodos.

Algunos indicadores relevantes:

- La satisfacción del estudiantado con la acción tutorial es valorada con un 4,2 sobre 5.
- Adicionalmente, han sido 24 los cursos y talleres desarrollados como acciones formativas para el alumnado, a los que han acudido 1.274 participantes que han valorado su satisfacción con un 4 sobre 5.
- Pero el SOU también desarrolla cursos de formación para los propios tutores. Así, en el mencionado curso se han desarrollado 8 cursos, a los que han acudido 92 tutores y cuya satisfacción ha sido de 4,4 sobre 5.
- Por último, ha atendido en la consulta psicológica a 62 estudiantes entre el campus de Bilbao y el de San Sebastián.

Actividades Outputs

Respecto al colectivo de personal docente, éste representa aproximadamente el 50% del total de profesionales que trabajan en la UD. Como se ha detallado en el apartado octavo, la UD ha desarrollado un sistema propio de calidad para asegurar la efectiva implantación del modelo MAUD, que entre otros contempla la necesidad de acreditación por parte del profesional docente a través de un proceso que garantiza una adecuada planificación temporal de cada una de las asignaturas del plan de estudios de cada titulación y asegura la adquisición, por parte de los estudiantes, de los correspondientes resultados de aprendizaje, tanto en términos de desarrollo de competencias transversales como en términos de específicas. Con relación a este proceso, el 78% de profesorado ha acreditado el Label 1 en el curso 2019 y el 25% del profesorado ha acreditado el Label 2.

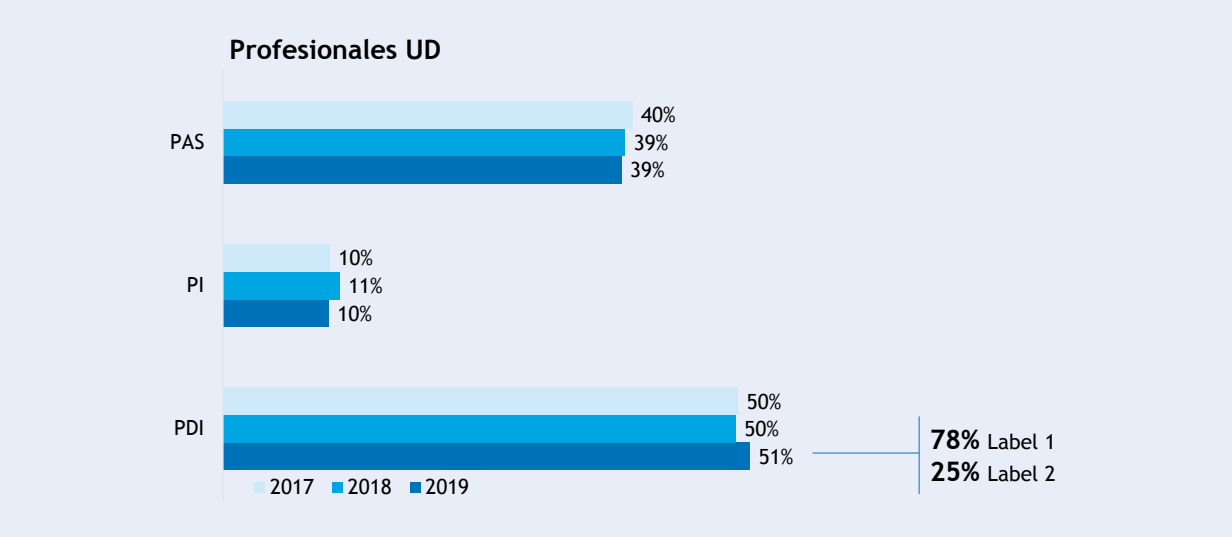
Por otro lado, este colectivo está muy presente en las acciones formativas internas que ofrece anualmente la Universidad de Deusto. Estas acciones formativas pivotan en torno a 11 categorías:

- La Universidad te cuida
- Competencia Digital
- Plataforma ALUD de apoyo para el aprendizaje
- Recursos para la formación online
- Competencias transversales
- Formación para la acción tutorial
- Metodologías y técnicas de investigación
- Competencias informacionales
- Salud laboral y prevención de riesgos laborales
- Responsabilidad Social Universitaria
- Formación Dual Universitaria

Así, en los últimos tres años, el 42% de los asistentes a los 360 cursos que como media anual se han ofrecido pertenecen a este colectivo. Y un 12% es personal investigador que también en ocasiones se relaciona con los procesos de aprendizaje.

Este personal docente e investigador tiene a su disposición las diferentes metodologías docentes que se han referido en apartados anteriores. Tal y como se recoge en la

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia en base a información de Anuarios Deusto 2018, 2019 y 2020. Deusto Social Lab.

Figura 43. Distribución de profesionales UD. Foco en PDI y relación con proceso de acreditación MAUD

última publicación de la revista de la UD, y siguiendo la trayectoria iniciada por Deusto hace años con el fin de potenciar cada vez más la apuesta por metodologías activas, se ha seguido formando y potenciando en el profesorado el uso de diversas como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio, debate, indagación o flipped learning. En la figura 44 se muestra la ilustración gráfica que lo detalla.

Adicionalmente, y en parte acelerado por el contexto de pandemia actual, la UD ha realizado una importante tarea de evaluación y selección de herramientas tecnológicas de manera que se han seleccionado y ofrecido tanto a docentes como a estudiantes para responder de la mejor forma a las necesidades actuales. Además de Google-Meet, GoogleWorskspace, videos ad hoc creados para estudiantes y a disposición en el canal de YouTube, y diversos recursos interactivos, se puede destacar la plataforma ALUD, tecnología para la formación online. El 100% de las asignaturas de grado (y también de máster) están en esta plataforma Moodle, expresamente diseñada y configurada para la docencia en la UD. La UD está avanzando así hacia la transformación digital del modelo de docencia, desde el convencimiento de que la enseñanza-aprendizaje online no es algo a usar solo por causas de fuerza mayor. Y para ello está acometiendo un importante plan de inversiones que en dos años supera los 2,2 millones de euros.

La persona que aprende en la UD tiene la posibilidad de disfrutar de una experiencia de aprendizaje extracurricular diversa y cada vez mayor. Así, Deusto Campus, unidad que organiza y coordina las actividades de Solidaridad, Cultura, Fe y Deportes de la comunidad universitaria, ha acogido en 2019 a un volumen muy relevante de estudiantes:

- Fe: 6.088 participantes y 109 actividades
- Solidaridad: 8.703 participantes y 135 actividades (incluidas las de colaboración curricular)
- Cultura: 3.969 participantes y 79 actividades
- Deporte: 4669 participantes y 122 actividades

Para la UD es fundamental el acercamiento a la experiencia laboral práctica a lo largo del proceso de aprendizaje. De esta forma, se facilita que las personas puedan poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de dicho proceso y a la vez, ganar en experiencia en el entorno profesional aportando así valor a su futura incorporación al mercado laboral, generalmente a partir del segundo año y hasta el cuarto o quinto en función de grado (y si son prácticas curriculares o extracurriculares).

En este sentido, más de 3.200 estudiantes han realizado prácticas (curriculares y extracurriculares) en el 2019, suponiendo un incremento del 15% respecto a los que pudieron realizarlas en 2017. Debe tenerse en cuenta que este dato agrega a estudiantes tanto de grado como de posgrado. El total de horas dedicadas ha sido de 1.009.905 horas. Y todo ello ha sido posible gracias al apoyo de 692 entidades colaboradoras, con las que se ha firmado más de 4.200 convenios. Esto implica que cada alumno ha tenido la posibilidad de realizar diferentes periodos de prácticas durante la vida completa de su proceso de aprendizaje de grado. Y, desde una perspectiva global, que el 92% de los egresados con título de grado ha realizado prácticas en empresa.

En este aspecto, se debe destacar un programa de prácticas que combina la adquisición de experiencia profesional con

Fuente: Revista UD numero 144.

Figura 44. Metodologías docentes activas a disposición del profesorado

el compromiso social, la justicia y la experiencia internacional. Así, el programa de prácticas profesionales solidarias internacionales, desarrollado en colaboración con Alboan y la Red Comparte, ha ofrecido esta experiencia a 36 estudiantes en los últimos dos años. Si bien ofrece la mayoría de las prácticas a estudiantes del área de economía y empresa, está abierto al resto de estudiantes de la UD.

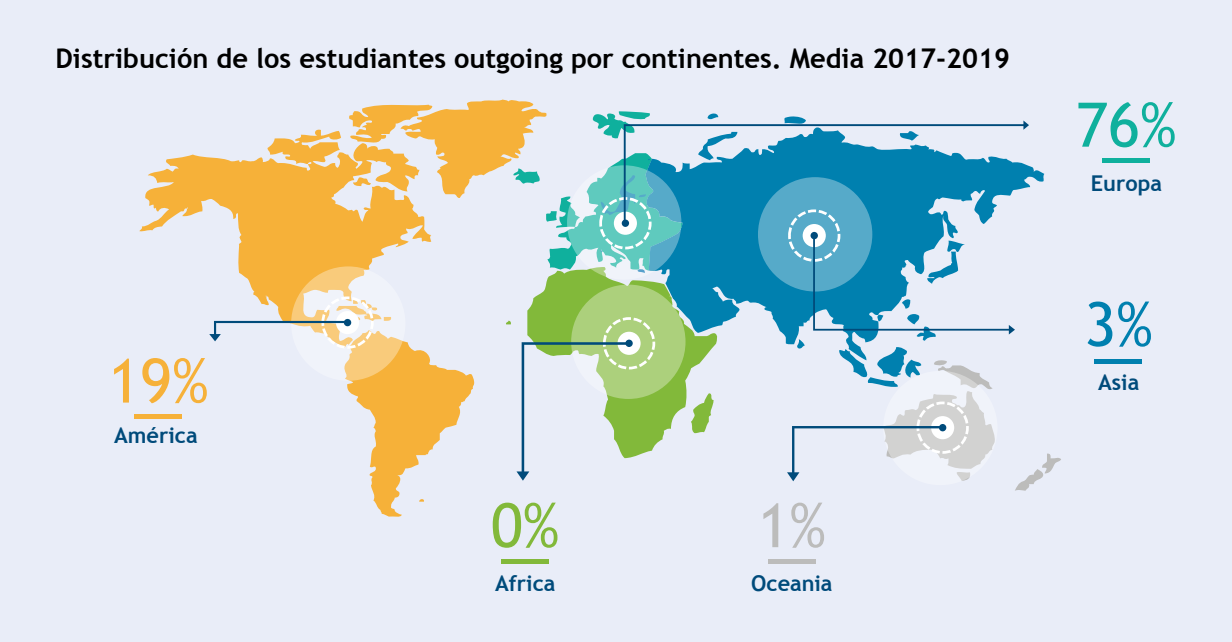
Ahondando en la importancia nuclear que para la UD tiene el acercamiento de las personas que están aprendiendo a la realidad de las organizaciones, encontramos la dualidad universitaria y su propuesta propia por parte de la UD. Como se ha detallado en el apartado octavo, la UD se ha dotado de un modelo propio de formación dual universitaria. En la actualidad, y con un recorrido aún incipiente, pero en claro crecimiento, la UD cuenta con un catálogo de 13 titulaciones con reconocimiento dual (y varias más en proceso de diseño) y más de 100 participantes en ellos. Estos programas son posibles gracias a la cooperación estrecha de más de 100 organizaciones que codiseñan, coimplantan y coevalúan los resultados de aprendizaje de los mencionados participantes. Este ecosistema de aprendizaje dual está constantemente acompañado desde la UD a través de la Escuela para la Facilitación Dual, que ofrece acompañamiento y servicios de capacitación para los diferentes roles involucrados en los procesos de aprendizaje duales, para la propia UD como para las organizaciones colaboradoras y por supuesto, para el estudiante-participante, verdadero protagonista.

Así como en el caso anterior, la posibilidad de desarrollar parte del proceso de aprendizaje en otros entornos internacionales es para la UD un factor de gran importancia, ya que uno de los objetivos de la UD es formar profesionales capaces de interactuar en un mundo global. Por ello favorece que las personas puedan disfrutar de experiencias de aprendizaje en contextos internacionales, ofreciendo la opción fundamentalmente a los estudiantes de los cursos de tercero y cuarto. 557 estudiantes de grado han disfrutado de media de esta opción entre 2017 y 2019.

En cuanto al destino geográfico, fundamentalmente se concentra en Europa, continente al que de media en los tres años ha ido el 76% del total de estudiantes de movilidad internacional. El último año disponible se ha incorporado África, con un 0,5% del total de estudiantes.

Por otro lado, la vivencia de los estudiantes en los campus de la UD se ve enriquecida con la presencia de estudiantes internacionales que a su vez cursan una parte de sus estudios en la UD. Así, más de 700 personas cada año de otros países optan por la UD. En el último año, estos es-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia en base a información de Anuarios Deusto 2018, 2019 y 2020. Deusto Social Lab.

Figura 45. Distribución de estudiantes outgoing por continentes

tudiantes incoming proceden en el 67% de los casos de Europa y en el 25% de América. El resto procede de Asia (7,5%) Oceanía (0,1%) y África (0,25%)

Esta movilidad internacional es posible cada año gracias a los 470 convenios de colaboración internacional que se establecen como media cada año.

4 > Resultados

Avanzando en la cadena de valor del impacto en los procesos de aprendizaje, nos situamos en el estadio de los resultados. Como resultado de los procesos de aprendizaje, las personas van adquiriendo las competencias establecidas a lo largo de los diferentes semestres y años de los que consta, en cada caso, el proceso de aprendizaje de grado concreto. Tal y como se recoge en el informe publicado por el IVIE sobre la contribución socio económica del sistema universitario español, «Un buen indicador de la salud de un sistema universitario, en su dimensión docente, es que sea capaz de dotar a sus egresados con los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para el desempeño eficaz de las profesiones para las que sus grados o másteres habilitan. Desgraciadamente es muy difícil encontrar indicadores que objetiven de una manera razonable esta medida del desempeño. En consecuencia, los sistemas de acreditación se han dotado de proxies para medir la calidad de los resultados docentes.» Entre otros, se mencionan con asiduidad las tasas de éxito o abandono. Si bien la propuesta de la UD para conocer el impacto de sus procesos de aprendizaje pretende aproximarse a dicha medida del desempeño (y hacerlo a través de las percepciones y valoraciones de los principales grupos de interés), también considera los mencionados proxies ya que están ampliamente extendidos en el conjunto del sistema universitario.

Así, se han tenido en cuenta las mencionadas tasas, que se definen como sigue:

- Tasa de éxito es definida como la facilidad y/o dificultad con que los estudiantes superan las materias de las que se examinan. Una tasa de éxito alejada del 100% indica la dificultad de los estudiantes para superar los exámenes.

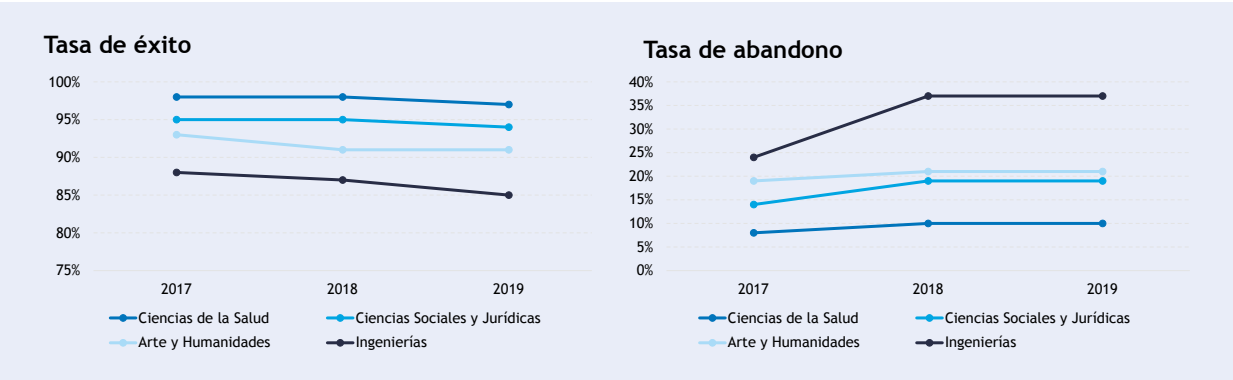
  – En el caso de la UD, esta tasa es del 93% como media.

- La tasa de abandono se define como la proporción de estudiantes que abandona el título con respecto a los estudiantes inicialmente matriculado.

  – En el caso de la UD, esta tasa es del 20% como media.

5 > Impactos

Y así, una vez finalizado su proceso de aprendizaje de grado en la UD estas personas egresadas se insertan en el mercado laboral. En este punto, como indicadores de impacto se comparten a continuación tanto los recabados



Fuente: Elaboración propia en base a información de Anuarios Deusto 2018, 2019 y 2020. Deusto Social Lab.

Figura 46. Tasas de éxito y abandono en la UD. Visión global

de los propios egresados a través de la encuesta de inserción laboral que realiza Lanbide como la recabada específicamente a través de las empresas que han participado en el proceso lanzado por la UD entre diciembre 2020 y enero 2021. Ambos ofrecen una visión complementaria. Respecto a la encuesta de Lanbide debe mencionarse que la última disponible está elaborada en el cuarto trimestre del 2018. Habitualmente se encuesta a personas que han finalizado sus estudios tres años antes, por lo que la última información disponible se refiere a egresados en el año 2015 y encuestados a finales de 2018.

Así, la situación de los egresados que finalizaron sus estudios en 2015 (con una edad media de 23 años) muestra tres años después (concretamente en el IV trimestre 2018) unos datos de inserción laboral muy positivos:

- La tasa de actividad de los egresados de la UD es del 93,7% y la tasa de ocupación del 91,4%. En la CAPV, en términos generales y atendiendo a los datos recogidos en el Diagnostico de la Juventud 2019 (que se refiere en general al año anterior), entre quienes tienen entre 25 y 34 años y estudios superiores el 79,9 % trabaja como ocupación principal. Esto supone que los egresados de la Universidad de Deusto tienen una tasa de ocupación superior a la media de los jóvenes vascos con estudios superiores en 11 puntos porcentuales.

- El empleo encajado, esto es, el porcentaje de personas ocupadas con empleo asociado a nivel de formación terciaria (universitaria o profesional de grado superior), ha sido en 2018 del 86%.

- Respecto al tiempo dedicado a la búsqueda efectiva del primer empleo, este ha sido de solo tres meses en 2018, lo que supone una reducción de más de la mitad del tiempo dedicado como media en los dos años anteriores.

- En términos salariales, los egresados de la UD reciben tres años después de haber finalizado sus estudios un salario neto mensual de 1.545 €. Según el mencionado informe de juventud, el salario medio neto de una persona joven ocupada de entre 16 y 29 años en Euskadi (en este caso son datos de 2017) es de 1.093 euros, mientras que específicamente recoge que las personas nacidas en Euskadi tienen salarios bastante más altos (1.125 euros). Si atendemos a que la mayoría de los egresados de la UD provienen de la CAPV, podemos constatar que, en términos salariales, están percibiendo para el mismo rango de edad un salario un 37% superior.

En base a las valoraciones reflejadas en la encuesta realizada, las empresas consideran muy importantes las competencias específicas agregadas y valoran positivamente el desempeño de las personas de la UD. En este sentido, son tres las competencias que se han valorado. Una referida expresamente a los conocimientos técnicos y específicos de su ámbito profesional y otras dos relativas a la capacidad de análisis y resolución de problemas y orientación a objetivos y resultados. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia y el desempeño en una escala de baja (valor equivalente=1) a excelente (valor equivalente=5). Igualmente se analiza la comparativa de las personas de la UD respecto a otros.

