

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. Segunda parte**

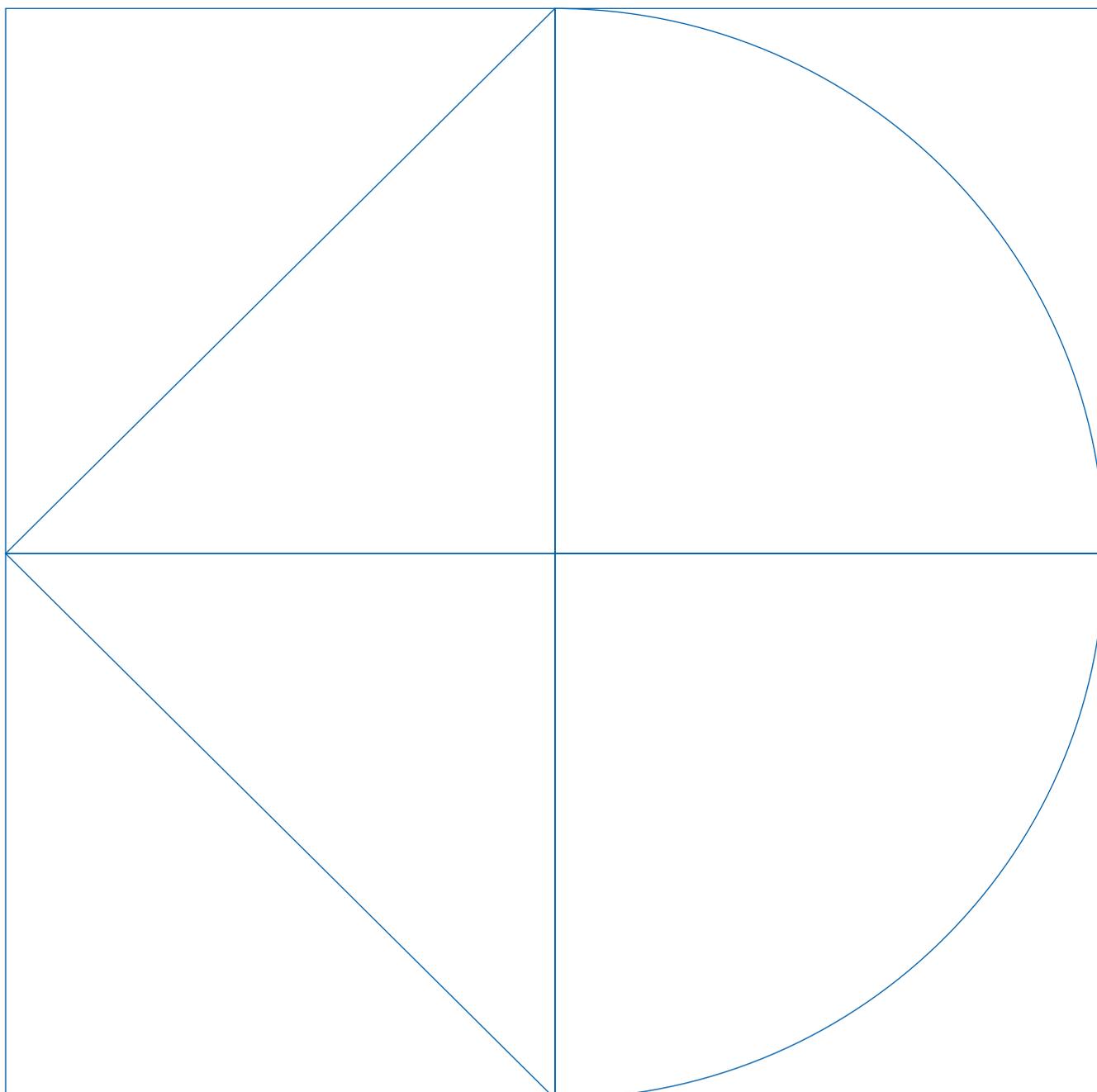
Víctor Urcelay, María Lambarri, Elvira Arrondo, José Luis Larrea



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. Segunda parte**

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: 978-84-1325-162-2 (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. 2022/05

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: María 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. 2022/05

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

Universidad de Deusto. 2021.

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. Segunda parte

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO	9
1. Introducción	10
CAPÍTULO SEGUNDO: PROCESOS DE APRENDIZAJE	14
2. Relación entre el aprendizaje y el conocimiento. Profundización en ambos conceptos	15
2.1. Conocimiento y aprendizaje	15
2.2. Conocimiento y aprendizaje transformador	17
3. El papel de la universidad en los procesos de aprendizaje	19
4. Tendencias y palancas para el cambio	21
4.1. Entorno VUCA como palanca de cambio para los procesos de aprendizaje	24
4.2. Empleabilidad en base a competencias. Competencias más demandadas y estrategias para su cobertura	26
4.3. Digitalización. Nivel de madurez en organizaciones y personas	28
4.4. Aprender a aprender. La clave y la solución	31
4.5. Algunas conclusiones	32
5. Desafíos para la universidad	33
CAPÍTULO TERCERO: APRENDIZAJE E IMPACTO EN LA UD. MODELOS PROPIOS	35
6. Modelo de aprendizaje de la UD	36
6.1. Pedagogía ignaciana como base para el MAUD (Modelo de aprendizaje de la UD)	36
6.2. Valor diferencial UD: Competencias transversales	38
7. Modelo de impacto en la sociedad de la UD a través de sus procesos de aprendizaje	41
7.1. Marco global	41
7.2. Marco conceptual específico del impacto social de los procesos de aprendizaje	42
CAPÍTULO CUARTO: APLICAMOS EL MODELO. CONOCEMOS NUESTRO IMPACTO	54
8. El contexto en el que operamos	55
8.1. La economía vasca y el bienestar social mejoran	55
8.2. Características educativas de la población y mercado de trabajo	56
8.3. Cualificación demandada por las empresas vascas	57
9. El impacto de las actividades de la UD en los procesos de aprendizaje seleccionados	59
9.1. Transformaciones de la dimensión individual: estructura para la valoración del impacto	60