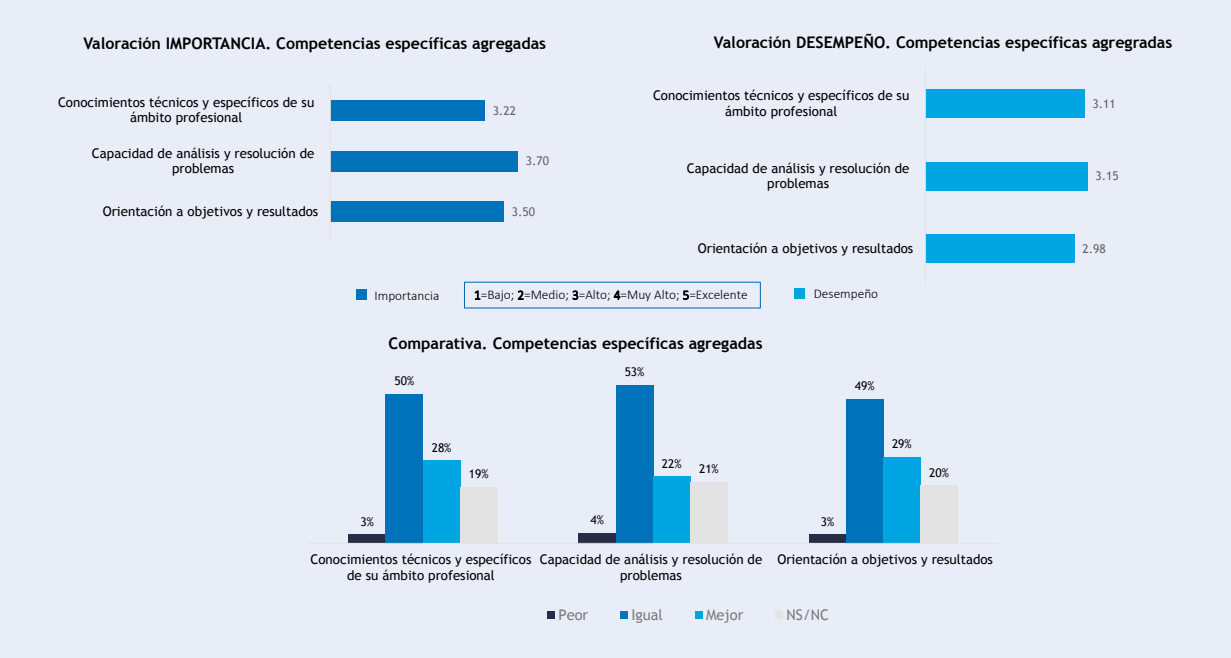
Así:

- Para todas las empresas estas competencias tienen una importancia alta (valoración mayor a tres), destacando la importancia otorgada a la capacidad de análisis y resolución de problemas que se acerca a una importancia muy alta con su puntuación de 3,7.

- Las empresas consideran que las personas de la UD muestran un alto desempeño en estas competencias, estando todas ellas valoradas en torno al 3.

- Casi 3 de cada 10 empresas valoran mejor en estas competencias a las personas de UD respecto a otros. Un 20% ha indicado NS/NC y el 50% restante valora en términos similares a las personas de UD respecto a otros en estas tres competencias

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 47. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias específicas agregadas

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 48. Competencias específicas agregadas. Visión de resumen

Así, como recapitulación y, respecto al modelo se han podido aproximar en esta primera medición aproximadamente un 58% de los indicadores, si bien es cierto que algunos de manera parcial (nótese que los resaltados en el cuadro son medidos en el apartado 11.6 del presente informe).

TRANFORMACIÓN	DIMENSION	ESTADIO DE LA TC	TIPO	DATO/INDICADOR
Competencia específica agregada	Individual	Input	Dedicación	Horas de dedicación totales en los 4 / 5 años. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Input	Volumen	Nº de tutores de acompañamiento SOU.
	Individual	Input	Volumen	Formación específica de tutores de acompañamiento SOU
	Individual	Input	Volumen	% de PDI que participa activamente en actividades formativas
	Individual	Input	Volumen	Nº de profesorado vinculado con el título. % de externos.
	Individual	Actividad	Caracterización	Metodologías innovadoras aplicadas. En caso de ser dual, destacar
	Individual	Actividad	Volumen	% profesorado acreditado Label 1 y Label 2
	Individual	Actividad	Volumen	Prácticas curriculares y extracurriculares. Nº de Plazas ofertadas y cualificación
	Individual	Actividad	Volumen	Experiencia internacional (# plazas y duración de las mismas)
	Individual	Actividad	Volumen	Tipología de tutorías individuales realizadas
	Individual	Output	Volumen	Alumnado que se capacita en cada título (volumen y perfilado)
	Individual	Output	Volumen	% de alumnado con ejercicio de prácticas profesionales antes de la finalización de su periodo formativo.
	Individual	Output	Volumen	Horas totales dedicadas a las prácticas.
	Individual	Output	Volumen	Empresas y organizaciones colaboradoras
	Individual	Output	Volumen	Nº de horas de tutorías individuales realizadas (orientación + académicas)
	Individual	Output	Volumen	Ratio alumno / tutor - SOU
	Individual	Output	Volumen	Nº de egresados por título /global
	Individual	Output	Volumen	Apartado específico en caso de ser dual.
	Individual	Resultado	Resultado docente	Tasa de éxito
	Individual	Resultado	Resultado docente	Tasa de abandono
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción del alumnado
	Individual	Resultado	Prescripción	% de alumnado que recomendaría UD
	Individual	Resultado	Valoración	Valoración del alumnado de la experiencia de aprendizaje
	Individual	Impacto	Percepción	Percepción de propia capacidad para iniciar el desempeño profesional gracias a la formación recibida
	Individual	Impacto	Percepción	Percepción del nivel de adecuación de su formación con las demandas del mercado.
	Individual	Impacto	Percepción	Capacidad de selección de alternativas profesionales gracias a la formación sello Deusto
	Individual	Impacto	Volumen	Expectativas o necesidades de formación adicional
	Individual	Impacto	Volumen	Tasa de actividad
	Individual	Impacto	Volumen	Tasa de ocupación
	Individual	Impacto	Volumen	Empleo encajado
	Individual	Impacto	Volumen	Tiempo de búsqueda del primer empleo
	Individual	Impacto	Volumen	Salario neto mensual
	Individual	Impacto	Volumen	Satisfacción global con el empleo
	Individual	Impacto	Percepción	Preferencia de empleadores por personas provenientes de UD
	Individual	Impacto	Volumen	% de personas UD que son contratadas que habían previamente realizado prácticas, según empleadores
	Individual	Impacto	Percepción	Valoración de la importancia y comparativa de diferentes variables en la decisión de contratación (expediente académico, experiencia internacional, conocimiento de idiomas, formación complementaria, compromiso social, etc)

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 9. Competencias específicas agregadas. Visión de conjunto de los indicadores

11.5. Valoración global de las transformaciones a través de las competencias transversales

El modelo de impacto de los procesos de aprendizaje de la Universidad de Deusto tiene un foco claro en las transformaciones derivadas de la adquisición de las competencias transversales, que son en esencia la huella o elemento diferencial, las que conforman en sello de la UD, y por las que se aspira que se reconozca a las personas que han pasado por la UD.

En términos generales, como se ha detallado en el apartado noveno del presente documento, la UD despliega un conjunto de actividades formativas y presta una serie de servicios dirigidos a los estudiantes de procesos de aprendizaje (y específicamente para los procesos de aprendizaje de grado). Por su integralidad, y dado que obviamente no nos podemos abstraer de que la persona es una, se han analizado desde la perspectiva de su contribución al proceso de aprendizaje relacionado con las denominadas competencias específicas agregadas. De esta manera se garantiza la toma en consideración de las actividades que contribuyen más directamente a esta transformación (TFA en nuestro modelo) siendo aun así conscientes de que su alcance es global.

El análisis que se presenta a continuación se ha realizado, al igual que para el caso anterior, desde una perspectiva global, esto es, considerando la visión agregada de datos disponibles en la Universidad y también la información global suministrada por las empresas en el trabajo de campo mencionado. Se analizan desde la visión de cadena de impacto los directamente relacionados con el impacto, derivado de la dificultad por desgranar la información actual para dar respuesta a los requisitos del modelo en este momento. En todo caso, es previsible que derivado de otros proyectos que la UD tiene en marcha en el momento de la elaboración de este informe se pueda en el futuro articular los mecanismos para dar valor a los indicadores propuestos.

Así, considerando la cadena de valor de impacto, se ha centrado esta primera aproximación en una parte de los indicadores propuestos de impacto, y en concreto, en aquellos que ha sido posible valorar gracias al trabajo de campo con las empresas.

Posteriormente, en el apartado 11.6 se realizan sendos análisis combinando diferentes variables con el objetivo de profundizar en el entendimiento y valoraciones otorgadas por parte de la empresa.

En la tabla adjunta, y a modo recordatorio, se señalan las seis competencias transversales consideradas en los siguientes apartados.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

TRANSFORMACIÓN
CT1: Autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia
CT2: Trabajo en equipo y liderazgo
CT3: Emprendimiento, innovación y creatividad
CT4: Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales
CT5: Aprendizaje permanente, autónomo y crítico
CT6: Competencia digital

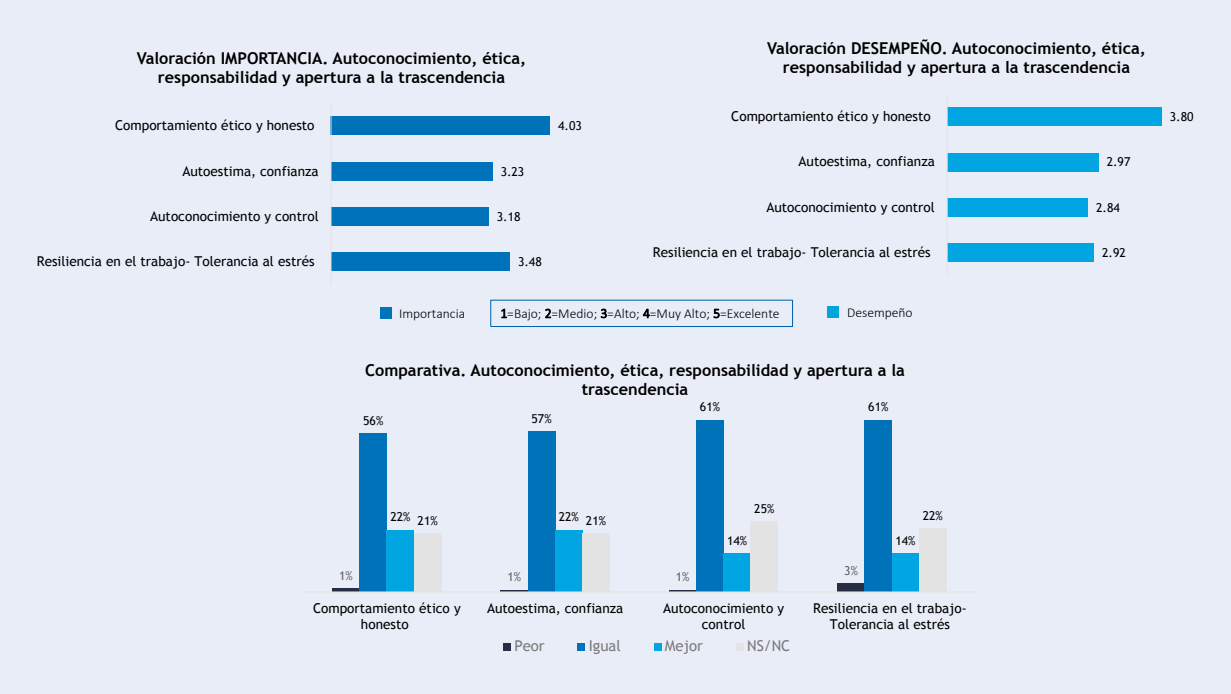
11.5.1.

Cadena de impacto referida a la «Capacitación para el autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la transcendencia»

De manera sustantiva en este punto y de forma previa a la medición de los indicadores de impacto, interesa resaltar una de las actividades que la UD despliega con carácter general para todas las personas que pasan por los procesos de aprendizaje de grado y referida a la formación humana en valores, por su estrecha relación con esta transformación.

Así, todos los estudiantes tienen que cursar en segundo la materia de formación en valores y opciones de la persona (pudiendo elegir entre tres modalidades y ocho asignaturas diferentes, tal y como se ha detallado en el apartado noveno) y en cuarto curso la asignatura de ética cívica y profesional.

Respecto al segundo curso, la modalidad más seleccionada por los aproximadamente 1.400 estudiantes es la de Humanismo y Sociedad, elegida por el 57% de los mismos, como término medio para el periodo 2017-2019. La segunda modalidad por elección es el Diálogo interreligioso (un 26% de los estudiantes la han seleccionado) y en tercer lugar el Aprendizaje y Servicio, opción seleccionada por el 17% restante.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 49. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la transcendencia

En relación con el alumnado de cuarto curso, que supone un total de aproximadamente 1.350 estudiantes, el 100% han pasado por la asignatura mencionada de ética cívica y profesional al resultar en este caso obligatoria.

La valoración del impacto que esta transformación tiene desde la perspectiva de las empresas a las que los estudiantes de la UD acuden en la realización de sus prácticas o como personas que se integran en sus equipos se ha aproximado en esta primera medición mediante la valoración individualizada de las cuatro competencias siguientes: comportamiento ético y honesto, autoconocimiento y control, autoestima y confianza y resiliencia en el trabajo-tolerancia al estrés. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia y el desempeño en una escala de baja (valor equivalente=1) a excelente (valor equivalente=5). Igualmente se analiza la comparativa de las personas de la UD respecto a otros.

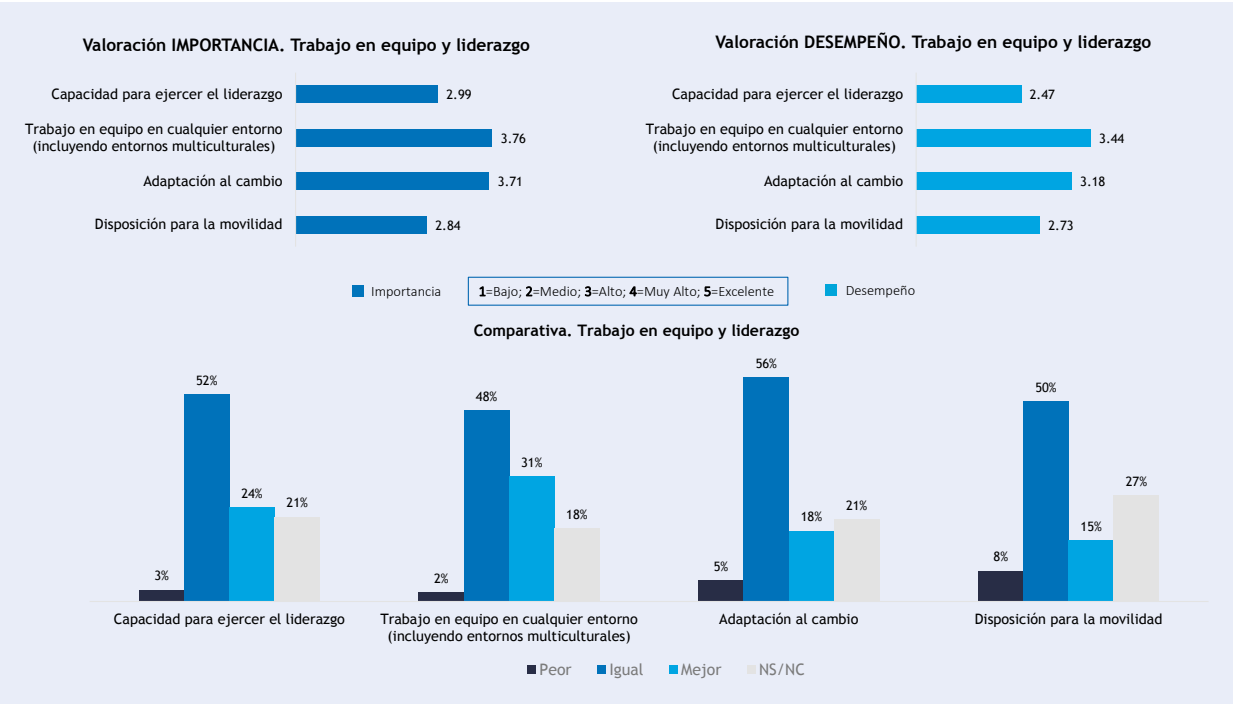
Así, las empresas participantes consideran que las personas de la UD destacan por su comportamiento ético y honesto. En concreto, se puede afirmar que:

- Para todas las empresas este conjunto de competencias tiene una importancia entre alta y muy alta, destacando específicamente el comportamiento ético y honesto que es otorgada una importancia de 4,03.
- Respecto al desempeño de las personas de la UD, las empresas consideran que destacan por su comportamiento ético y honesto (valorado en 3,8), siendo alta la valoración tanto de su autoestima y confianza, como de su autoconocimiento y control y de su capacidad de tolerancia al estrés.
- En términos generales para el conjunto de las cuatro competencias, el 18% de las empresas valoran mejor en estas competencias a las personas de UD respecto a otros. El 59% valora en términos similares a las personas de UD respecto a otros en estas tres competencias, y el 22% no se pronuncia.

11.5.2. Cadena de impacto referido al «Trabajo en equipo y liderazgo»

La transformación de trabajo en equipo y liderazgo ha sido valorada en base las siguientes cuatro competencias: capacidad para ejercer el liderazgo, trabajo en equipo en cualquier entorno (incluyendo entornos multiculturales), adaptación al cambio y disposición para la movilidad. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia y el desempeño en una escala de baja (valor equivalente=1) a excelente (valor equivalente=5). Igualmente se analiza la comparativa de las personas de la UD respecto a otros.

Así:



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 50. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de trabajo en equipo y liderazgo

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- Por importancia, destacan tanto el trabajo en equipo como la adaptación al cambio, cuya valoración otorgada por las empresas es muy alta (muy cercano al 4, con una valoración de 3,76 y 3,71 respectivamente).

- El mejor desempeño de las personas de la UD se otorga a su capacidad de trabajo en equipo en cualquier entorno, valorándola como alta (3,4).

- En términos generales para el conjunto de las cuatro competencias, el 22% de las empresas valoran mejor en estas competencias a las personas de UD respecto a otros (el mismo % que ha indicado NS/NC). El 52% valora en términos similares a las personas de UD respecto a otros en estas tres competencias. Únicamente un 5% las valora peor.

11.5.3.

Cadena de impacto referido al «Emprendimiento, Innovación y Creatividad»

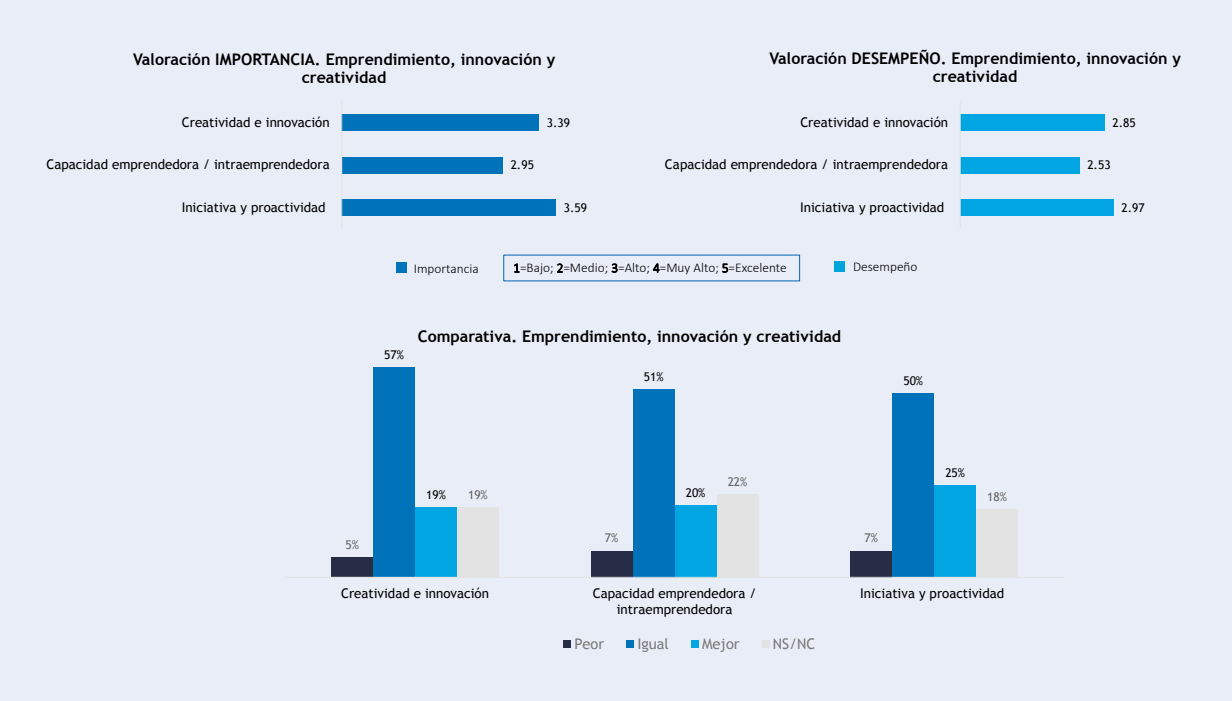
La transformación de emprendimiento, innovación y creatividad ha sido valorada en base las siguientes tres competencias: creatividad e innovación, capacidad emprendedora / intraemprendedora e iniciativa y proactividad. Al igual que en los casos anteriores, para cada una de ellas se ha valorado la importancia y el desempeño en una escala de baja (valor equivalente=1) a excelente (valor equivalente=5). Igualmente se analiza la comparativa de las personas de la UD respecto a otros.

Así:

- Todas las empresas otorgan una alta importancia a este conjunto de competencias, entre las que destaca con una puntuación de 3,59 la iniciativa y proactividad.

- Las personas de la UD tienen en general un desempeño cercano al alto, (valoraciones cercanas al 3 para la creatividad e innovación y para la iniciativa y proactividad), quedando algo menor la valoración de su capacidad emprendedora e intraemprendedora (desempeño medio-alto).

- En términos comparativos, de media un 21% de las empresas valorar mejor a las personas de la UD en estas tres competencias. La mitad en términos similares a las personas de UD respecto a otros y algo menos de un 7% las valora peor. Aproximadamente 2 de cada 10 no se pronuncian.



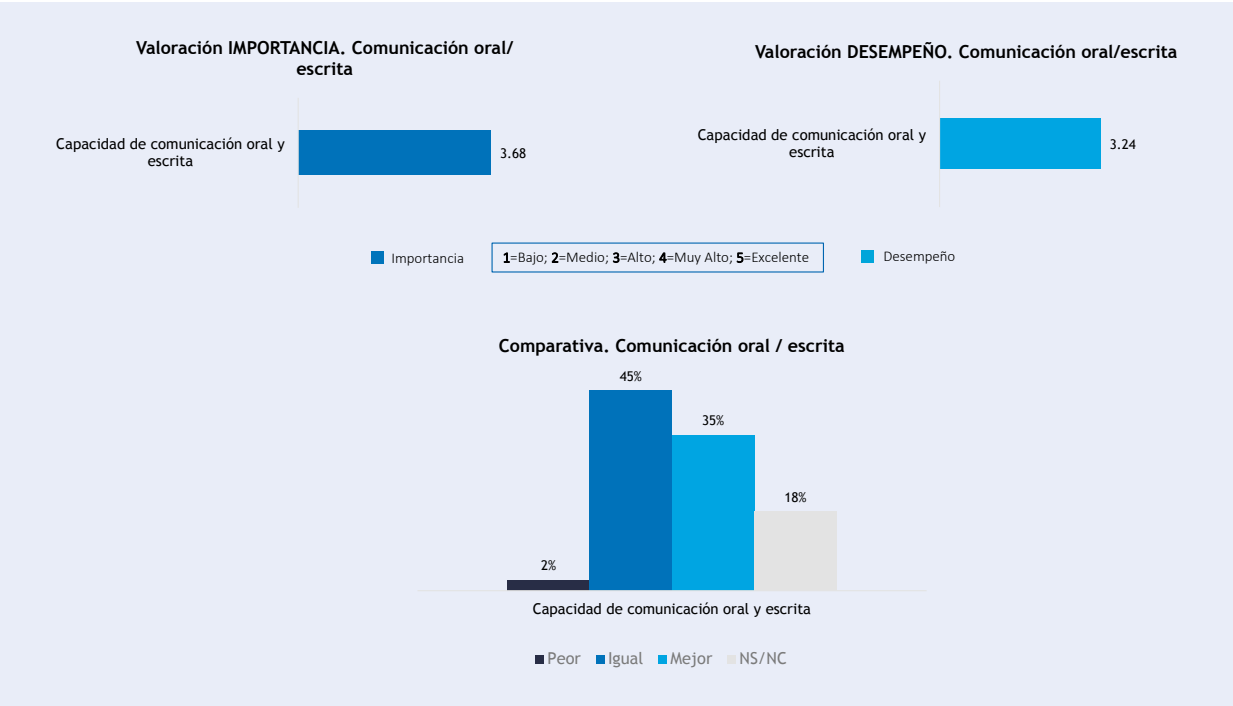
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 51. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de emprendimiento, innovación y creatividad

11.5.4.

Cadena de impacto referido a la «Comunicación Oral y Escrita en entornos multiculturales»

Esta transformación se ha valorado en base a la competencia de comunicación oral y escrita, en entornos multiculturales. Así, esta competencia es muy importante para las empresas (valoración de 3,68), considerado como alto el desempeño de las personas de la UD en comunicación tanto oral como escrita y en entornos multiculturales. En términos comparativos, el 35% de las empresas valorar mejor a las personas de la UD en relación con otros.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 52. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de comunicación oral y escrita en entornos multiculturales

11.5.5.

Cadena de impacto referido al «Aprendizaje permanente, autónomo y crítico»

Esta transformación se valora a través de las siguientes cuatro competencias: capacidad de trabajo, disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho, capacidad de aprendizaje permanente y espíritu crítico. Y las empresas confieren máxima importancia a este conjunto de competencias y emiten una valoración muy positiva del desempeño de las personas UD. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia y el desempeño en una escala de baja (valor equivalente=1) a excelente (valor equivalente=5). Igualmente se analiza la comparativa de las personas de la UD respecto a otros.

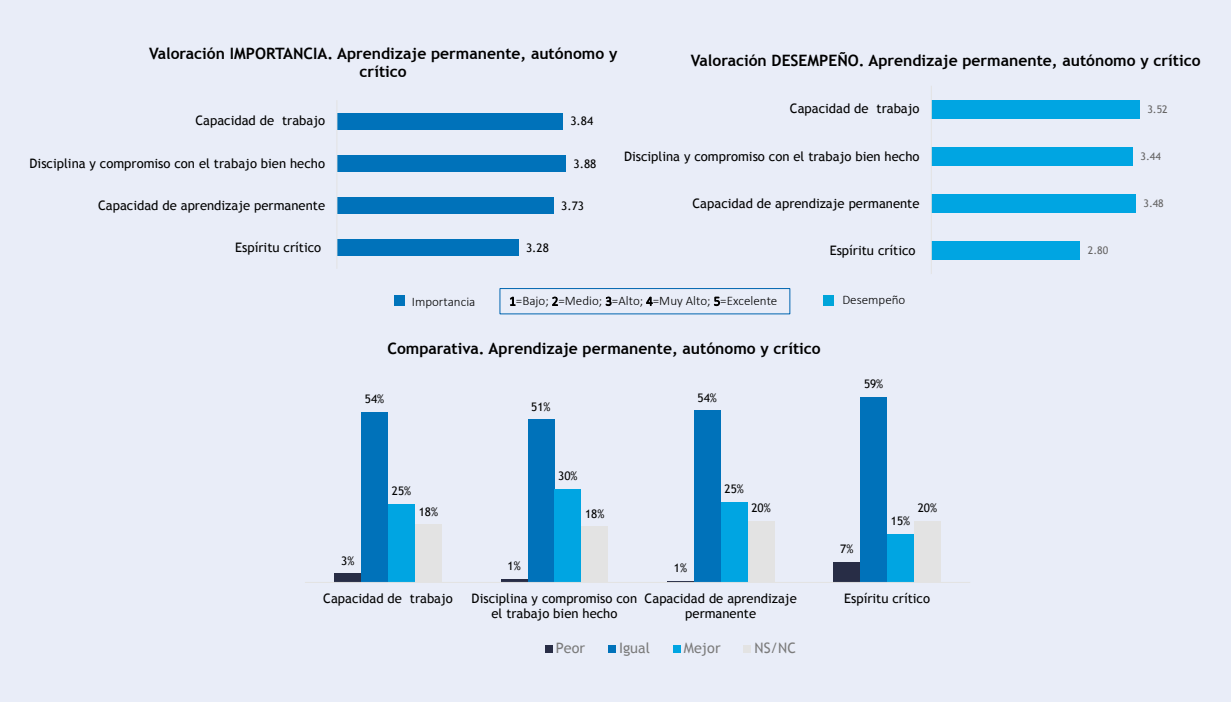
Así:

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

- Para las empresas, este conjunto de competencias es muy importante (valoración cercana al 4 para tres de las cuatro competencias). Así, destaca la importancia que tiene para las empresas la disciplina y el compromiso con el trabajo bien hecho (3,88).

- Las personas de la UD muestran un desempeño alto en estas competencias, siendo la mayor valoración otorgada a la capacidad de trabajo demostrada (3,52).

- En términos generales para el conjunto de las cuatro competencias, el 24% de las empresas valoran mejor en estas competencias a las personas de UD respecto a otros. El 55% valora en términos similares a las personas de UD respecto a otros en estas tres competencias. Únicamente un 3% las valora peor.



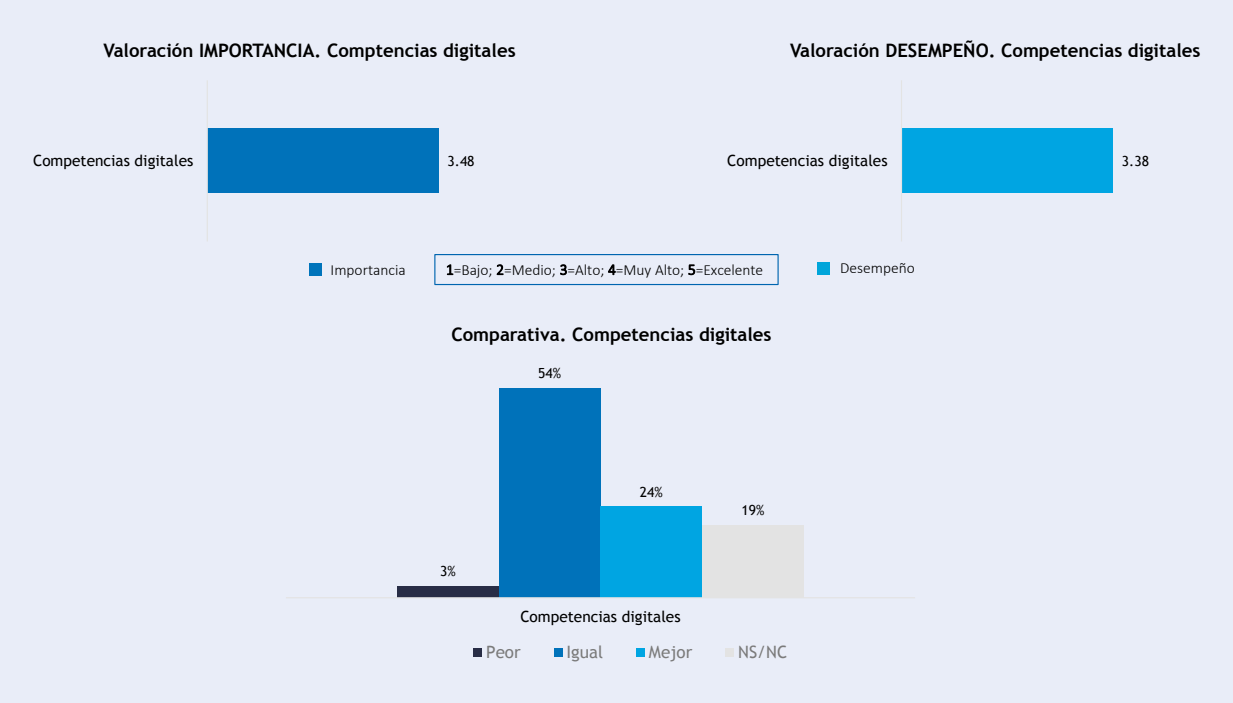
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 53. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de aprendizaje permanente, autónomo y crítico

11.5.6.

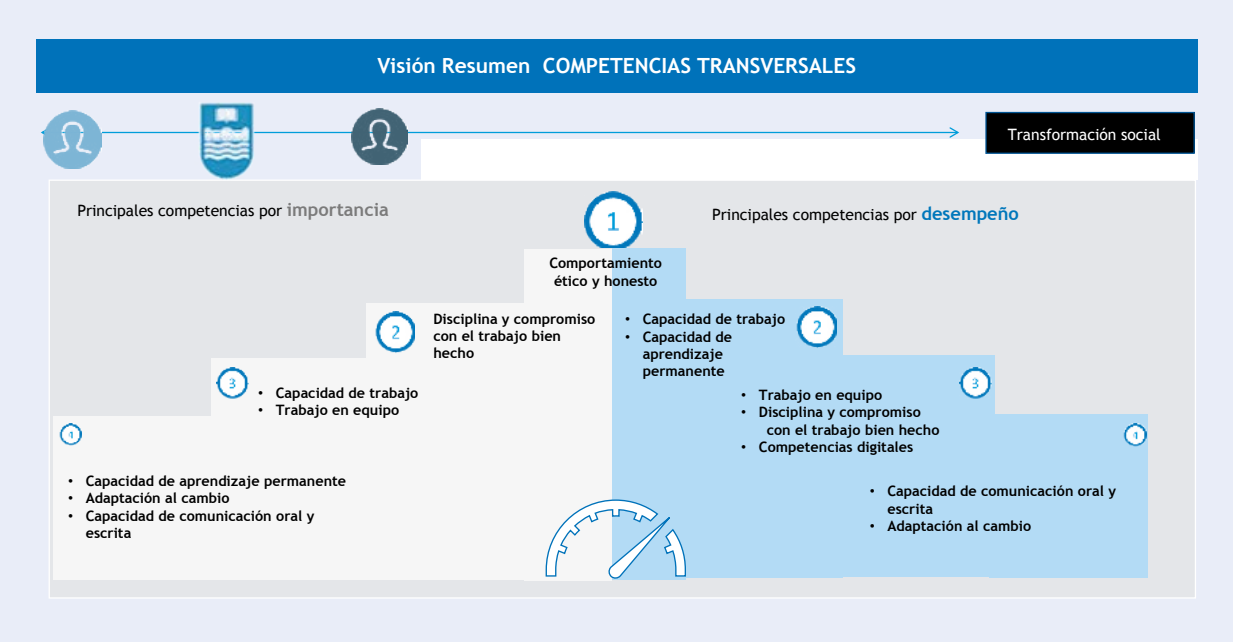
Cadena de impacto referido a las «Competencias digitales»

Esta transformación se ha valorado en base a una única competencia, denominada competencias digitales. Tanto su importancia como el desempeño mostrado por las personas de la UD es valorado como alto. En términos comparativos, el 24% de las empresas valorar mejor a las personas de la UD en relación con otros.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 54. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias digitales



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 55. Competencias transversales. Visión de resumen (selección de máximas valoraciones)

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Del análisis previo sobre las competencias transversales, y tal y como se refleja en la figura 55, de deduce que existe un elevado grado de coincidencia en las competencias cuyo grado de importancia es alto y que asimismo han sido valoradas con un elevado desempeño de los alumnos UD.

Así, como recapitulación, si ponemos el foco inicialmente en las seis competencias transversales, respecto al modelo se han podido aproximar en esta primera medición aproximadamente un 25% de los indicadores y siempre desde la perspectiva de la empresa.

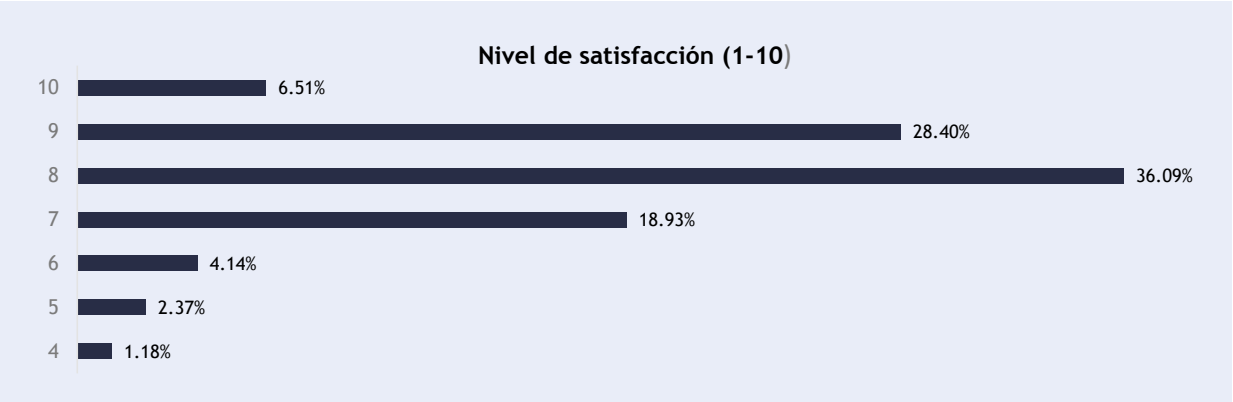
La satisfacción de las empresas constituye un indicador significativo de resultado, tal y como se señala en la tabla 10. En este sentido, hay que resaltar que su satisfacción en general con las personas formadas en la UD alcanza un 8,02 sobre 10, otorgando un 35% de las empresas un valor de sobresaliente.