9.2. Valoración global de las transformaciones a través de las competencias transversales	61
9.3. Valoración de actividades en función de su contribución al desarrollo de competencias	70
9.4. Valoración comparada perspectiva alumnado de últimos cursos y empresas.....	73
10. Líneas de trabajo futuras	82
10.1. Proyecto general	82
10.2. Procesos de aprendizaje de grado y postgrado.....	82
10.3. Agenda 2030 e impacto social	84
10.4. Continuación con el trabajo en emprendimiento	84
ANEXOS	85
Anexo I. Metodología del proceso de investigación-acción	86
Anexo II. Bibliografía	91
Anexo III. Índice de figuras, tablas y gráficos.....	95

Capítulo primero



1. Introducción

La Universidad de Deusto, en respuesta a uno de sus compromisos identificados en su plan estratégico Deusto 2022, viene desarrollando desde el año 2019 una línea de trabajo orientada a dotarse de un modelo que permita comprender, analizar y valorar de manera comprensiva su impacto en la sociedad. Específicamente la línea estratégica L18 del plan estratégico Deusto 2022 y denominada “Evaluar el impacto social de la universidad y su contribución al desarrollo sostenible” es la dedicada esta cuestión, cuyo despliegue se ha materializado hasta el momento en dos informes que preceden al presente:

- “El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, una mirada desde el emprendimiento”, de 2019, fruto del proceso desarrollado el primer año de trabajo en esta línea estratégica (Cuaderno Deusto Social Lab número 3).

Este estudio presenta una primera aproximación al modelo conceptual del impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, basada en el despliegue de un proceso de cogeneración interna y externa, y aplicada posteriormente a las actividades concretas que la universidad despliega en materia de emprendimiento. Desde la perspectiva de investigación-acción, a la propuesta teórico-conceptual de modelo de impacto social le sucede su aplicación al caso concreto de las actividades impulsadas por la UD en materia de innovación y emprendimiento en el periodo 2015-2018.

A lo largo de este informe se puede constatar que el impacto de la Universidad de Deusto está, como no podía ser de otra manera, intrínsecamente unido a lo que es, al desempeño de la misión universitaria bajo el prisma de su proyecto universitario: el impacto es producido por las personas a las que la Universidad acompaña en sus procesos de aprendizaje, a través del conocimiento que cogenera con otros actores y fruto de su compromiso social. Todos estos impactos convergen en un único punto, sin el cual no sería posible: las personas. Las personas que se relacionan con la Universidad de Deusto en momentos diferentes de su vida, que guiadas por diferentes motivaciones se transforman para transformar, y asumen un rol activo, consciente, crítico y comprometido. En palabras de Pedro Arrupe SJ, personas para los demás (Kolvenbach, 2001). El informe avanza en la verbalización de las transformaciones concretas a las que la UD aspira en el ámbito del emprendimiento y propone una batería de indicadores de impacto a lo largo de todo el proceso de transformación, que han podido (en parte) ser medidos.

Además, la propia Universidad adquiere en este contexto un rol de agente también transformado fruto de las múltiples relaciones establecidas. Por lo tanto, el impacto se produce en un camino de doble sentido: se transforman las personas y se transforma la propia institución. Así, la Universidad, como agente social activo, pretende contribuir con su actividad a buscar respuestas a los retos sociales que se presentan: de forma directa con sus capacidades, y, sobre todo, poniendo éstas a disposición de las personas.

En definitiva, los trabajos desplegados en la primera fase han permitido constatar la validez del modelo propuesto a la vez que obtener los primeros indicadores de impacto social aplicados a un área concreta. Desde entonces y hasta la fecha se ha continuado trabajando en su despliegue en el área de emprendimiento (sistematizando procesos y herramientas) a la vez que compartiendo y socializando los resultados obtenidos.

- “El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, una mirada desde los procesos de aprendizaje”, de 2020, correspondiente al despliegue de la segunda fase de trabajo y que representa la continuidad del estudio realizado a lo largo del año anterior (Cuaderno Deusto Social Lab número 4).

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).

En esta ocasión, el estudio ha permitido confirmar que la lógica del modelo conceptual de impacto social planteada en la primera fase es perfectamente aplicable a los procesos de aprendizaje: la UD acompaña a las personas en sus procesos de aprendizaje, teniendo como centro del proyecto universitario la 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. Esta lógica es la que 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 y sobre ellos se propone, al igual que en el caso anterior, una batería de indicadores de impacto, que, en este caso, son aplicados a través de uno de los grupos de interés de mayor relevancia para la UD: las empresas y organizaciones que acogen a nuestros estudiantes en prácticas y/o que contratan a nuestros egresados.

Fruto de este trabajo, se ha constatado que cada vez importan más los valores de la persona, cómo trabaja y cómo se comporta. Las empresas y organizaciones demandan personas con actitud y motivación, que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios que nos va pidiendo la sociedad. Así, quienes tengan más competencias transversales, tendrán más oportunidades de conseguir y mantener el empleo por la capacidad de aportar valor a la empresa, pero sobre todo tendrán cada vez una mejor empleabilidad. En este sentido, las personas de la UD son altamente valoradas por estas competencias transversales, en las cuales la UD sigue reforzando y por las que sigue apostando a futuro con nuevos proyectos y propuestas.

Así, el presente informe, correspondiente a los trabajos desplegados a lo largo del 2021, mantiene el foco en el impacto en la sociedad de la UD a través de sus procesos de aprendizaje, centrando su mirada en esta ocasión en el colectivo más significativo para la universidad, por representar su razón de ser: el alumnado, las personas que confían en la UD como acompañante de sus procesos de aprendizaje.

Al igual que en las fases anteriores, 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 tercer 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.

Adicionalmente, se mantiene y se profundiza en esta tercera edición en la comprensión de los retos y desafíos a los que nos enfrentamos como sociedad, particularmente en lo que afecta a instituciones como la nuestra, y específicamente desde la perspectiva de cómo los procesos de aprendizaje pueden contribuir. En este contexto, es cada vez más claro y compartido que 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). Todo ello, desde la identificación de las palancas de cambio que pueden ser activadas para dar respuesta al entorno tan volátil, incierto, complejo y ambiguo (VUCA por sus siglas en inglés) en el que nos debemos desempeñar.

Sobre todas estas cuestiones se profundiza a lo largo del presente informe, cuya estructura se compone de cuatro capítulos y diez apartados.

CAPÍTULO PRIMERO

Conformado por un único apartado orientado a contextualizar específicamente el alcance del trabajo abordado en esta tercera 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: el alumnado.