Para finalizar este apartado, se pretende dar una visión de todas las competencias en las siguientes figuras (57-59). En la primera de ellas se visualizan todas las competencias por orden en la valoración de la importancia y el desempeño de las personas de la UD (figura 57). A continuación, se resalta el TOP 5 de las competencias a las que las empresas otorgan más importancia, el TOP 5 en las que valoran de manera más alta a las personas de la UD y el TOP 5 de las que indican que comparativamente con el

TRANFORMACIÓN	DIMENSION	ESTADIO DE LA TC	TIPO	DATO/INDICADOR
Competencia transversal	Individual	Input	Dedicación	Horas de dedicación por competencia en los 4 / 5 años. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Input	Dedicación	% del tiempo total de las titulaciones /asignaturas se dedican por competencia
	Individual	Input	Dedicación	% del profesorado que acompaña al alumnado por competencia
	Individual	Actividad	Caracterización	Metodologías innovadoras aplicadas
	Individual	Actividad	Caracterización	Tipificación de acciones desarrolladas. Hitos por curso.
	Individual	Actividad	Movilización terceros	Involucración de terceros para la formación en esta competencia
	Individual	Output	Volumen	Alumnado que se capacita en esta competencia. Vision global para UD //media por facultad// media de las titulaciones
	Individual	Output	Volumen	Valoración inicial 1º y evolución hasta 4º. Hitos (nivel de dominio)
	Individual	Resultado	Resultado docente	Rendimiento académico // evaluación
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos que se sienten capacitados para desarrollar la competencia
	Individual	Impacto	Percepción	% de egresados que expresan la necesidad / utilidad de disponer de esta competencia para su desempeño profesional
	Individual	Impacto	Percepción	% de personas que expresan que disponer de esta competencia ha tenido un impacto en otros (miembros de equipos, etc). Cualificar en función de la competencia
	Individual	Impacto	Volumen	Nivel de importancia otorgado por empleadores a esta competencia
	Individual	Impacto	Volumen	Nivel de desempeño valorado por empleadores a esta competencia
	Individual	Impacto	Percepción	Nivel de valoración comparativa UD- otros

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 10. Competencia transversal. Visión de conjunto de los indicadores



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 56. Nivel de satisfacción general de las empresas con las personas formadas en la UD

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 57. Visión global totalidad de competencias (específicas agregadas y transversales). Valoración importancia y desempeño. Visión de mayor a menor

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 58. Top 5 de competencias transversales por importancia (más importantes para las empresas) desempeño (mejor valoración de personas de UD) y comparación (mejor posición respecto a otros)

resto, las personas de la UD están mejor valoradas (figura 58). Y por último, la figura 59, recoge la visualización del gap importancia-desempeño para cada una de las veinte competencias totales analizadas.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 59. Gap global. Importancia y desempeño

11.6. Procesos de contratación

El estudio realizado contempla de manera complementaria a la evaluación de las competencias, el análisis sobre los aspectos más valorados por las empresas en sus procesos de contratación, así como sobre la posición comparativa de los candidatos de la UD a las diferentes posiciones abiertas de las organizaciones en relación con otros.

Así, los tres factores considerados más importantes (aquellos a los que han otorgado una importancia cercana al 4) por las empresas en los procesos de contratación son, en primer lugar, el conocimiento de inglés (4,06), seguido de la experiencia laboral previa (prácticas, dualidad, otras, valorado con un 3,83 y en tercer lugar el disponer de formación complementaria, factor al que se ha otorgado una importancia de 3,73.

Respecto a la comparativa de candidatos, estas empresas valoran mejor a los candidatos que provienen de la UD fundamentalmente en el conocimiento de inglés (38% de las empresas consideran que los candidatos de la UD están mejor que el resto en este factor), en la experiencia internacional (el 33%) y el expediente académico (el 27%). Nótese que, para esta cuestión en concreto, una media del 24% de las empresas no se ha pronunciado.

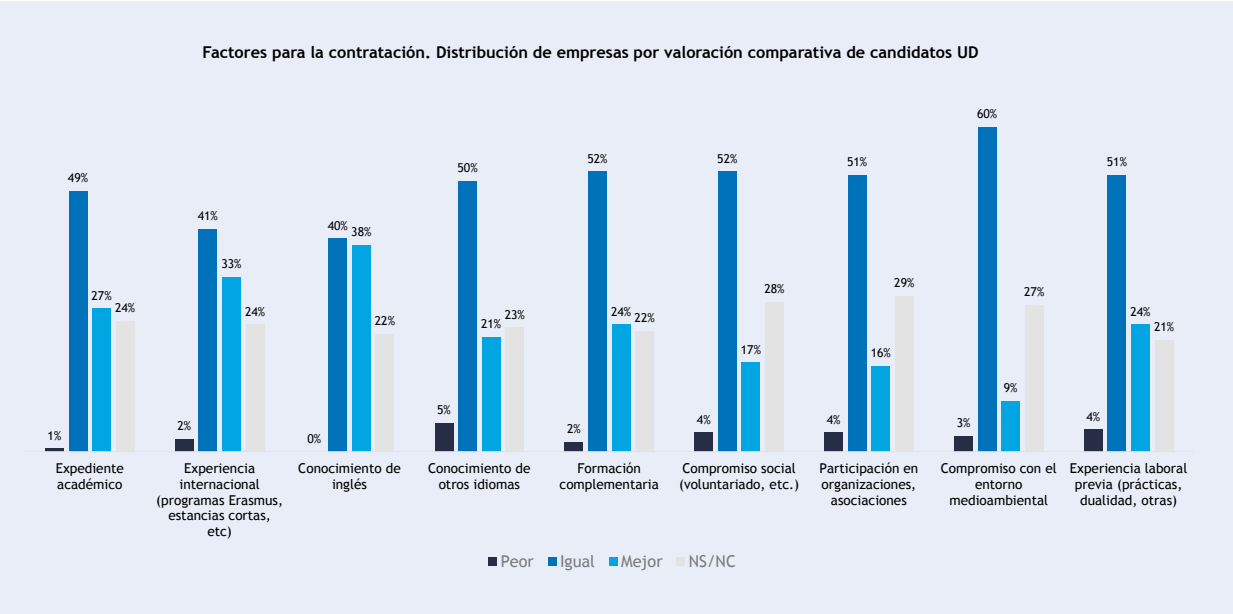
Complementariamente a lo expresado por las empresas, podemos aproximar desde la perspectiva de los egresados de la UD los aspectos que en su caso consideran que han tenido más peso para conseguir empleo. Esta aproximación se sustenta en la mencionada encuesta de Lanbide y, para datos de 2018, muestra una convergencia clara con los factores indicados como importantes por las empresas:

- El 55% de las personas indica como relevantes los factores académicos, que incluyen la titulación universitaria seleccionada, el haber podido cursar un programa internacional, el desarrollo del TFG y el propio expediente académico.

- El 35% indica la experiencia laboral y orientación, que incluye tanto el contar con experiencia laboral previa, como el haber realizado prácticas universitarias y haber recibido una buena orientación laboral.

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 60. Importancia de factores para la contratación. Visión global

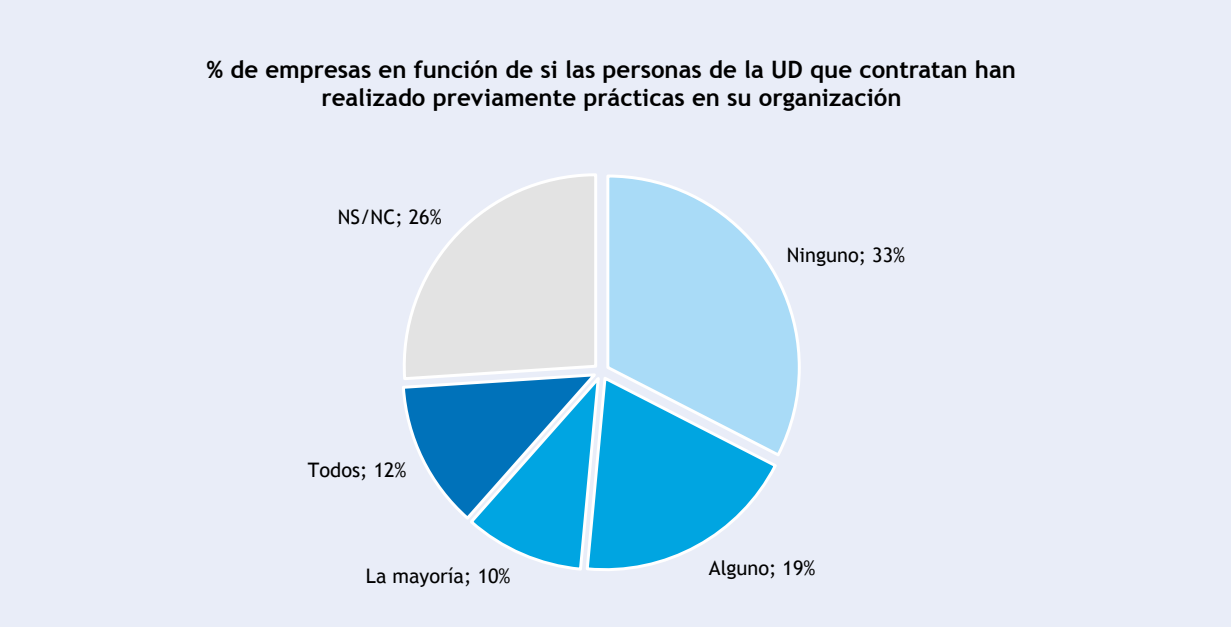


Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 61. Valoración de candidatos de UD con relación a los factores de contratación. Visión global

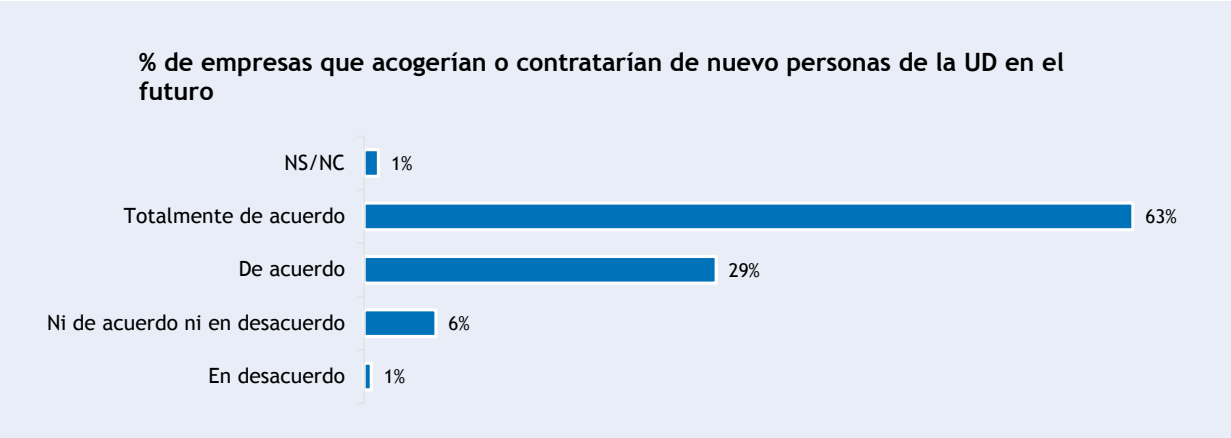
- Un 27% refiere características personales y entorno social, que incluye motivación, iniciativa, relaciones personales y profesionales, buena entrevista de trabajo, características físicas (edad, lugar de residencia) y espíritu emprendedor.
- Para el 25% el conocimiento de idiomas ha sido un factor relevante en su inserción en el mercado laboral
- Un 20% indica la formación especializada, que recoge formación a nivel de posgrado, formación transversal, cursos de capacitación profesional y oposiciones.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 62. Distribución de empresas en función de si las personas contratadas de la UD previamente han realizado prácticas en su organización



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 63. Distribución de empresas en función de previsión de comportamiento futuro

Un indicador claro del impacto en los procesos de aprendizaje está referido a si las empresas contratan en mayor medida a personas que, en su etapa de aprendizaje, han realizado con ellos prácticas profesionales (independientemente de si estas son curriculares o extracurriculares). Únicamente 3 de cada 10 empresas han contestado que ninguna de las personas contratadas provenientes de la UD había realizado previamente prácticas en su organización. En el otro extremo, 2 de cada 10 han contestado que la mayoría o todas las personas que han contratado de la UD habían realizado previamente prácticas con ellos. Se debe destacar que un 26% de las empresas no han contestado a esta cuestión.

Adicionalmente, y respecto a la previsión de comportamiento futuro de las empresas, consideramos importante resaltar que 9 de cada 10 empresas volverían a acoger en prácticas o a contratar a un egresado de la UD en caso de requerirlo.

Para finalizar este apartado, se muestran los resultados correspondientes a los canales de selección que utilizan las empresas, así como la valoración que hacen de los servicios que Deusto les ha prestado en materia de empleo, fundamentalmente a través de Deusto Alumni y Deusto Business Alumni.

En relación con los canales de selección, cabe destacar que:

- Los canales que las empresas utilizan con mayor frecuencia en los procesos de selección de personal son las bases de datos propias y los portales de empleo. Prácticamente 6 de cada 10 empresas recurren frecuentemente o siempre a sus bases de datos. Y 5 de cada 10 a los portales de empleo.

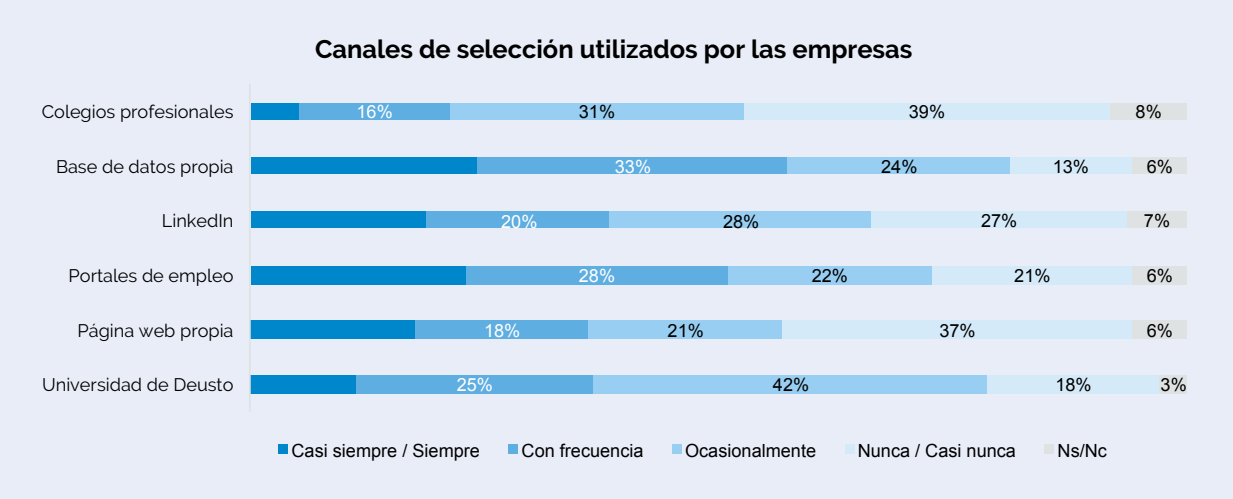
- Los servicios de la Universidad de Deusto, LinkedIn y la web propia de las empresas, ocupan las siguientes posiciones con similares frecuencias de uso. Prácticamente 4 de cada 10 empresas utilizan frecuentemente o siempre estos tres canales.

- En menor medida recurren las empresas a los colegios profesionales, haciéndolo frecuentemente o siempre, 2 de cada 10.

- Un 18% de las empresas indica que nunca o casi nunca utilizan los servicios de la Universidad de Deusto, al mismo tiempo que el 11% lo hace siempre. No obstante, destaca el elevado carácter ocasional con el que se utiliza este canal (por un 42% de las empresas)

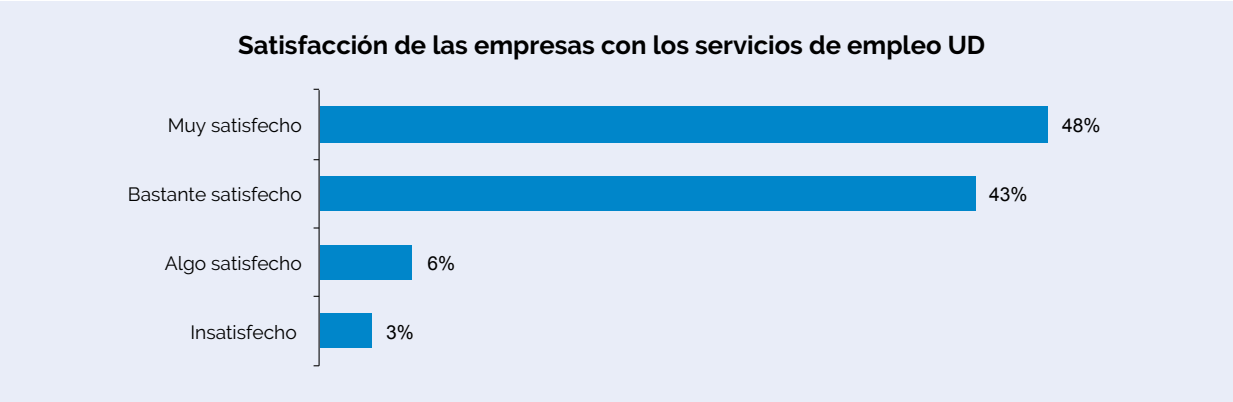
- Las empresas indican otros canales de selección a los que también recurren, entre los principales, los alumnos en prácticas (convenios de cooperación educativa), las empresas de selección, Lanbide, la red de contactos personal y la comunicación interna.

En cuanto a la valoración que las empresas hacen de los servicios de empleo de la UD, cabe destacar que el nivel de satisfacción es alto. Un 13% de las empresas encuestadas no los valora, es probable que no lo hayan utilizado. De las que lo evalúan, el 48% está muy satisfecho y el 43% bastante satisfecho. Un 3% de las empresas manifiestan su insatisfacción.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

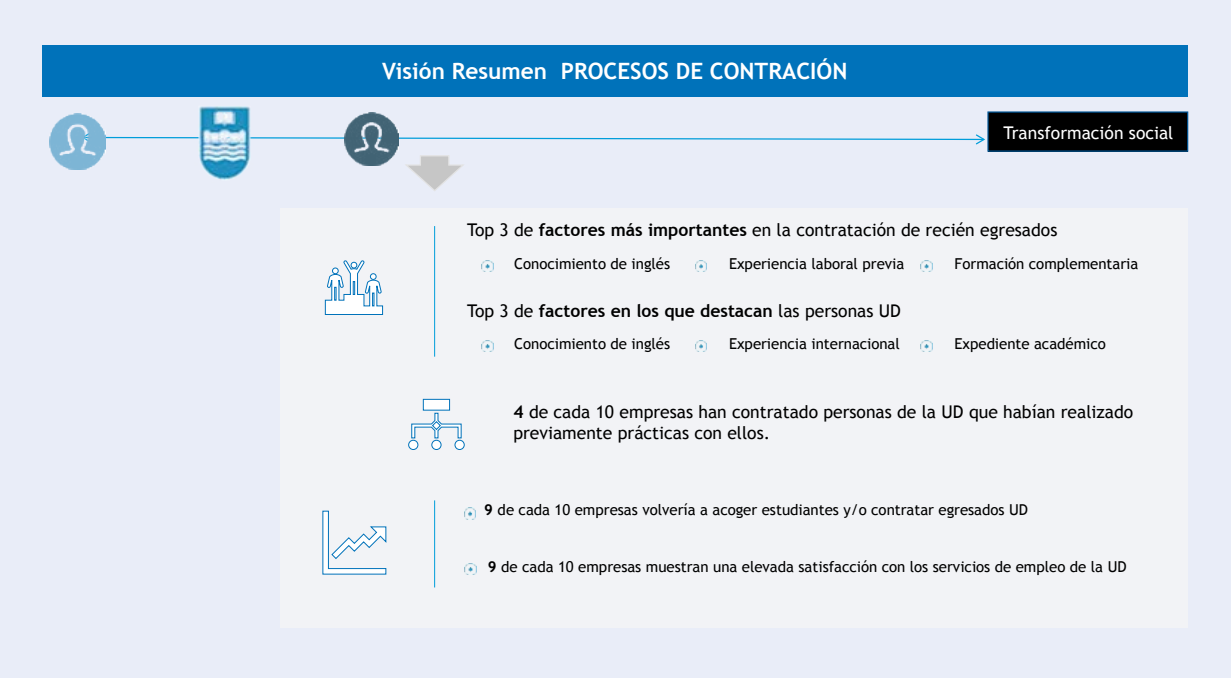
Figura 64. Canales de selección utilizados por las empresas



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 65. Grado de satisfacción de las empresas con los servicios de empleo de la UD

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 66. Visión resumen variables analizadas respecto a los procesos de contratación de recién egresados

A modo de resumen, a continuación, en la figura 66, se destacan los principales resultados obtenidos en relación con los procesos de contratación.

11.7. Profundización en algunos aspectos de la valoración de las transformaciones

Son varias las cuestiones sobre las que se ha querido profundizar, respecto a los resultados globales compartidos en el apartado anterior. Por un lado, el entendimiento sobre si la antigüedad en la relación de las empresas con la UD puede estar condicionando alguno de los resultados obtenidos. Por otro, se realiza el análisis desde la perspectiva de los ámbitos del conocimiento respecto a los cuales las empresas acogen y/o contratan personas de la UD.

11.7.1. Antigüedad de la relación

En este caso, se ha querido analizar si la antigüedad de la relación de las empresas con la UD está vinculada de alguna manera con las siguientes variables:

1) El volumen de personas acogidas en prácticas, de una parte, y el volumen de personas contratadas por otro

2) La satisfacción general con las personas formadas en la UD

3) La intencionalidad futura de acogida y/o contratación

4) La comparativa respecto a personas formadas en otras universidades en las diferentes competencias valoradas

5) La comparativa respecto a personas formadas en otras universidades respecto a las variables de contratación valoradas

Se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas.

1) La antigüedad de la relación de las empresas con la UD **SI** afecta positivamente a la contratación y a la acogida de estudiantes en prácticas.

El análisis ha permitido constatar que a mayor antigüedad en la relación de las empresas con la UD mayor fidelización respecto tanto a la acogida de personas en prácticas como a la contratación de egresados:

- 3 de cada 4 empresas cuya relación con la UD es mayor a 10 diez años ha contratado egresados de la UD en los últimos tres años, mientras que de aquellas cuya relación es de un año solo lo han hecho algo más de 1 de cada 4.

- 8 de cada 10 empresas cuya relación con la UD es mayor a 10 diez años ha acogido estudiantes de la UD en prácticas en los últimos tres años, mientras que de aquellas cuya relación es de un año lo han hecho 5,4 de cada 10.

Así mismo, este compromiso se manifiesta también en el volumen de personas acogidas y/o contratadas, que crece a medida que la relación con la UD se consolida:

- El 4% de los egresados han sido contratados en los últimos tres años por empresas cuya relación con la UD es de un año, mientras que el 55% se ha incorporado a los equipos de empresas cuya relación con la UD es mayor a 10 años. La media de egresados contratados es de 7,67 por empresa en este caso, frente a un 2,29 del primero.

- El 2% de las personas acogidas en prácticas lo han sido por empresas cuya relación con la UD es de un año, mientras que aquellas que llevan más de 10 años de relación con la UD han acogido al 57% (considerando de forma acumulada los tres últimos años). La media de personas acogidas en este caso (para tres años) es de 13,69 personas frente a 1,21 de las empresas de 1 año de antigüedad en su relación con UD.

2) La antigüedad de la relación de las empresas con la UD **NO** influye en la satisfacción general de las empresas con las personas de la UD.

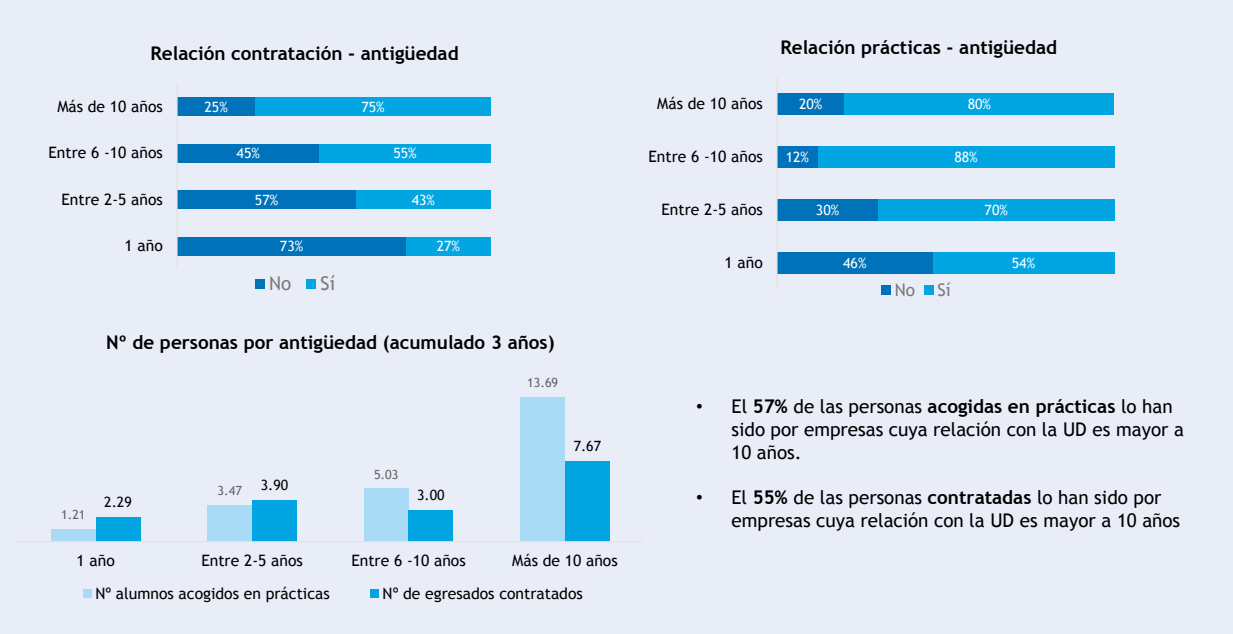
   La satisfacción de las empresas con las personas formadas en la UD se mantiene en la media global independientemente de la antigüedad de la relación de las empresas con la UD.

3) La antigüedad de la relación de las empresas con la UD **NO** influye en la intencionalidad futura sobre la contratación y/o acogida de estudiantes en prácticas de la UD.

   La confianza de todas las empresas con las personas de la UD se manifiesta claramente en este aspecto. Así, en caso de requerirlo, las empresas en su práctica totalidad contratarían o acogerían a personas en prácticas de la UD con independencia de la antigüedad de su relación con la UD.

4) La antigüedad de la relación de las empresas con la UD **SI** afecta positivamente a la valoración comparativa de las personas de la UD para la práctica totalidad de competencias

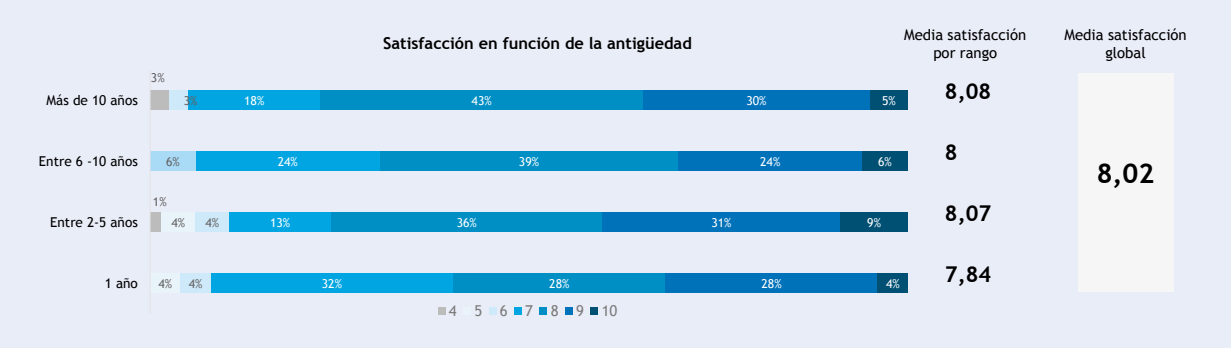
   Resulta evidente en el análisis de la totalidad de las competencias transversales que las empresas valoran mejor comparativamente a las personas de la UD



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

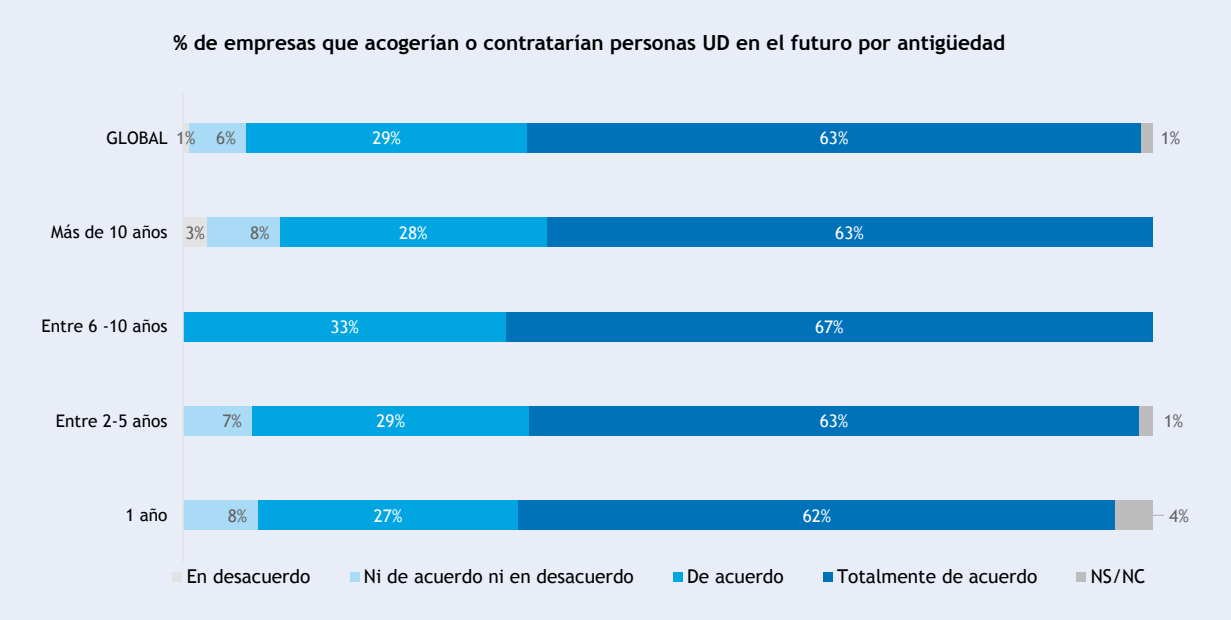
Figura 67. Relación antigüedad-contratación /acogida

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 68. Relación antigüedad-satisfacción



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 69. Relación antigüedad-comportamiento futuro

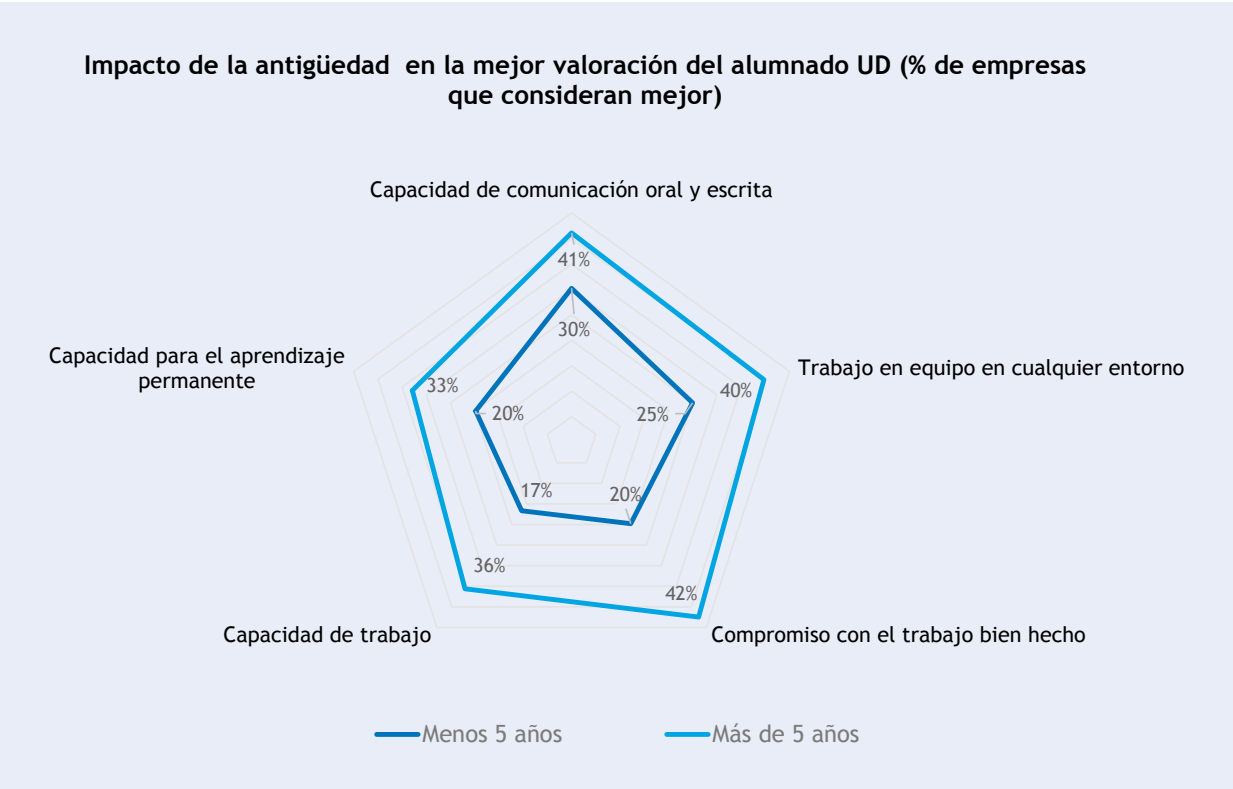
cuanto más antigua es su relación con la universidad. La mejor valoración se produce entre aquellas cuya relación es mayor a cinco años, respecto a las que no alcanzan este nivel de antigüedad. Así mismo, a medida que aumenta la relación con la UD disminuye el colectivo de empresas que no se manifiestan en esta valoración (el % de las empresas que responde no sabe / no contesta). Las figuras 71-73 muestran el detalle individualizado de cada una de ellas.

Poniendo el foco en las cinco competencias transversales en las que las empresas han indicado que comparativamente las personas de la UD destacan respecto del resto y haciendo el análisis de antigüedad se visualiza claramente que hay una diferencia de más de diez puntos porcentuales en esta valoración por cada competencia (ver figura 70).

5) La antigüedad de la relación de las empresas con la UD **SI** influye positivamente en la valoración a los egresados de la UD en todos los ítems relacionados con el proceso de contratación analizados.

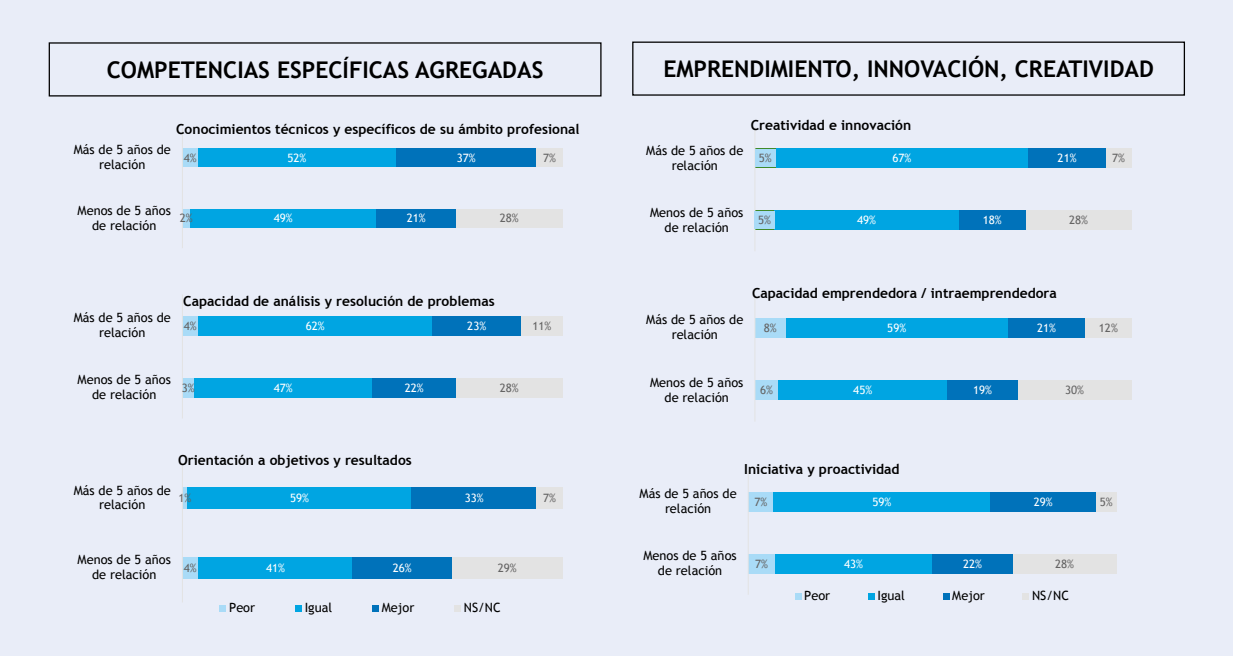
Siendo para todos los casos mejor la valoración de los egresados por parte de las empresas cuya relación con la UD se extiende a lo largo de más de cinco años, en algunos elementos concretos la diferencia de valoración es muy relevante. Así:

- La valoración comparativa de los egresados de la UD en términos de participación (en organizaciones, asociaciones, etc.) así como en relación con su compromiso social es más de 20 puntos porcentuales mayor en los casos de empresas cuya relación es mayor a 5 años que en el resto.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