1. Introducción

CAPÍTULO SEGUNDO: APRENDIZAJE Y ENTORNO.

A largo de este capítulo se recogen y sintetizan las principales reflexiones y conclusiones respecto a la conceptualización de los procesos de aprendizaje desplegadas con profundidad durante la fase anterior del proyecto, situando el papel de la universidad como uno de los agentes protagonistas (toda vez que su misión y propósito nuclear se centra en el acompañamiento a las personas en sus procesos de aprendizaje). Igualmente, se destacan, del conjunto de tendencias globales que nos afectan como sociedad aquellas con mayor incidencia para un agente social como el nuestro, identificando los desafíos a los que debemos dar respuesta en un futuro cada vez más inmediato.

2. *Relación entre el aprendizaje y el conocimiento. Profundización en ambos conceptos*

Tradicionalmente se ha situado el proceso de producción de conocimiento en la Academia, y es por ello por lo que en este apartado se reflexiona tanto sobre el conocimiento como sobre el aprendizaje. Se constata que existen diferentes aproximaciones conceptuales en ambos casos, y se identifican como principales referencias a nuestros efectos tanto el modelo de Gibbons et al. (1994) en lo que denomina el Modo 2 de producción de conocimiento como el modelo de Kolb. (1984), en lo que respecta al modelo de aprendizaje experiencial.

3. *El papel de la Universidad en los procesos de aprendizaje*

La universidad, agente social con un destacado papel en la transformación de la sociedad, desempeña su misión de contribuir y mejorar el bienestar social a través de la triple función: docencia, investigación y transferencia del conocimiento generado. Esta misión actual, más global, es consecuencia de la continua adaptación de la universidad a los retos sociales y al contexto en que desarrolla su actividad. En el ámbito docente y con el foco en la empleabilidad del alumnado, se centra en dotarles de los conocimientos y habilidades que les permitan un desempeño profesional excelente. Pero también y con miras a formar ciudadanos activos, responsables, asume la responsabilidad de equiparles con las competencias y valores que les permitan afrontar los enormes retos de una sociedad que aspira a lograr la inclusión, la justicia y la sostenibilidad. En este proceso la universidad asume el papel de facilitador y para adecuarse a los cambios requeridos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, relativos al qué, cómo y cuándo, evoluciona en respuesta a diversas brechas educativas.

4. *Tendencias y palancas de cambio*

Del conjunto de las macrotendencias que con carácter global impactan en las sociedades y economías globa-

lizadas, nos centramos en las que afectan más específicamente al área de la docencia en la universidad. Concretamente se analiza cómo cambian las competencias que los alumnos, como profesionales y ciudadanos deben desarrollar a lo largo de la vida, así como los procesos de aprendizaje. Como consecuencia, por un lado, del entorno denominado VUCA, caracterizado por una velocidad de cambio inmensa, incertidumbre y complejidad, y por otro, de la imparable digitalización de las empresas, las instituciones y los ciudadanos, en definitiva, de la sociedad en su conjunto. Estas tendencias desencadenan en el ámbito de la empleabilidad, cambios en los perfiles profesionales y habilidades demandadas por las empresas. La respuesta a los mismos requiere a nivel personal desarrollar una capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, junto a una actitud positiva, resiliencia y capacidad de adaptación.

5. *Desafíos para la universidad*

Del escenario precedente también se derivan retos para la universidad. Entre ellos, el desarrollo de nuevos programas formativos y adaptación de los actuales en respuesta a los nuevos perfiles profesionales y competencias requeridas para la empleabilidad. Además, los modelos, formatos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, se van adecuando a un perfil de usuario más digital, pero también más amplio y disperso, cuya necesidad de aprender es permanente y a lo largo de la vida. Así los formatos presenciales evolucionan hacia los híbridos y los digitales, al mismo tiempo que se incorporan innovaciones docentes, que dan lugar a novedosos entornos de aprendizaje para los que se precisa una adecuada capacitación digital de los docentes. Asimismo, la naturaleza de los actuales procesos de gestión del conocimiento interpela a la universidad a potenciar la colaboración con otras instituciones educativas, empresariales y sociales.

CAPÍTULO TERCERO: APRENDIZAJE E IMPACTO EN LA UD. MODELOS PROPIOS

Tomando como base el anclaje conceptual del modelo de impacto desarrollado y aplicado en fases anteriores a lo largo de este capítulo se recogen las propuestas propias de la UD tanto respecto al modelo propio de enseñanza-aprendizaje como el referido específicamente al impacto en la sociedad de la UD a través de los mencionados procesos de aprendizaje.

6. *Modelo de aprendizaje de la UD*

La Universidad de Deusto despliega su proyecto identitario bajo la tradición ignaciana en base a una pedagogía específica, que en el ámbito de la educación superior se concreta en el denominado "paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach". Este constituye el

fundamento del Proyecto Universitario Deusto y el Modelo de Formación UD (MFUD). Entre los principales elementos que lo integran destaca el marco pedagógico propio que, basado en la centralidad de la persona, promueve una formación integral, autónoma y acompañada. El carácter innovador de la docencia se refleja en las metodologías aplicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el impulso a los modelos duales y online y en los nuevos grados ofertados al mercado. Todos estos elementos se sintetizan en este apartado.

7. *El Modelo de Impacto en la sociedad de la UD a través de sus procesos de aprendizaje*

En este apartado se describe el modelo ad hoc diseñado para conocer y medir el impacto de los procesos de aprendizaje de la UD. Se fundamenta en que los resultados de los procesos de aprendizaje se miden en términos de competencias, definidas como combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que facultan a las personas para su desarrollo personal y profesional. En consecuencia, las competencias reflejan las transformaciones a las que aspira la UD a través de los procesos de aprendizaje, y su análisis permitirá conocer el alcance de la transformación, por tanto, del impacto generado.

El foco del análisis se centra en el grado, tal y como se hizo en el informe precedente de Deusto Social Lab (2021), en el que se analizaron los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de las empresas. No obstante, se considera que el enfoque aplicado debería resultar igualmente válido para todos los procesos de aprendizaje como posgrado, doctorado, formación continua, dual y formación extracurricular.

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.

8. *El contexto en el que operamos. Foco en la CAPV*

Dado que la dimensión contextual resulta un elemento esencial y necesario en el modelo de impacto social diseñado, a lo largo de este apartado se realiza el análisis del contexto concreto que afecta a la UD y especí-

ficamente de aquellas variables cuyo entendimiento resulta más relevante respecto a los procesos de aprendizaje.

9. *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 el colectivo que resulta la razón de ser de la UD: el alumnado, las personas que confían en la UD para sus procesos de aprendizaje. Y de manera específica, el alumnado de los últimos cursos de grado (cuartos y quintos cursos), que se encuentran en un momento muy cercano a la finalización de sus procesos de aprendizaje y por lo tanto cuentan con una visión amplia para realizar la valoración de todo el proceso. Así mismo, en este apartado se incluye la comparativa del impacto desde la visión del alumnado con la recabada de las empresas y organizaciones que acogen y/o contratan a estudiantes y egresados de la UD, realizado en la fase anterior. De esta forma, se abre una nueva línea que permitirá la investigación comparada y evolutiva en el tiempo.

10. *Líneas de trabajo futuras*

Durante el desarrollo de esta tercera fase del modelo de impacto se han producido diferentes aprendizajes que se unen a los adquiridos a lo largo de las fases anteriores del proyecto. 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 planteado 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 2021, como a sentar las bases de un lenguaje compartido, así como otra información de interés de carácter metodológico y referencial que amplía y complementa los análisis recogidos en el cuerpo principal del documento.

Capítulo segundo

Procesos de aprendizaje



2. Relación entre el aprendizaje y el conocimiento. Profundización en ambos conceptos

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. Así, adquirimos y desarrollamos conocimiento a través de un proceso, el aprendizaje. Tal y como recoge Ormord, 2005, «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»

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. Paralelamente, el estudio sobre cómo 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. A lo largo de este apartado, se recogen y sintetizan los principales conceptos relacionados con el aprendizaje y el conocimiento ya que estos han sido la base sobre la cual se ha estructurado la propuesta de modelo conceptual del impacto de los procesos de aprendizaje de la Universidad de Deusto. Para una mayor profundidad en estos conceptos se sugiere la revisión del Cuaderno Deusto Social Lab número 4 “El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, una mirada desde los procesos de aprendizaje”.

2.1. Conocimiento y aprendizaje

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). 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. De su revisión se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- 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 2015).

- 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).
- 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 trasciende de una definición del conocimiento en términos de información almacenada para considerar los procesos de generación de conocimiento desde una perspectiva de interacción social». Esta aproximación es la que mantienen Gibbons et al. (1994) en lo que denominan el Modo 2 de generación de conocimiento, 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.
- 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).

Al igual que sucede con el conocimiento, en la revisión de la literatura encontramos múltiples aproximaciones a la definición del aprendizaje, habiendo sido un concepto analizado desde múltiples ámbitos del saber. 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, si bien existen diferentes definiciones y concepciones. Las diferencias se encuentran fundamentalmente en el entendimiento de lo que cambia cuando tiene lugar el aprendizaje (algunas se refieren a un cambio de conducta- conductismo-, mientras que

para otras lo que cambia son las representaciones o asociaciones mentales –cognitivismo–).

En cualquier caso, 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.
- 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.
- 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).

2.2.

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 conoci-

miento 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, 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 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 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 naci-

miento 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 (2015) 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».

3. El papel de la universidad en los procesos de aprendizaje

La universidad es una destacada institución social con una marcada vocación transformadora de la sociedad, cuyo propósito de promover el bienestar y de contribuir al desarrollo económico y social inclusivo, lo desempeña actualmente a través de la triple misión: formación, investigación y transferencia de conocimiento a la sociedad. Su permanente adaptación a los cambios sociales y contextuales ha derivado en que su misión actual sea más global (Aranguren, Canto-Farachala, Caro y Larrea, 2020) y que haya incorporado recientemente la función de transferencia del conocimiento a las dos misiones clásicas, la formación y la investigación. En este sentido la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas CRUE (2018) señala que «las Universidades son el espacio natural del conocimiento, la investigación y la docencia y por ello son la institución que transforma de manera continua a la sociedad lo que implica una gran responsabilidad social».

La función formativa, mediante la que se apoya a las personas para su desarrollo personal y profesional, constituye la actividad nuclear de la universidad. En relación con ella, las instituciones de educación superior (IES en adelante) tienen un papel esencial, tanto por su alcance debido a que llegan a multitud de alumnos, así como porque los estudiantes que se forman en sus aulas son los profesionales que van a liderar los cambios futuros, y en consecuencia constituyen una fuerza de cambio esencial para responder a los desafíos a los que como sociedad nos enfrentamos (Gil-Pérez y Vilches, 2017; Aznar-Minguet, et al., 2017). Cabe señalar, asimismo, los beneficios económicos y sociales derivados de superiores niveles educativos, entre los que destacan, la mayor protección del riesgo de desempleo, mejores empleos y salarios, estilos de vida más saludables, y mayor facilidad para la participación e integración social.

Según el Informe de la Fundación CYD (2021) y un estudio de BCG referido en el mismo, la universidad como actor clave del subsistema social es sensible a los cambios del resto de subsistemas, entre ellos, el económico, tecnológico, industrial y cultural. En consecuencia, al objeto de garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de alta calidad que los prepare para el futuro, debe afrontar diversos retos. Los define como “brechas del sistema educativo” y señala tres tipos. La “brecha de perspectiva”, vinculada con el cuándo y cómo ocurre el aprendizaje, en el sentido de que el ecosistema educativo debe pensarse como un proceso continuo que se extien-

de a lo largo de la vida. La “brecha de capacidades” se refiere al cómo y qué se aprende y señala la prioridad de transformación para trabajar las habilidades que se necesitan en la nueva realidad. Asimismo, apunta la oportunidad que brinda la tecnología para cambiar las metodologías y experiencias educativas. Para cubrir la “brecha de agilidad” propone la necesidad de actuar, más allá de pensar cómo transformar la educación, señalando que el sector de la educación es uno de los más reticentes al cambio.