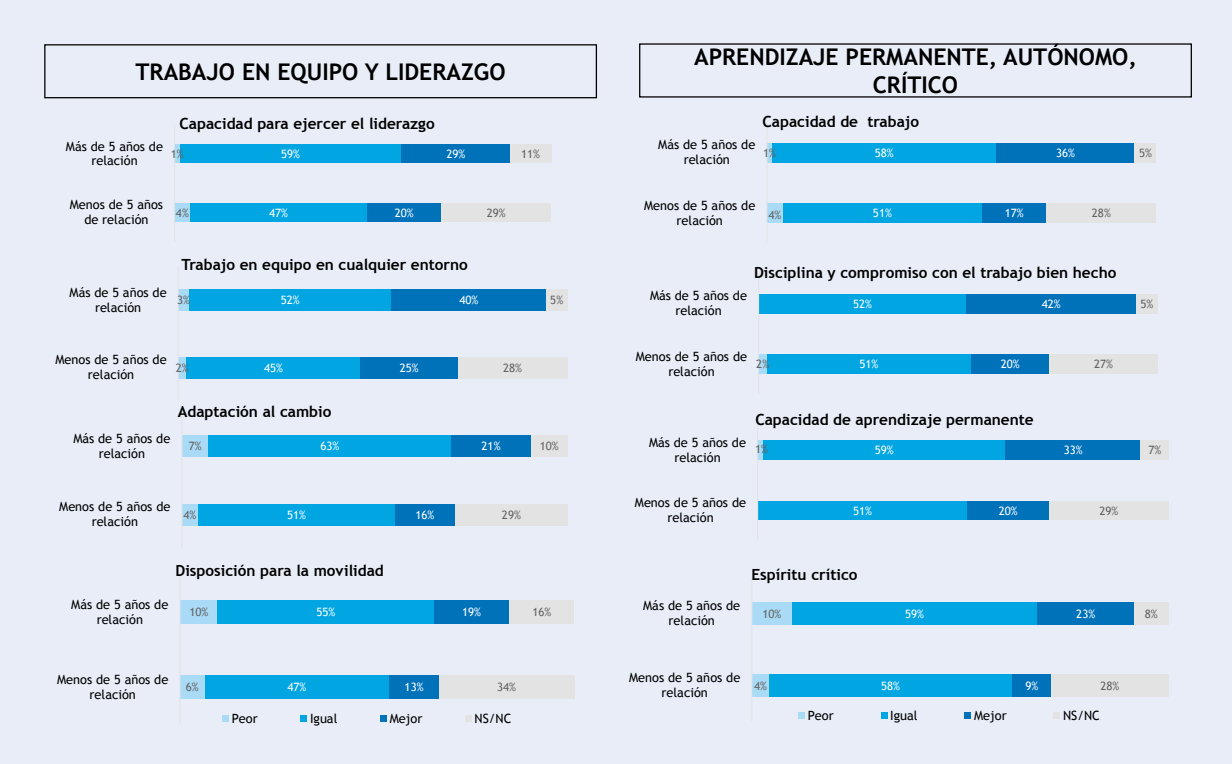
Figura 70. Relación antigüedad-valoración alumnado (5 competencias transversales mejor valoradas)



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

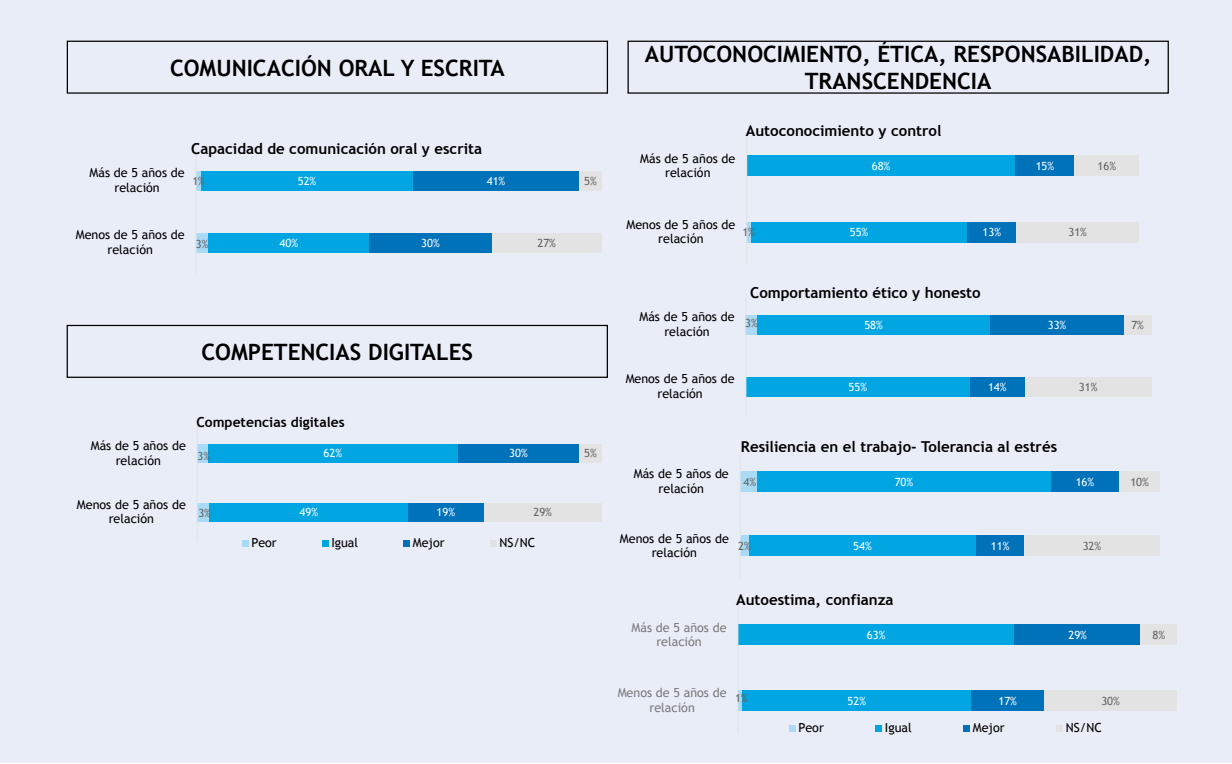
Figura 71. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias específicas agregadas y competencias relacionadas con el emprendimiento, la innovación y la creatividad)

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3



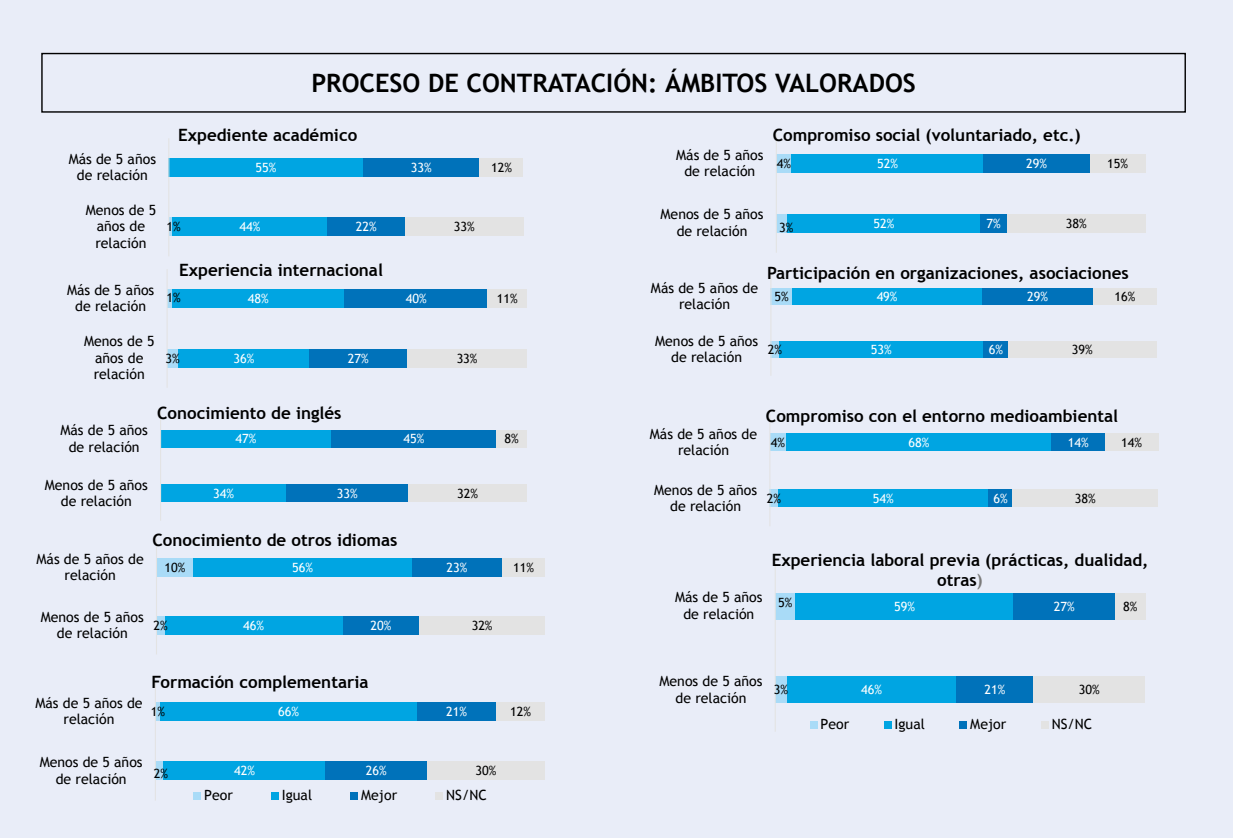
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 72. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias de trabajo en equipo y liderazgo y competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, autónomo y crítico)



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 73. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias de comunicación, digitales y las relacionadas con el autoconocimiento, ética, responsabilidad y apertura a la transcendencia)



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 74. Relación antigüedad-valoración egresados UD por ámbito relacionado con el proceso de contratación

- Con una diferencia también relevante pero menor, de unos diez puntos porcentuales, se sitúan tanto la valoración de la experiencia internacional, conocimiento de inglés y expediente académico de los egresados de la UD efectuada por empresas cuya relación es mayor a 5 respecto al resto.

En todos los casos, una relación más duradera en el tiempo se refleja en una menor proporción de respuestas en la opción «No sabe/ No contesta». En la figura 74 se recoge el detalle de cada uno de los ítems por separado.

11.8. Transformaciones de la dimensión en colaboración con los agentes económicos y sociales

En el modelo de impacto a través de los procesos de aprendizaje también se identifican las transformaciones de dimensión social, es decir, las que se generan en colaboración con los agentes económicos y sociales. En este sentido, en el presente informe nos referimos a la primera de las cuatro transformaciones identificadas, que son las siguientes:

- Creación de proyectos y empresas
- Cogeneración del conocimiento transformador
- Cocreación de redes y activación de capacidad de influencia
- Generación de actividad económica y empleo

La UD promueve que los alumnos identifiquen ideas y las conviertan en proyectos, que en ocasiones dan lugar a la creación de nuevas empresas. Los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) pueden tener diferentes propósitos, pero los que más se impulsan en el ámbito de la Deusto Business School (DBS) son los denominados «TFG y TFM de creación de empresas», a través de los que los alumnos proponen proyectos ad hoc para dar respuesta a necesidades reales que plantean las empresas, o que ellos mismos identifican. En ocasiones estos proyectos desembocan en futuras iniciativas empresariales en el ámbito de organizaciones ya constituidas o me-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

diante la creación de nuevas empresas. Otros TFG tiene un carácter más específico y buscan mejorar la gestión de empresas que están en marcha, en respuesta a peticiones concretas de las mismas. La tipología menos desarrollada es la de los TFG «país».

Los datos concretos relativos al trienio 2017/18-2017/20, en base a los TFG desarrollados en Deusto Business School, evidencian que en dicho periodo se han desarrollado 194 TFG de creación de empresas, tal y como se recoge en la tabla 11.

	2019/20	2018/19	2017/18
Nº Total de TFG (DBS)	87	100	96
Nº Proyectos de creación de empresa	63	68	63
Nº Proyectos de mejora de la gestión	20	28	28
Nº Proyectos país	4	4	5

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 11. Número de TFG de creación de empresa desarrollados en DBS (2019/20-2017/18)

12. Líneas de trabajo futuras

12.1. Proyecto general

El carácter estratégico y global del proyecto enmarcado en la línea estratégica L18 «Evaluar el impacto social de la universidad y su contribución al desarrollo sostenible» del Plan Deusto 2022, determina su trascendencia y dimensiona la amplitud y profundidad del mismo. Se trata de un proyecto que afecta a diversos procesos y en el que se ven implicados numerosos grupos de interés, tanto agentes internos como externos a la UD. En consecuencia, su complejidad justifica que se aborde en diversas etapas progresivas, habiendo abordado las dos primeras, con la presentación del presente informe.

En una primera etapa, ejecutada en 2019, se desarrolló el modelo conceptual global del impacto de la Universidad de Deusto y se aplicó al ámbito del emprendimiento, tal y como se recoge en el informe «El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde el emprendimiento». Posteriormente, en la segunda etapa desplegada en 2020, se ha avanzado concretando el modelo global desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje, fundamentalmente con el foco en grado. Por un lado, se han precisado las transformaciones a las que aspira la UD en este ámbito, que corresponden a las competencias específicas y transversales que adquieren los alumnos, y asimismo se ha realizado una aproximación a su medición. El presente informe «El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Personas que se transforman para transformar la sociedad. Una mirada desde los procesos de aprendizaje», representa la materialización de dicho trabajo.

La referencia básica que focaliza el ámbito del impacto de la UD en la sociedad es su misión. En ella se concreta el propósito de servir a la sociedad, a través de su proyecto universitario, mediante la excelencia en la docencia y en la investigación. Ambos, enmarcados en el ámbito del aprendizaje, son los dos procesos más significativos de generación de conocimiento al servicio de un fin transformador de la sociedad, y para cuyo desarrollo se requiere la implicación de numerosos colectivos. De ambos procesos, el trabajo realizado en 2020 se ha centrado en los de aprendizaje de grado.

En consecuencia, y en base a las consideraciones previas, se derivan las siguientes líneas de trabajo futuras en relación con el proyecto general:

- Tomando como referencia el modelo general ya definido, es preciso avanzar en la siguiente fase en los procesos de aprendizaje. Tanto desde la perspectiva de la profundización en la docencia de grado y de postgrado, como desde la de los procesos de investigación.

- Dada la amplitud, diversidad y heterogeneidad de los grupos de interés con los que la UD se relaciona, sería oportuno establecer un marco que regule las relaciones entre ellos, concretando un modelo en el que la UD y los agentes internos y externos, de distinto carácter, coparticipen en los procesos formativos, en la cocreación de conocimiento y en el ejercicio de la responsabilidad social.

12.2. Procesos de aprendizaje

12.2.1. Procesos de aprendizaje de grado y posgrado

Como se ha evidenciado en el presente informe, la UD despliega una amplitud y diversidad de procesos de aprendizaje complejos, entre los que destaca el de grado por ser el que desarrolla con mayor intensidad. Se ha considerado que la lógica del mismo es también aplicable a otro tipo de formación como la de postgrado, formación continua y extracurricular. Esta es la razón por la que el trabajo de esta segunda fase se ha centrado en el análisis de dicho proceso. En primer lugar, se ha propuesto un modelo para medir el impacto generado por los procesos de aprendizaje, fundamentalmente de grado, y en segundo lugar se ha aplicado.

Se han identificado once transformaciones asociadas a las actividades desplegadas en los procesos de aprendizaje, de las que se han medido ocho parcialmente. La medición se alimenta de datos publicados por la UD, así como la información obtenida del colectivo de las organizaciones que acogen a alumnado UD en prácticas y/o contratan egresados, en base al trabajo de campo específicamente llevado a cabo a tal objeto. Pero la inexistencia de algunos

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

datos e información requerida por el modelo, tanto porque no se capturan o porque se generan fundamentalmente en colectivos no considerados en esta segunda fase, limita la aplicación.

En base a las consideraciones previas, se derivan las siguientes líneas de trabajo futuras en relación con los procesos de aprendizaje, que implican continuar profundizando y desplegando el modelo específico de impacto en este ámbito:

- La incorporación en el análisis a los dos colectivos adicionales, claves en los procesos de aprendizaje de grado. Esto son el alumnado y el colectivo de personal docente. Por ello se propone para la siguiente fase, aplicar el modelo propuesto en el presente informe y completarlo con la información obtenida de las opiniones y percepciones de ambos colectivos, en base a la investigación ad hoc que se realice.

- Con el propósito de completar la medición de los indicadores definidos en el modelo (o de los que se propongan en caso de que fuera necesaria su adaptación), se considera importante avanzar en la siguiente etapa en la sistemática relativa a la captura, análisis y gestión de la información requerida por el mismo. Su justificación responde a los siguientes motivos:

  – Captura: establecer una sistemática clara que permita capturar la información necesaria en tiempo y forma es fundamental para disponer de los datos más relevantes que permitan la medición de los indicadores considerados en el modelo.

  – Analítica: tanto una visión evolutiva o comparativa con variables del contexto, de tendencias o con otros, es importante para dotar de valor a los indicadores y al modelo.

  – Seguimiento y gestión: una consideración básica del modelo de impacto es que sea un instrumento de gestión, no sólo de medición. Por ello puede ser considerado un cuadro de mando de impacto con un seguimiento periódico, sobre el que se establecieran objetivos de impacto a futuro.

  – Comunicación: una vez calculado el impacto en la sociedad de la UD, medido a través de los indicadores claves vinculados con las acciones desplegadas para conseguir las transformaciones deseada, es importante comunicarlo a los grupos de interés.

- La propuesta de aplicación del modelo está abierta a su revisión y adaptación, en función de otros proyectos que, vinculados con el aprendizaje, la UD está desarrollando actualmente. Tal es el caso del proyecto relativo a la actualización de las competencias transversales, cuyas conclusiones pueden influir y modificar el modelo, fundamentalmente desde la perspectiva de las transformaciones. También las consideraciones de los colectivos «alumnado» y «docentes» que se incorporarán en la siguiente fase, pueden afectar al modelo y requerir su adaptación.

12.2.1.
Procesos de investigación

Dada la importancia que la UD atribuye a los procesos de investigación, es preciso ampliar el análisis de impacto a los mismos en las fases posteriores. Ello permitirá completar el modelo global considerando todas las transformaciones a las que aspira mediante su proyecto universitario. En este punto se profundizará específicamente también en los procesos de aprendizaje de doctorado.

12.3.
Agenda 2030 e impacto social

La Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la integran, constituyen el marco general definido por la ONU en el que se establecen las prioridades de desarrollo sostenible a nivel mundial y se fijan las metas a alcanzar para 2030. Por lo tanto, los ODS constituyen un instrumento adicional a través del cual se podría realizar una aproximación al impacto que genera la UD, como agente de transformación social. Y que debe favorecer el bienestar inclusivo y sostenible. En este sentido, se considera que una futura línea de actuación en la siguiente fase, la tercera, sería:

- La incorporación del enfoque de los ODS para medir el impacto de la UD en clave de transformación. Consideramos que aportaría una visión complementaria al modelo propio desarrollado por la UD y en proceso de ejecución progresiva. Su consecución requería:

- Definir el modelo de interpretación sobre cómo los ODS son un instrumento que favorece la expresión de la contribución de la UD a la transformación social.

- Proponer un panel de indicadores cuya medición permita medir y evaluar la contribución de la UD en términos de impacto social desde la perspectiva de los ODS.

12.4.
Continuación con el trabajo en emprendimiento

Durante 2020 se ha avanzado en la implantación del modelo, según se definió en la primera fase. Se ha priorizado la sistematización de la captura de información relativa a los indicadores y, asimismo, se ha profundizado en la analítica y el seguimiento.

En la tercera fase se seguirá profundizando en la sistematización de estas áreas de trabajo, a fin de elaborar una memoria de impacto de las actividades de emprendimiento e innovación.

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Anexos

Anexo I. Metodología del proceso de investigación-acción

1. Introducción

El proyecto tiene como objetivo construir un modelo propio de medición del impacto social de la UD. Parte de la premisa de que dicho modelo tiene que construirse con la participación, tanto de las personas que trabajan en la universidad (a nivel interno), como con la de los agentes sociales con los que la UD interactúa (a nivel externo). Para ello es necesario trabajar en la construcción de una visión compartida, no solo sobre cómo medir el impacto social de la universidad, sino sobre lo que se entiende por impacto social.

Construir una visión compartida que apuntale el modelo de medición del impacto social de la UD es un reto complejo. Los retos complejos son aquellos que no tienen una única respuesta verdadera o falsa, correcta o incorrecta; la solución tiene que construirse entre diferentes actores con tipos de conocimiento, valores e intereses distintos (Costamagna & Larrea, 2017). Para abordarlos, es necesario desarrollar procesos que incorporen espacios de diálogo en los que ir construyendo dicha visión compartida.