La cobertura de la “brecha de capacidades” señalada por BCG requiere que la universidad responda adecuando las competencias y las capacidades a desarrollar, en base a los nuevos entornos laborales, a los nuevos perfiles profesionales, a un perfil de alumnado más diverso, así como a distintos entornos y procesos de aprendizaje. La responsabilidad y compromiso con la empleabilidad de los alumnos le instiga, en consecuencia, a identificar y atender profesiones inéditas que demandan la formación en nuevos conocimientos y competencias. Pero también las profesiones vigentes exigen una actualización de las capacidades y habilidades profesionales, derivada de los cambios en la naturaleza del empleo, modificada fundamentalmente por la digitalización.

No obstante, y aunque es importante dotar al alumnado de los conocimientos, capacidades y herramientas orientadas al mercado laboral y a facilitar su empleabilidad, no es suficiente. Según Michelsen (2016) la universidad debe ir más allá de educar profesionales, debe formar ciudadanos con conciencia ética y compromiso cívico, que como profesionales y personas decidan y se comporten en base a criterios de responsabilidad y compromiso con el bienestar colectivo y del planeta. Y que incorporen en su profesión y en su vida una visión que impulse un desarrollo más sostenible y equilibrado, proceso que empieza en cada persona (Unesco, 2020). Para ello, en el contexto de un mundo complejo, cambiante, digital e interconectado, se precisa desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y valores, en cierta medida diferentes de los priorizados hasta la actualidad, según señala el Informe “The future of education and skills Education 2030”. (OECD, 2018).

Existe un claro consenso sobre el papel de la universidad como facilitador del aprendizaje, aspecto destacado en el informe precedente (Cuaderno Deusto Social Lab nº4). Teniendo en cuenta que el conocimiento está más disper-

so y que se origina por la intermediación de distintos agentes, resulta esencial la coordinación y la promoción de la colaboración con los mismos por parte de la universidad. Sobre la base de que un aprendizaje significativo requiere un enfoque de carácter multidisciplinar y una orientación a la acción.

Todo ello en el marco de estrategias y procesos de enseñanza y aprendizaje, que, afectados por la digitalización requieren adaptarse, o implantarse íntegramente, concretando la función que en ellos asumen las personas, los espacios, el tiempo y la tecnología. No obstante, existe un amplio consenso sobre la importancia de centrar la estrategia de aprendizaje en el alumno como persona y trabajar en base a una pedagogía transformadora en entornos de aprendizaje flexibles que permitan la personalización del proceso. Para ello la intensificación de la digitalización, desde una perspectiva humanista, es una palanca esencial.

La vocación facilitadora de la universidad también se extiende al ámbito del aprendizaje permanente. Los mayores periodos de actividad laboral exigen a los profesionales una formación constante, que les permita responder adecuadamente a las demandas cambiantes del mercado laboral. En este escenario, una contribución fundamental de la universidad consiste en facilitar un mejor acceso al

aprendizaje permanente, en constituirse un asesor o consejero de confianza, y de por vida, que facilite su desarrollo personal y profesional en respuesta a la “brecha de perspectiva”, señalada por BCG.

Por último y vinculado con la conciencia y el compromiso cívico referido previamente, la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) para el cumplimiento general de los ODS y en especial del ODS4 Educación de calidad, interpela a las IES y a la Universidad en la meta 4.3. y en la meta 4.7. Esta última alude a la Educación en Desarrollo Sostenible (EDS), a la que concede una creciente importancia y a través de la que se espera alcanzar para 2030 el objetivo de crear un mundo más justo y sostenible mediante el logro de los 17 ODS. Un concepto similar es la también conocida Educación en ODS (EODS). Se destaca la acción transformadora de la EDS, como consecuencia de un proceso en el que la transformación individual de cada educando es muy importante. Por lo tanto, la incorporación de la EDS y de los ODS en la docencia universitaria es un reto inapelable por las universidades. Se considera que son el ámbito más adecuado para liderar la creación de escenarios y formas de educación para la sostenibilidad (Martínez, 2018) para cuya implementación se requiere la implicación de toda la comunidad universitaria y de otros muchos agentes sociales.

4. Tendencias y palancas para el cambio

Desde que en 2019 se inició esta línea de trabajo en la Universidad de Deusto, se ha venido considerando necesario incluir una mirada a las tendencias que están dibujando nuestro mundo, con impacto hoy y en los próximos años, así como una reflexión acerca de cómo estas tendencias afectan específica y especialmente a instituciones como la nuestra. Viene siendo evidente desde hace varios años que estamos viviendo una época de cambio y transformación, caracterizada por una complejidad cada vez mayor y una velocidad en el cambio acelerada, que ha visto incrementada su velocidad de una forma radical con la irrupción de la pandemia global. Este análisis se incluye con el ánimo de contribuir a comprender y situar correctamente el entorno actual, a identificar oportunidades y a valorar riesgos. Por ello, resulta de interés recapitular dichos impulsores o palancas del cambio a efectos de comprender sus consecuencias y extraer reflexiones, conside-

rando que en su identificación y análisis debemos entender que no pueden ser comprendidas de forma aislada ya que las interrelaciones entre las diferentes tendencias cada vez son mayores.

En el informe “El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, una mirada desde el emprendimiento” (Cuaderno Deusto Social Lab nº3) se sintetizaban las principales macrotendencias en cuatro ámbitos de transformación que están afectando ya a las sociedades y a economías del mundo globalizado: el avance tecnológico, los cambios sociodemográficos, el cambio en el poder económico mundial y el medio ambiente. Además, se mencionaba que de su combinación surgen multitud de escenarios de futuro. Para mayor detalle se puede acudir al mencionado informe, cuyo resumen gráfico en este caso quedaba recogido en la figura 1:



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 1. Tendencias que dibujan el mundo (2050)

Tomando como base este análisis (y su detalle respecto a cómo estas macrotendencias afectaban directamente a la Universidad), durante los trabajos desarrollados en 2020, y que dieron como resultado el estudio “El impac-

to en la sociedad de la Universidad de Deusto, una mirada desde los procesos de aprendizaje” (Cuaderno Deusto Social Lab nº4) se profundizó en aquellas con especial incidencia en los procesos de aprendizaje (en concreto

en 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). Ver síntesis gráfica en figura 2.

En este momento, y dado que la mirada de esta fase del estudio sigue centrada en los procesos de aprendizaje, se

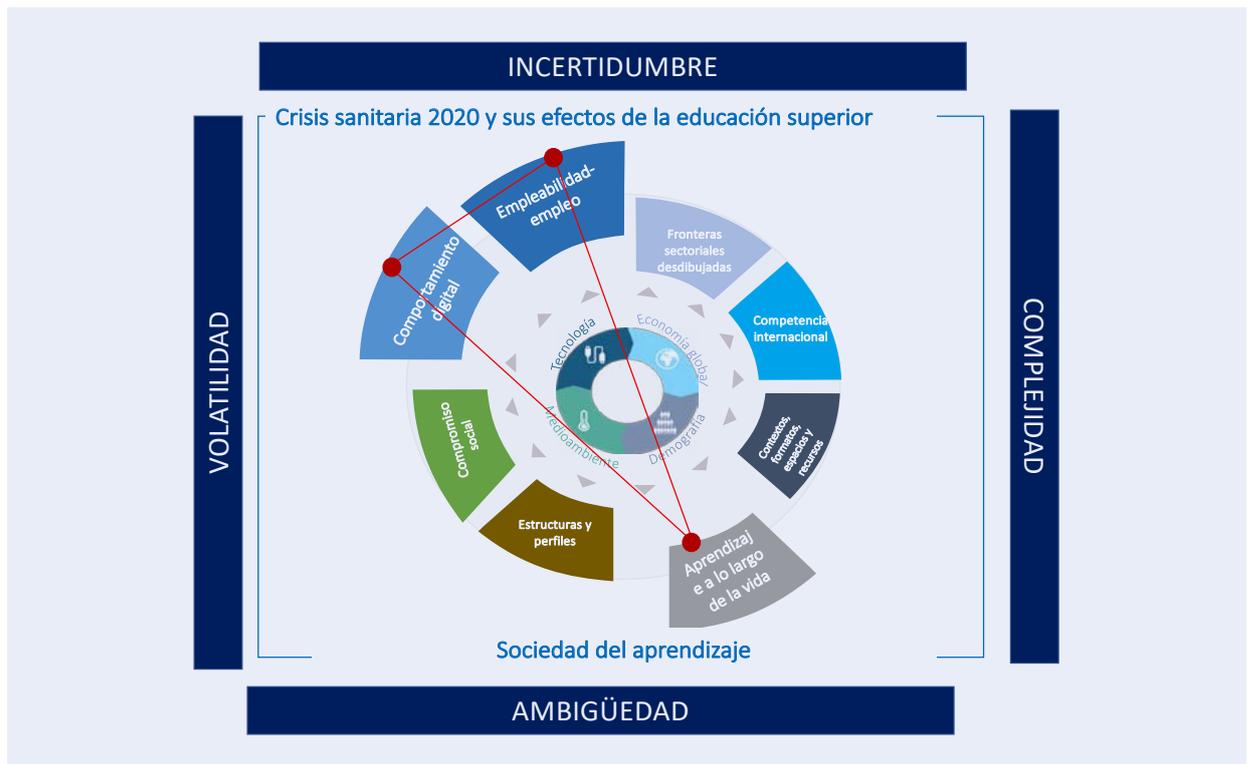
ha entendido de interés profundizar en algunas de estas tendencias, ahondando en cómo están actuando como drivers de cambio y específicamente desde la perspectiva del impacto que tienen en relación con las competencias que las personas tendremos que desarrollar y evolucionar a lo largo de nuestra vida. Para ello, se han ampliado las fuentes de información consultadas (el detalle completo se encuentra en el Anexo del presente informe), que han permitido profundizar en las siguientes:



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

- El entorno VUCA como palanca de cambio en procesos de aprendizaje. Frente a un mundo cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo, la educación –aprendizaje– puede marcar la diferencia y equipar a las personas para ser capaces de aceptar los desafíos a los que se enfrentan y además ser agentes de transformación social.
 - Seguimos centrando así mismo la mirada en uno de los ámbitos de mayor interés social en general y para la universidad en particular. La empleabilidad de las personas, cómo ha ido evolucionando, qué competencias son más demandadas, y qué estrategias están siguiendo las empresas y organizaciones para garantizar que sus personas tienen las competencias que necesitan.
 - La coyuntura actual en relación a la pandemia que nos ha tocado vivir nos inspira para analizar y comprender los procesos de digitalización no solamente desde la perspectiva de su impacto real y esperado sino desde la perspectiva de uno de los colectivos más relevantes para la universidad: el alumnado, las personas jóvenes y no tan jóvenes en su relación con la tecnología y el rol que esta desempeña en los procesos de aprendizaje.
 - En definitiva, la constatación desde diferentes ámbitos y agentes de que la necesidad de aprender a aprender a lo largo de toda nuestra vida será determinante.
- De manera previa a profundizar en las mencionadas tendencias y dado que en los siguientes epígrafes del actual apartado 4 se hace referencia a diversas competencias y



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 3. Palancas de cambio en las que se profundiza respecto a los procesos de aprendizaje

habilidades (skills), que responden a distintos criterios de clasificación y denominación, se ha considerado necesario a efectos de facilitar su comprensión, exponer de forma resumida el alcance de las principales clasificaciones y la vinculación entre las diversas denominaciones.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje (ANECA, 2012). Las competencias representan una combinación dinámica de los conocimientos y las habilidades con las actitudes y los valores. Las clasificaciones y denominaciones más referidas son las siguientes:

a) **Competencias específicas y transversales.** Clasificación ampliamente utilizada, que el Proyecto Tunning (2006) las define como:

- Competencias específicas: se relacionan con disciplinas concretas.
- Competencias transversales: son genéricas y transferibles y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Distingue tres tipos siguientes:

- Las instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Las interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación social)
- Las sistémicas: capacidades relacionadas con sistemas globales (combinan la comprensión, sensibilidad y conocimientos)

b) **Soft skills y hard skills.** Conceptos también con gran difusión, cuyo alcance es el siguiente:

- Hard Skills: denominadas habilidades “duras” o “técnicas”. Se basan en conocimientos adquiridos y desarrollados a lo largo de los años de formación académica y laboral. → Corresponderían a las competencias específicas.
- Soft Skills: conocidas también como habilidades “blandas” o “no técnicas”, son una combinación de competencias sociales, atributos personales, y actitudes que permiten a las personas interactuar de forma cooperativa y eficaz con otras personas e integrarse en el ámbito laboral. Se consideran entre otras las siguientes: colaboración y trabajo en equipo, resiliencia, flexibilidad y adaptación, compromiso personal y social, iniciativa, liderazgo, creatividad y aprendizaje

continuo. Las “soft skills” son valores en alza, cada vez más determinantes, que se complementan con las “hard skills. → Corresponderían a las competencias transversales.

c) Competencias cognitivas y cognitivas superiores (o metacognitivas). Sociales y emocionales. Y prácticas o digitales.