Considerando lo anterior, la aproximación metodológica de este proyecto es la investigación acción (IA). A diferencia de otras aproximaciones, el objetivo de la IA no es examinar o describir la realidad, sino cambiarla (Nicholas & Hathcoat, 2014). La IA es una estrategia para el cambio que puede combinar diferentes métodos de investigación, tanto cuantitativos, como cualitativos (Greenwood & Levin, 2007). Otra característica de la IA es su foco en el proceso. Se trata de procesos colaborativos emergentes, inter y transdisciplinares, consistentes con la producción de conocimiento modo 2. El conocimiento modo 2 es conocimiento que se produce en el contexto de su aplicación por equipos de investigación flexibles que cambian en función de la tarea (Gibbons et al. 1994). El conocimiento que se produce es socialmente relevante, precisamente porque se produce en el contexto de su aplicación (Greenwood, 2007).

2. Desarrollo metodológico

2.1. Primera etapa

El proceso de IA en esta segunda fase del proyecto se ha desarrollado en tres etapas: En la primera etapa se ha trabajado mediante la revisión del debate académico y las propuestas de diferentes autores en relación con los conceptos nucleares en los que debe asentar el marco conceptual de los procesos de aprendizaje. Para ello se ha revisado la literatura existente en materia de conocimiento y aprendizaje cuyas conclusiones posteriormente han sido compartidas en el contexto de lo diferentes espacios de diálogo abiertos ad intra la UD.

2.2. Segunda etapa

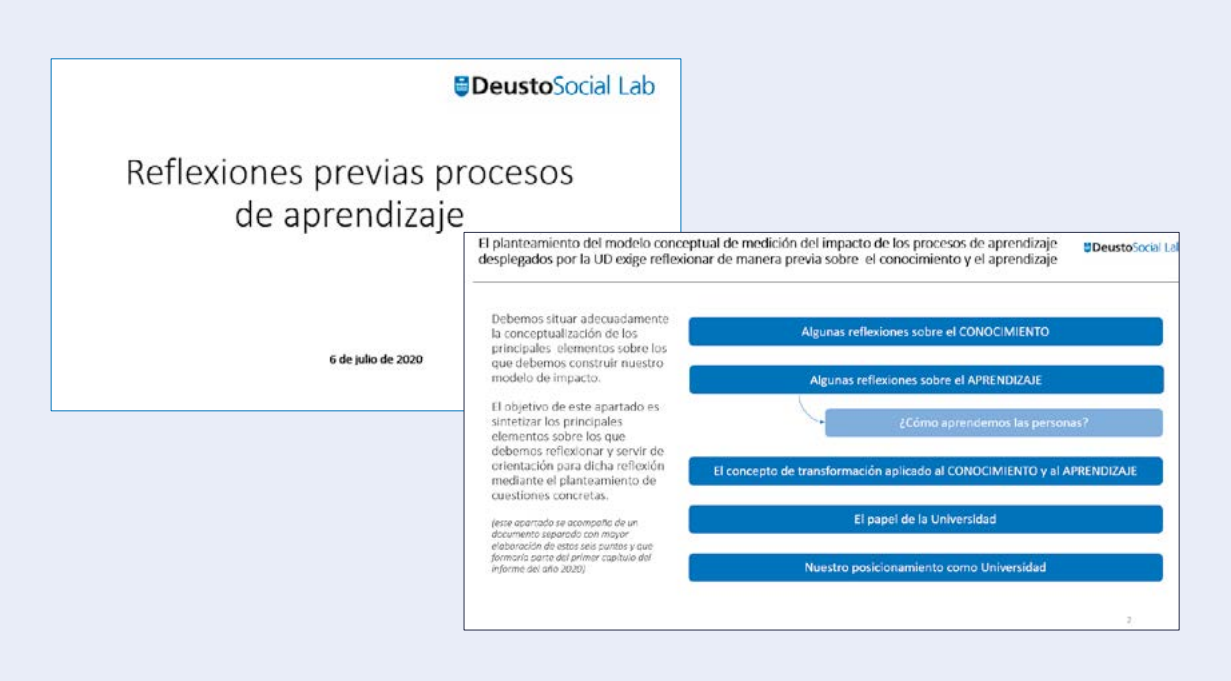
La segunda etapa del proceso ha consistido en la puesta en marcha de espacios de diálogo fundamentalmente con profesionales que trabajan en la universidad. Dichos espacios han tenido que constreñirse y adaptarse a la situación excepcional vivida durante el año 2020 y que ha condicionado en parte la temporalidad prevista para estas dinámicas. En cualquier caso, se han podido realizar las siguientes entrevistas (11) con profesionales de la UD con estrecha vinculación con los procesos de aprendizaje y a su vez con responsabilidades de gestión:

- Reunión el día 06/7/2020 con la Directora de la Formación Dual y Continua de la UD (Irene Cuesta) así como con la Directora de Innovación y Emprendimiento de la UD (Garbiñe Henry). El objetivo de esta reunión, cele-

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

brada tras reflexión previa en torno al documento: «Reflexiones previas procesos de aprendizaje» se centró en abordar los siguientes elementos: Algunas reflexiones sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje; el concepto de transformación aplicada a los dos anteriores; el rol de la universidad y nuestro posicionamiento como universidad.

- Reunión el día 01/9/2020 con el entonces Director del Centro de Ética Aplicada de la UD y actual Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Javier Arellano). Para ello se empleó el cuestionario general definido en la fase primera del proyecto y recogido en el anexo del entregable elaborado en 2019, con especial foco en los procesos de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia Deusto Social Lab.

Figura 75. Reflexiones previas procesos de aprendizaje

- Reunión el día 16/9/2020 con la Directora de RSU de la UD (Cecilia Martínez de Arellano) en la que se abordó con carácter general una reflexión sobre el proyecto hasta el momento y se identificaron personas de interés dentro de la UD a involucrar en esta segunda fase.

- Reunión el día 02/10/2020 con el Decano de la Facultad de Psicología y Educación (Josu Solabarrieta) desarrollada conforme a la siguiente agenda de trabajo:

Reunión propuesta Decano Facultad Psicología y Educación

Tiempo estimado: 1hora y 30 minutos

Agenda prevista de la reunión:

(10´) Presentación de trabajo del año pasado. Explicación breve y envío de documento.

(20´) Enfoque actual. Compartir planteamiento a nivel general.

(45´) Necesidades del proyecto para trabajar conjuntamente.

(15´) Compartir próximos pasos.

Fuente: Elaboración propia Deusto Social Lab.

Figura 76. Agenda de trabajo Decano Facultad Psicología y Educación

- Reunión el día 09/10/2020 con la Vicerrectora de Ordenación Académica, Innovación Docente y Calidad en la UD (Elena Auzmendi) y la entonces Directora de Innovación Docente y actual Directora General de Deusto Business School Executive (Almudena Eizaguirre) desarrollada conforme a la siguiente agenda de trabajo:

Reunión propuesta Ordenación Académica (Elena Auzmendi –Almudena Eizaguirre)

Tiempo estimado: 1hora y 30 minutos

Agenda prevista de la reunión:

(10´) Presentación y entrega de trabajo del año pasado. Explicación y entrega de documento.

(20´) Enfoque actual. Compartir planteamiento a nivel general.

(45´) Necesidades del proyecto para trabajar conjuntamente.

(15´) Compartir próximos pasos.

Fuente: Elaboración propia Deusto Social Lab.

Figura 77. Agenda de trabajo Vicerrectorado de Ordenación Académica

- Reunión el día 23/10/2020 con el Director de Deusto Alumni* (Jesús Riaño) orientado fundamentalmente a profundizar el trabajo de campo a desarrollar específicamente con el grupo de interés de las empresas y organizaciones que acogen y/o emplean a estudiantes y egresados UD. Desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto con el foco principal en articular de la manera más amplia la identificación y valoración de las competencias adquiridas por los anteriores y su desempeño en la organización.

- Reunión el día 23/10/2020 con el Director de DEIKER –OTRI de la UD– (Fernando Diez) orientado al igual que en el caso anterior a profundizar el trabajo de

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

campo a desarrollar específicamente con el grupo de interés de las empresas y organizaciones que acogen y/o emplean a estudiantes y egresados UD. Desde la perspectiva de los procesos de aprendizaje, y por lo tanto con el foco principal en articular de la manera más amplia la identificación y valoración de las competencias adquiridas por los anteriores y su desempeño en la organización.

- Reunión el día 23/10/2020 con el responsable de la Unidad de relaciones con las empresas y Director de Deusto Forum (José Luis del Val) en una reunión con el mismo enfoque que las dos anteriormente mencionadas.

- Reunión el día 27/10/2020 con la Directora de Deusto Business Alumni (Naiara Tobalina) y la Directora comercial y Responsable de Empleo en Deusto Business Alumni (Cristina Arratibel), con los mismos objetivos que laos especificados anteriormente para las reuniones desarrolladas el día 23.

- Reunión el día 30/10/2020 con Susana Romero, del equipo de Innovación docente y responsable de la misma para la Facultad de Ingeniería, con el objetivo de contrastar la validez y enfoque de transformación a través de competencias, así como de profundizar en la comprensión sobre su aplicación de forma global en la UD.

- Reunión el día 12/11/20202 con María José Bezanilla, entre otras forma parte del equipo de Innovación Docente y está muy directamente vinculada con el trabajo que se está haciendo actualmente en la UD de reflexión y reducción de las competencias transversales a las seis mencionadas en el cuerpo principal del presente informe.

2.3. Tercera etapa

La tercera etapa consistió en el despliegue de un trabajo de campo, una vez compartido y validado el cuestionario a difundir, al conjunto de empresas y organizaciones que acogen o han acogido estudiantes en prácticas y a aquellas que contratan o han contratado egresados de la UD, de cualquier rama de conocimiento. Este trabajo de campo ha permitido por un lado perfilar de forma más precisa a este colectivo tan relevante para la UD y por otro lado, ha permitido recoger información y datos necesarios para valorar indicadores de resultado y de impacto asociado a los procesos de aprendizaje.

Ficha metodológica: El trabajo de campo ha sido lanzado el día 10 de diciembre de 2020 y ha estado abierto hasta el día 25 de enero de 2021. La base de datos de empresas y organizaciones, una vez depurada, ha alcanzado los 1.894 registros. Las respuestas recibidas han sido 171 (169 válidas), lo que implica:

- Una tasa de respuesta del 9%

- Un nivel de confianza del 90%

- Un error muestral de +/- 6%

El cuestionario empleado ha sido el siguiente:

Cuestionario a empresas / organizaciones

El presente cuestionario se enmarca en el proyecto que la Universidad de Deusto está realizando en colaboración con la Fundación bancaria BBK *sobre su impacto en la sociedad a través de los procesos de aprendizaje que despliega (en grado, postgrado y doctorado). Le agradeceríamos que respondiera a las siguientes preguntas. El tiempo estimado de respuesta es de 10 minutos. Los datos que nos facilite serán tratados en todo momento como información de carácter confidencial y su uso se circunscribe exclusivamente al marco del presente estudio. Así mismo, puede consultar si lo desea la política informativa en protección de datos de la Universidad de Deusto que aplica en este caso en el siguiente enlace: https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/la-institucion/privacidad/politicas-de-privacidad/politica-informativa-en-proteccion-de-datos-relativa-a-contactos-institucionales/generico . Muchas gracias de antemano por su colaboración.*

BLOQUE 0: DATOS DE LA (S) PERSONA(S) QUE CUMPLIMENTAN LA ENCUESTA

1. Nombre empresa: _____

1. Nombre y apellidos de la persona que cumplimenta la encuesta: _____
   Cargo: _____
   email: _____
   ¿Es antiguo/a alumno/a de Deusto? ☐ Sí ☐ No

BLOQUE 1: DATOS GENERALES DE LA EMPRESA

1. **Sector de actividad** *(campo desplegable)*

A	Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
B	Industrias extractivas
C	Industria manufacturera
D	Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado
E	Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación
F	Construcción

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

G	Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas
H	Transporte y almacenamiento
I	Hostelería
J	Información y comunicaciones
K	Actividades financieras y de seguros
L	Actividades inmobiliarias
M	Actividades profesionales, científicas y técnicas
N	Actividades administrativas y servicios auxiliares
O	Administración Pública y defensa; Seguridad Social obligatoria
P	Educación
Q	Actividades sanitarias y de servicios sociales
R	Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento
S	Otros servicios
T	Actividades de los hogares como empleadores de personal doméstico; actividades de los hogares como productores de bienes y servicios para uso propio
U	Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales

2. **Tamaño según número de empleados** *(referido al último año fiscal)*
   - ☐ Microempresa (hasta 9 empleados)
   - ☐ Pequeña (hasta 49 empleados)
   - ☐ Mediana (hasta 249 empleados)
   - ☐ Grande (más de 250 empleados)

3. **Titularidad**
   - ☐ Pública
   - ☐ Privada

4. **Forma jurídica**
   - ☐ Sociedad Anónima
   - ☐ Sociedad de Responsabilidad Limitada
   - ☐ Sociedad Cooperativa
     - ☐ Empresario Individual (Autónomo)
     - ☐ Fundación
     - ☐ Asociación
     - ☐ Otros (especificar): _____

5. **Localización**
   5-1. Sede central (municipio): _____
   5-2. Provincia: _____

6. **Indique por favor la distribución aproximada de su facturación atendiendo al origen geográfico**
   % Facturación en CAPV:_____
   % facturación Resto del Estado:_____
   % de facturación Resto Mundo: _____

BLOQUE 2: RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

7. **Indique por favor la antigüedad de su relación con Deusto específicamente en el ámbito de la acogida de estudiantes en prácticas y/o contratación de egresados**
   - ☐ 1 año
   - ☐ Entre 2-5 años
   - ☐ Entre 6-10 años
   - ☐ Más de 10 años

8. **Indique por favor los ámbitos de conocimiento (áreas) en los que ha contratado o acogido estudiantes o egresados de Deusto**
   - ☐ Ciencias Sociales (turismo, trabajo social, comunicación, humanidades, …)
   - ☐ Ingeniería
   - ☐ Educación
   - ☐ Psicología
   - ☐ Economía-empresa
   - ☐ Derecho
   - ☐ Otros (especificar): _____

9. **En los últimos 3 años, mi organización HA ACOGIDO estudiantes de Deusto EN PRÁTICAS curriculares y extracurriculares**
   - ☐ Si. Indique el número aproximado de estudiantes acogidos en los últimos tres años: _____
   - ☐ No

10. **En los últimos 3 años, mi organización HA CONTRATADO egresados de Deusto**
    - ☐ Si. Indique el número aproximado de egresados contratados en los últimos tres años:_____
    - ☐ No

BLOQUE 3: VALORACIÓN DE PERSONAS FORMADAS EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

11. **Para cada una de las competencias que se listan a continuación, se pide**
    - ☐ Señalar **el nivel de importancia** que otorgan a cada una de las dimensiones. Emplee una escala de 1 a 5 (siendo 1 nada importante y 5 muy importante). Dispone de la opción N/A
    - ☐ Valorar el **grado de desempeño** de las personas que provienen de la Universidad de Deusto en su organización, en una escala del 1 al 5 (siendo 1 un desempeño muy bajo y 5 un desempeño excelente)
    - ☐ **Comparar** el desempeño de las personas que provienen de la Universidad de Deusto con el de otros de otras universidades, con las siguientes opciones: Mejor/ Igual / Peor

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

	¿Qué importancia tiene en la decisión de incorporación? (1-5/ NA)	¿Cómo valora el desempeño de las personas que provienen de UD en su organización? (1-5 /NA)	¿Cómo valora a las personas UD en comparación con otros? (Mejor-Igual-Peor – NS/NC)
Conocimientos técnicos y específicos de su ámbito profesional			
Capacidad de análisis y resolución de problemas			
Orientación a objetivos y resultados			
Capacidad para ejercer el liderazgo			
Trabajo en equipo en cualquier entorno (incluyendo entornos multiculturales)			
Adaptación al cambio			
Disposición para la movilidad			
Creatividad e innovación			
Capacidad emprendedora / intraemprendedora			
Iniciativa y proactividad			
Capacidad de comunicación oral y escrita			
Capacidad de trabajo			
Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho			
Resiliencia en el trabajo / Tolerancia al estrés			
Capacidad de aprendizaje permanente			
Espíritu crítico			
Competencias digitales			
Autoconocimiento y control (Toma decisiones adecuadas y comportamiento estable ante situaciones de incertidumbre o adversas)			
Autoestima, confianza (manejo adecuado de las emociones)			
Comportamiento ético y honesto			

12. **Valore por favor el grado de satisfacción general de su organización con las personas formadas en la Universidad de Deusto**

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

BLOQUE 4: VALORACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE CONTRATACIÓN EN SU ORGANIZACIÓN

13. **Para cada uno de los elementos que se identifican a continuación, se pide**

☐ Señalar el **nivel de importancia** que otorgan a cada uno en sus decisiones de contratación de recién egresados empleando una escala de 1 a 5 (siendo 1 nada importante y 5 muy importante).

☐ **Comparar** el nivel de los candidatos de la Universidad de Deusto con el de candidatos de otras universidades, con las siguientes opciones: Mejor/ Igual / Peor/ Ns-Nc

	¿Qué importancia tiene en la decisión de contratación? (1-5)	¿Cómo son los candidatos UD en comparación con otros? (Mejor-Igual-Peor – Ns/NC)
Expediente académico		
Experiencia internacional (programas Erasmus, estancias cortas, etc.)		
Conocimiento de idiomas (Inglés)		

	¿Qué importancia tiene en la decisión de contratación? (1-5)	¿Cómo son los candidatos UD en comparación con otros? (Mejor-Igual-Peor – Ns/NC)
Conocimiento de idiomas (otros)		
Formación complementaria		
Compromiso social (voluntariado, …)		
Participación en organizaciones, asociaciones, etc.		
Compromiso con el entorno medioambiental		
Experiencia laboral previa (en prácticas, dualidad, otras)		
Otros (especificar) _____		

14. **Respecto a las personas que han contratado de la Universidad de Deusto, ¿habían realizado previamente prácticas en su organización?**
    - ☐ Todos
    - ☐ La mayoría
    - ☐ Alguno
    - ☐ Ninguno
    - ☐ NS / NC

15. **Valore por favor el grado de preferencia de personas provenientes de Deusto a la hora de incorporar personas a su organización**
    ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
    ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

16. **En cuanto a la relación futura de su empresa con Deusto : ¿Contrataría o acogería en prácticas nuevamente a un estudiante de nuestra institución en caso de requerirlo?**
    - ☐ Totalmente de acuerdo
    - ☐ De acuerdo
    - ☐ Neutral
    - ☐ En desacuerdo
    - ☐ Totalmente en desacuerdo

17. **Respecto a los canales empleados en los procesos de SELECCIÓN en su empresa, indique para todos los que apliquen, el nivel de intensidad en su uso**

	Nunca/ Casi nunca	Ocasionalmente	Con frecuencia	Casi siempre /Siempre
Universidad de Deusto (Deusto Alumni, Deusto Business Alumni, Servicio Empleo)				
Página web propia				
Portales de empleo				
Linkedin				
BBDD propia				
Colegios profesionales				
Otros (especificar) _____				

18. **¿Cómo calificaría la relación de su organización con los servicios que Deusto le ha prestado en materia de empleo?**
    - ☐ Insatisfecho
    - ☐ Algo satisfecho
    - ☐ Bastante satisfecho
    - ☐ Muy satisfecho
    - ☐ Ns/nc

Antes de finalizar, siéntase libre de compartir cualquier comentario, sugerencia o reflexión que estime oportuna.