- Cognitivas y cognitivas superiores → Vinculadas con las sistémicas
- Sociales y emocionales → Vinculadas con las interpersonales
- Prácticas. (Algunos enfoques se centran en las digitales) → Vinculadas con las instrumentales

Se evidencia una tendencia a diferenciar entre las **competencias humanas** (cognitivas y sociales y emocionales) y las **digitales**.

d) Fusion Skills. Liquid Skills. Corresponden a denominaciones más recientes.

- Fusion Skills y Liquid Skills: son conceptos que reflejan las “nuevas” habilidades requeridas para los perfiles de la economía digital, que precisan una estrecha colaboración entre los trabajadores humanos y las máquinas inteligentes. Se realizarán tareas híbridas entre personas y máquinas, además de las que ambos desempeñen por su cuenta.

En la tabla 1 se recoge el resumen de las tipologías previamente comentadas.

Específicas. Técnicas →	Hard Skills
Transversales. Genéricas →	Soft Skills
Fusion Skills, Liquid Skills	

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Tabla 1. Tipología de competencias. Aproximación a los enfoques más utilizados.

4.1. Entorno VUCA como palanca de cambio para los procesos de aprendizaje

El concepto de entorno VUCA (acuñado hace más de tres décadas) ha estado ligado desde su concepción a momentos de turbulencia social y económica, desde la Guerra Fría hasta la crisis del 2008. En los últimos tiempos, estas cuatro siglas han vuelto a nombrarse con mayor frecuencia a causa de la crisis ocasionada por la pandemia global derivada de la Covid-19 y que ha hecho que este concepto vuelva a estar de actualidad.

- Volatilidad, asociada a la naturaleza de los cambios y a la velocidad a la que se suceden, normalmente frecuentes, rápidos y significativos. Requiere un alto conocimiento y una alta capacidad para predecir, y supone estar preparado para cuando ocurra un acontecimiento que requiera actuar de manera rápida y eficaz.

- Incertidumbre por el carácter impredecible de los acontecimientos, falta de predictibilidad. Se sabe que el cambio es posible, es más, es seguro, pero se desconoce su sentido.
- Complejidad por la multitud de factores que pueden verse interconectados, rompiéndose la lógica de causa-efecto.
- Ambigüedad a causa de la dificultad que pueden presentar las diferentes situaciones a la hora de ser entendidas, por la falta de claridad que da pie a que existan diferentes interpretaciones.

En este contexto las personas desempeñan un papel fundamental y que debe ser además un papel activo en todas las dimensiones de su vida. Y aquí la educación juega un papel vital a través de la contribución al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a las personas contribuir y beneficiarse de un futuro inclusivo y sostenible. Todo ello, considerando que deberán aplicar sus conocimientos para afrontar retos complejos en circunstancias desconocidas y cambiantes, lo que implica la adquisición y desarrollo de competencias que irán cambiando a lo largo de su vida.

Una de las implicaciones más destacadas del actual contexto de cambio tecnológico, ambiental y social, y de creciente complejidad e incertidumbre es la referida al drástico acortamiento de la vida útil de las habilidades y competencias. Señalado por numerosos informes alarmantes, han constatado que las competencias se quedan obsoletas a una mayor velocidad que lo que cuesta adquirirlas (por ejemplo, según un informe elaborado por la BCG, las competencias técnicas quedan obsoletas en un intervalo de entre dos y cinco años, periodo más corto del que necesita para formarse un profesional altamente cualificado). Es cierto que esto está sucediendo, sin embargo, no todas las competencias entran en esta categoría, por lo que es importante separar las diferentes categorías para poder adoptar el enfoque correcto. Así, esta es la realidad para las competencias que se pueden categorizar como “percederas”, que se refieren a las habilidades necesarias para realizar una tarea específica y que a menudo son específicas de un trabajo concreto y cambian con relativa frecuencia (competencias específicas o técnicas según la clasificación introductoria). Por otro lado, se encuentran las denominadas competencias transversales o genéricas (también denominadas meta-competencias), de carácter duradero, que contribuyen al desarrollo de las competencias más específicas, se pueden transferir a cualquier trabajo y facilitan el aprendizaje permanente.

Aprender a establecer metas claras y con un propósito, trabajar con otros con diferentes perspectivas, encontrar oportunidades sin explotar e identificar múltiples soluciones a grandes problemas será imprescindible en los próximos años. Por ello, desde diferentes ámbitos se refiere que la educación debe apuntar a hacer más que preparar a los jóvenes para el mundo laboral, ya que todas estas fuerzas de cambio están cambiando el cómo, el dónde y el cuándo trabajamos. Se debe equipar a las personas con las habilidades y competencias que necesitan para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos. En definitiva, se necesitan personas capaces de construir una nueva realidad, de comprender cómo navegar en el cambio y usarlo como catalizador para nuevas formas de pensar y trabajar.

En concreto, el informe de la OCDE, “The future of education and skills. 2030” destaca que las personas deberán desarrollar una amplia variedad de competencias y habilidades, que se mediatizan por las actitudes y valores. Así señala las competencias cognitivas y metacognitivas tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la adaptación al cambio, aprender a aprender y la autorregulación; las sociales y emocionales tales como empatía, autoconciencia y colaboración, entre otras, señalando que deberán respetar y apreciar las ideas, perspectivas y valores de los demás y necesitarán afrontar el fracaso y el rechazo y avanzar ante la adversidad; las competencias físicas y prácticas, entre las que destaca las relativas al ámbito di-

gital. Las personas tendrán que aprender a ser pensadores sistémicos, esto es, aprender a pensar y actuar de una manera más integrada, teniendo en cuenta las interconexiones e interrelaciones entre ideas, lógicas y posiciones contradictorias o incompatibles, tanto de perspectivas a corto y largo plazo. Su motivación será más que conseguir un buen trabajo y unos ingresos elevados y abordará el preocuparse por el bienestar de sus amistades y familias, sus comunidades y el planeta.