Muchas gracias por su colaboración

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Anexo II. Bibliografía

Principales referencias analizadas por capítulos:

Bases conceptuales del conocimiento y aprendizaje

ALBIZU, E. (1999). El punto de partida del conocimiento Hegel y Heidegger.

ALVAREZ-ARREGUI, E. (2017). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal.

ÁLVAREZ-ARREGUI, E. y ARREGUIT, X. (2019). El futuro de la universidad y la universidad del futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable.

ÁLVAREZ, P.R. (Coord.). (2016). Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. De la tutoría formativa a la integración curricular.

ALONSO, C., GALLEGO, D.J. y HONEY, P. (2007). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.

BASTIDAS, J. A. (2018). La Enseñanza Reflexiva: Un Enfoque para la Enseñanza de las Disciplinas del Conocimiento. Hechos y Proyecciones del Lenguaje, 24(4), 67-85.

BATES, A.W. (2017). La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje.

BELANDO-MONTORO, M.R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes.

BEZANILLA, M.J., EIZAGUIRRE, A. y PAÑOS, J. (2016). El desarrollo de competencias transversales en la universidad: análisis de modelos institucionales en España y América Latina. En J. Rodríguez Torres, Retos docentes universitarios como desafío curricular (pp. 53-66).

BEZANILLA, M. J., GARCÍA-OLALLA, A. M., PAÑOS, J. and POBLETE, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators.

BOSADA, M. (2019). Neurociencia, ¿una aliada para mejorar la educación?. Recuperado de: https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/10/neurociencia-aliada-mejorar-educacion-18676/

COSTAMAGNA, P. y LARREA, M. (2017). Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social. Orkestra.

CUMBRE MINISTERIAL DEL PROCESO DE BOLONIA (V). (2007). Recuperado de: http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicadolondres.pdf

DELORS, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación» en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

DOMÉNECH F. (2011). La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa.

DOMINGO, A. (2011). El profesional reflexivo (D.A.Shon). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.

EIZAGUIRRE, A., BEZANILLA, M.J., GARCÍA-OLALLA, A. (2018). Innovación docente en educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran.

ENTWISTLE, N. J. and PETERSON E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments.

FONSECA, M.N.B. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica.

GARCÍA, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento.

GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMAN S., SCOTT P. y TROW M. (1994). The new production of knowledge.

GONZÁLEZ, M.L., MARCHUETA, J., VILCHE, E. A. (2011). Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica.

ILEANA C. y SÁNCHEZ, A. (2016) La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación.

KARLSEN J. y LARREA M. (2015). Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo. Orkestra.

KOLB, A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development

LEÓN URQUIJO, A.P. RISCO DEL VALLE, E., ALARCÓN SALVO, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias.

LARREA, J.L. (2017). Contribución de los procesos de generación de conocimiento transformador a la misión de la universidad. Aprendizajes desde la experiencia vital. Tesis Doctoral, TDIVC-008.

LONERGAN, B. (1957). Insight: A Study of Human Understanding.

MAFFIA, D.H. (2005). Conocimiento y emoción.

MORA, F. (2020). ¿Qué es la neuroeducación? Aprendemos juntos BBVA. Recuperado de: https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/que-es-la-neuroeducacion-francisco-mora/

MORALES, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Revista Miscelánea Comillas, 64, 11-38.

OCDE (2016). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Information paper nº28.

ORNELAS D., CORDERO G., CANO E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente.

ORMORD, J.E. (2005). Aprendizaje Humano. (Pearson)

POBLETE, M. y VILLA, A. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao Mensajero.

RAMÓN, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente.

RAYA, A. (2019). El ciclo de Kolb y los estilos de aprendizaje: cómo generar cambios duraderos en las conductas. Recuperado de: http://andresraya.com/el-ciclo-de-kolb-y-los-estilos-de-aprendizaje-como-generar-cambios-duraderos-en-las-conductas/

RIBES-IÑESTA, E. (2007). Language, learning and knowledge.

SALAS, R.E. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia

SEGARRA, M. y BOU J.C. (2005). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias.

SEGARRA, M. y BOU J.C. (2005). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico.

TINTORÉ, M. (2010). Las Universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Albert Arbós Bertran. Recuperado de: https://www.tdx.cat/handle/10803/9336#page=1

TORRES, R.M. (2014). El paradigma del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV). Recuperado de:https://otra-educacion.blogspot.com/2014/01/aprendizaje-lo-largo-de-la-vida-alv.html.

TUNNIG. (2018) Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in history.

VILLA, A. y VILLA, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y la dimensión social de las universidades. Bilbao. Mensajero.

VILLARDON, L. (coord). (2015). Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo. Madrid. Narcea.

WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-66363-2.

ZABALZA, M. A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

ZABALZA, M.A. y LODEIRO, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. Revisa iberoamericana de evaluación educativa.

ZEA-VERDÍN, A. A, VELASCO-ARAGÓN, I. J. y PÁEZ-GUTIÉRREZ M. (2016). Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios

ZION, M. V. (2015). Discursos sobre los modos de producción de conocimientos y nuevas demandas. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Tendencias generales y específicas para las universidades

ADECCO & BOSTON CONSULTING GROUP. (2018). Future-prooofing the workforce accelerating skills acquisition to match the pace of change.

ALCARAZ, A y ALONSO, P. (2019) La contribución de las Universidades a la Agenda 2030.

ARANGUREN, M.J.; CANTO-FARACHALA, P; CARO-GONZÁLEZ, A.; LARREA, J.L. (2021). La universidad co-transformadora. Orkestra.

BLACK ROCK (2018). A research study looking at structural shifts in the global economy and how they affect our investment thinking.

CRUE (2017). El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030.

CRUE (2018). Encuestas Universidades Españolas y la Agenda 2030.

CRUE (2019). Encuestas Universidades Españolas y la Agenda 2030.

CRUE (2020). Universidad 2030. Qué sociedad queremos dentro de diez años.

DE LA ROSA, D., GIMÉNEZ, P. y DE LA CALLE, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. Revista Prisma Social, (25), 179-202. Recuperado de: https://revistaprismasocial.es/article/view/2709

DELOITTE (2019). Higher education for a changing world. Ensuring the 100-year life is a better life.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2013). 20 Claves Educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Recuperado de https://goo.gl/2Y0tBf

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2018). El trabajo y la revolución digital en España. Estrategias para 2050.

GARTNER (2019). Hype Cycle for Emerging Technologies.

LARREA, J.L. (2018). Desafíos a la competitividad desde el bienestar y la cohesión social. Orkestra.

OECD (2019). Employment Outlook. The future of work.

UNIVERSIA (2019). Centennials: características principales de la nueva generacion.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2017). Generación Z. El dilemma (Atrevia).

VALLAEYS, F. y ÁLVAREZ J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. Educación XX1, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

NACIONES UNIDAS (2012) «The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development adopted at Rio+20».

NACIONES UNIDAS (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. 20 Available online: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld.

NACIONES UNIDAS. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

WORLD ECONOMIC FORUM (2019). Las tendencias que determinarán una nueva economía a partir de 2030.

Sobre la Universidad de Deusto y otras universidades jesuitas

AUSJAL. Plan estratégico de Ausjal 2019-2025

CAVA MESA, M.J. 2011. La Universidad de Deusto entre dos siglos. Los últimos 25 años (1986-2011).

GUIBERT, J. M. SJ (2009). La incidencia de las universidades de la Compañía de Jesús en la cultura europea. Gregorianum, 90(1), 159-176.

GUIBERT, J.M. SJ (2017). Servicio y compromiso. Zerbitua eta Konpromisoa. Discursos Universitarios (2013-2017)

GUIBERT, J.M. SJ (2020). Para comprender la pedagogía ignaciana.

KOLVENBACH, P.H. SJ. Prepósito General de la Compañía de Jesús. El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús Estados Unidos.

NICOLAS, A. (SJ) (2008). Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?. Recuperado de https://goo.gl/pZZbKZ

SOSA, A SJ (2019). Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús (2019-2029). Curia Generalizia della Compagnia di Gesù

SOSA, A. SJ (2017). La Universidad, sus egresados y el compromiso con la democracia. Discurso del Padre General Arturo Sosa SJ en el Centro Universitario FEI São Bernardo do Campo, Brasil. 26 de octubre de 2017.

UNIJES (2007). Reflexiones Identidad y Misión ante los nuevos desafíos universitarios. Recuperado de https://unijes.net/

UNIJES (2012). Sector de Educación Universitaria. Unijes. Documentos Recuperado de https://unijes.net/

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Anuario 2020

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Anuario 2019

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Anuario 2018

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. Anuario 2017

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2016). Deusto al servicio de valores humanizadores.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2003). Estatutos Generales.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2019). Intervención del Rector Magnífico en el acto de Apertura del Curso 2019-20.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2020). Intervención del Rector Magnífico en el acto de Apertura del Curso 2020-2021.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2001). Marco pedagógico. Modelo de aprendizaje UD.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2019). Modelo Deusto de Formación Dual.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2019) Plan Estratégico Deusto 2022.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2018). Plan director de formación a lo largo de la vida de la UD.

VILLA, A. y LEMKE, C. (2016). El «paradigma Ledesma-Kolvenbach»: origen y concreción en el ámbito universitario. Arbor, 192(782).

Sobre tendencias generales y contexto

CONFEBASK (2020). Necesidades de cualificación de las empresas vascas para 2020. Recuperado de:

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2020). Informe jóvenes y mercado de trabajo en España. Recuperado de:

DELOITTE (2019). Higher education for a changing world. Ensuring the 100-year life is a better life.

EUSTAT (2020). Encuesta de bienestar personal 2019. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_632/opt_1/ti_encuesta-de-bienestar-personal/temas.html

EUSTAT (2020). Encuesta de condiciones de vida 2019. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_76/opt_1/ti_encuesta-de-condiciones-de-vida/temas.html

EUSTAT (2020). Estadística universitaria 2019. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_69/opt_1/ti_estadistica-universitaria/temas.html

EUSTAT (2020). Encuesta de población en relación con la actividad. III TR. 2020. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_57/opt_1/ti_encuesta-de-poblacion-en-relacion-con-la-actividad/temas.html

EUSTAT (2020). Estadística municipal de educación 2019. Recuperado de: https://www.eustat.eus/estadisticas/tema_271/opt_1/ti_estadistica-municipal-de-educacion/temas.html

GOBIERNO VASCO (2019). Diagnóstico de la situación de la juventud de Euskadi. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/noticia/diagnostikoa_19/eu_def/adjuntos/diagnostico_2019_c.pdf

GESTIKER (2020). Estudio cualitativo coyuntura de la CAPV. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/o_20kua3/es_def/adjuntos/20kua3_es.pdf

INE

IVIE (2019). La contribución socioeconómica del sistema universitario español. Recuperado de: https://www.ivie.es/es_ES/ptproyecto/la-contribucion-social-economica-las-universidades-espanolas/

GOBIERNO VASCO (2020). La ciudadanía de Euskadi ante la Covid-19. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/documentacion/2020/la-ciudadania-de-euskadi-ante-la-pandemia-de-covid-19/

INJUVE (2020). Observatorio de la juventud en España. Recuperado de: http://www.injuve.es/observatorio

LANBIDE (2020). Estudio de incorporación a la vida laboral. Inserción laboral diciembre 2018. Recuperado de: https://www.lanbide.euskadi.eus/

OCDE (2019). Indicadores de bienestar regional. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/85806d77-es/index.html?itemId=/content/component/85806d77-es

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

OECD Employment Outlook 2019. The future of work. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2019_9ee00155-en

ORKESTRA (2020). Informe de competitividad del País Vasco. Recuperado de: https://www.orkestra.deusto.es/es/investigacion/informe-de-competitividad-del-pais-vasco-2020

Anexo III. Índice de figuras, tablas y gráficos

Índice de Figuras

Figura 1. Relación entre la intensidad en la cogeneración de conocimiento y las diferentes manifestaciones de una relación 25

Figura 2. Retos para la Universidad del futuro. Foco en los retos con una vinculación muy estrecha con el proceso de aprendizaje 30

Figura 3. Empleos emergentes y en declive 34

Figura 4. TOP 15 competencias para el 2025 35

Figura 5. Nuevas formas de empleo 35

Figura 6. Diferente valoración de la importancia de competencias clave: perspectiva empleadores vs. estudiantes . 36

Figura 7. Relación entre la Agenda 2030 y la estrategia y actividad de la universidad 42

Figura 8. Objetivos del Modelo Deusto de Aprendizaje 46

Figura 9. Principales elementos del Modelo de Aprendizaje UD 47

Figura 10. Competencias transversales en la UD. 2018 49

Figura 11. Fases del Modelo Deusto de Aprendizaje 50

Figura 12. Principales elementos del Modelo Deusto de Formación Dual 51

Figura 13. Principales recursos tecnológicos del Modelo Deusto online 52

Figura 14. Elementos de base del Modelo de Impacto 57

Figura 15 Elementos base del modelo de impacto de los procesos de aprendizaje de la UD 59

Figura 16. Personas que aprenden en la UD. Visión por proceso de aprendizaje y línea vital 61

Figura 17. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Dimensión individual. Ejemplo para titulaciones de grado 63

Figura 18. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Visión global para los procesos de grado .. 64

Figura 19. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados) 66

Figura 20. Cadena de valor del impacto 72

Figura 21. Cuadro de indicadores de impacto (1) 73

Cuadernos Deusto Social Lab, no. 2022/04
ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Figura 22. Cuadro de indicadores de impacto (2) 74

Figura 23. Cuadro de indicadores de impacto (3) 74

Figura 24. Pirámide de población de la C.A. de Euskadi 2016-2031 78

Figura 25. Nivel de titulación de la población de 16 y más años de la C.A. de Euskadi por sexo (%). 2019 79

Figura 26. Evolución de la tasa de paro de la juventud de Euskadi de 16 a 20 años (%). 3º TR. 2012-2020 80

Figura 27. Comparación de la tasa de paro de la juventud de 16 a 29 años y de la población de 16 años y más de Euskadi (%). 3ºTR. 2020 80

Figura 28. Población activa de 16 y más años de la C.A. de Euskadi según titulación (%). 2018 81

Figura 29. Población ocupada de 16 y más años según % de titulación. 2018-2019 82

Figura 30. Habilidades y competencias de los graduados europeos del futuro. 2017 83

Figura 31. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje de la UD evaluadas durante la segunda fase del proyecto 84

Figura 32. Distribución por tamaño (en función del número de empleados) y forma jurídica de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD 86

Figura 33. Distribución territorial de las sedes de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD 86

Figura 34. Distribución por sector de actividad principal de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD 86

Figura 35. Distribución por facturación de las empresas que acogen y/o contratan a personas de la UD 87

Figura 36. Distribución por cargo y vinculación con UD de las personas que han cumplimentado la encuesta 87

Figura 37. Relación entre los años de relación de la empresa con la UD (en materia de prácticas y/o contratación de egresados) y su tamaño 88

Figura 38. Distribución de empresas por área de conocimiento 88

Figura 39. Análisis de las empresas que han acogido y/o contratado en los últimos tres años 89

Figura 40. Perfilado de las empresas que se relacionan con la UD para la acogida de estudiantes en prácticas y/o contratación de egresados. Visión resumen 90

Figura 41. Volumen total de personas por proceso de aprendizaje y facultad 92

Figura 42. Volumen medio anual de personas en estudio de grado y total egresadas 2017-2019 93

Figura 43. Distribución de profesionales Ud. Foco en PDI y relación con proceso de acreditación MAUD 95

Figura 44. Metodologías docentes activas a disposición del profesorado 96

Figura 45. Distribución de estudiantes outgoing por continentes 97

Figura 46. Tasas de éxito y abandono en la UD. Visión global 98

Figura 47. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias específicas agregadas 99

Figura 48. Competencias específicas agregadas. Visión de resumen 99

Figura 49. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la transcendencia 101

Figura 50. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de trabajo en equipo y liderazgo .. 102

Figura 51. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de emprendimiento, innovación y creatividad 103

Figura 52. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de comunicación oral y escrita en entornos multiculturales 104

Figura 53. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias de aprendizaje permanente, autónomo y crítico 105

Figura 54. Valoración de importancia, desempeño y comparación. Competencias digitales 106

Figura 55. Competencias transversales. Visión de resumen (selección de máximas valoraciones) 106

Figura 56. Nivel de satisfacción general de las empresas con las personas formadas en la UD 107

Figura 57. Visión global totalidad de competencias (específicas agregadas y transversales). Valoración importancia y desempeño. Visión de mayor a menor 108

Figura 58. Top 5 de competencias transversales por importancia (más importantes para las empresas) desempeño (mejor valoración de personas de UD) y comparación (mejor posición respecto a otros) 108

Figura 59. Gap global. Importancia y desempeño 109

Figura 60. Importancia de factores para la contratación. Visión global 110

Figura 61. Valoración de candidatos de UD con relación a los factores de contratación. Visión global 110

Figura 62. Distribución de empresas en función de si las personas contratadas de la UD previamente han realizado prácticas en su organización 111

Figura 63. Distribución de empresas en función de previsión de comportamiento futuro 111

Figura 64. Canales de selección utilizados por las empresas 112

Figura 65. Grado de satisfacción de las empresas con los servicios de empleo de la UD 112

Figura 66. Visión resumen variables analizadas respecto a procesos de contratación de recién egresados 113

Figura 67. Relación antigüedad-contratación / acogida 114

Figura 68. Relación antigüedad-satisfacción 115

Figura 69. Relación antigüedad-comportamiento futuro 115

Figura 70. Relación antigüedad-valoración alumnado (5 competencias transversales mejor valoradas) 116

Figura 71. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias específicas agregadas y competencias relacionadas con el emprendimiento, la innovación y la creatividad 116

Figura 72. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias de trabajo en equipo y liderazgo y competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, autónomo y crítico) 117

ISSN: 2792-582X • ISBN: 978-84-1325-149-3

Figura 73. Relación antigüedad-valoración alumnado (competencias de comunicación, digitales, y las relacionadas con el autoconocimiento, ética, responsabilidad y apertura a la transcendencia)..... 117

Figura 74. Relación antigüedad-valoración egresados UD por ámbito relacionado con el proceso de contratación . 118

Figura 75. Reflexiones previas procesos de aprendizaje..... 125

Figura 76. Agenda de trabajo Decano Facultad Psicología y Educación 126

Figura 77. Agenda de trabajo Vicerrectorado de Ordenación Académica..... 126

Índice de Tablas

Tabla 1. Clasificación sobre tipos de conocimiento 16

Tabla 2. Detalle de competencias genéricas o transversales UD 48

Tabla 3. Relación de titulaciones duales 2020..... 52

Tabla 4. Grados y Dobles Grados UD. 2020..... 55

Tabla 5. Ejemplo ilustrativo no exhaustivo de principales metodologías docentes y actividades formativas 67

Tabla 6. Estructura del módulo de Formación Humana en Valores..... 69

Tabla 7. Relación entre el MAUD y los estadios del proceso de innovación 72

Tabla 8. Relación entre competencias e ítems de la encuesta..... 91

Tabla 9. Competencias específicas agregadas. Visión de conjunto de los indicadores..... 100

Tabla 10. Competencia transversal. Visión de conjunto de los indicadores..... 107

Tabla 11. Número de TFG de creación de empresa desarrollados en DBS (2019/20-2017/18) 119

DeustoSocial Lab

DeustoDual | DeustoEmprende | DeustoAlumni