Estas cuestiones están ya presentes en las generaciones actuales más jóvenes, tales como la generación Z, y de la siguiente, aún en edades tempranas, bautizada por algunos como la generación Alpha (nacidos a partir del 2010, y que llegarán a la edad adulta en 2030, representando para entonces el 11% de la fuerza laboral mundial). A modo de ejemplo, según un estudio de la BCG, la generación Z está dispuesta a aceptar un 10% menos de salario a cambio de menores horas de trabajo, y solo el 36% considera una prioridad su promoción profesional.

El mencionado estudio de la OCDE resalta que son dos los factores que ayudarán a las personas en este camino. El primero es un entorno de aprendizaje personalizado que apoye y motive a cada estudiante a cultivar sus pasiones, hacer conexiones entre diferentes experiencias de aprendizaje y oportunidades y diseñar sus propios proyectos y procesos de aprendizaje en colaboración con otros. El segundo se basa en construir una base sólida desde etapas más tempranas en el proceso educativo. Además, indica que el uso de esta gama más amplia de conocimientos y habilidades estará mediado por actitudes y valores (por ejemplo, motivación, confianza, respeto por la diversidad y la virtud). Las actitudes y valores se pueden observar a nivel personal, local, social y global. Si bien es cierto que los diferentes contextos geográficos tienen sus particularidades, existen algunos valores humanos (por ejemplo, respeto por la vida y la dignidad humana, y respeto por el medio ambiente) que no se pueden comprometer.

Para dar respuesta a todos los retos que nos presenta la realidad actual, y tal como se recoge en un informe de la BCG, como sociedad, deberemos transitar de la estandarización masiva (que ya no da respuesta a las necesidades del momento) a lo que denomina “la singularidad masiva”, considerando la particularidad de cada persona, sus diferentes necesidades, capacidades y potencial para contribuir de manera única a la economía y sociedad. Esto requiere básicamente crear un nuevo contrato social, en el cual se den las condiciones para que las personas elijan dónde y cuándo aplicar sus conocimientos y competencias, así como en qué focalizar sus esfuerzos en formación y desarrollo a lo largo de su vida. Y supone un reto de enormes dimensiones para instituciones como las universitarias.

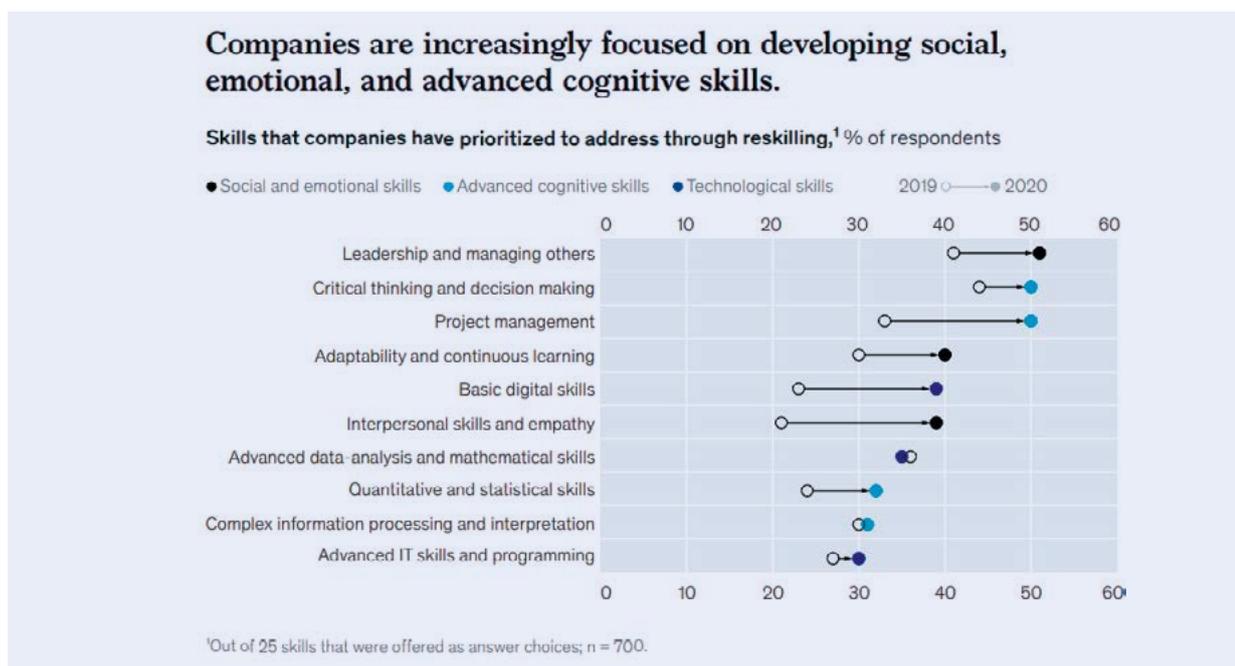
4.2. Empleabilidad en base a competencias. Competencias más demandadas y estrategias para su cobertura

Estamos en una época en la que se están produciendo cambios significativos en los empleos (ocupaciones) más demandados y en las habilidades y competencias requeridas para acceder a un empleo y para mantener una elevada empleabilidad a lo largo de la vida profesional, como se ha señalado previamente. Se estima que el aumento de la longevidad de la vida laboral puede desencadenar entre 20 y 30 cambios de empleo durante la misma. En este escenario la cantidad de habilidades requeridas para un solo trabajo aumenta en un 10% año tras año, y más del 30% de las habilidades necesarias en algo más de tres años resultan irrelevantes (Gartner, 2020).

Entre las causas que conducen a esta situación destaca el imparable avance de la transformación digital de las empresas, además de los cambios sociales, entre ellos los hábitos de consumo, y el evidente impacto de la pandemia. El escenario previsto para 2025 contempla que más de la mitad de los empleos serán realizados por máquinas (Foro Económico Mundial-WEB, 2020), lo que significa que los humanos y máquinas resolverán tareas rutinarias

en aproximadamente un 50%-50%, según señala el informe Skills Revolution Reboot (2021) elaborado por ManpowerGroup. En relación con el empleo las estimaciones indican que a nivel mundial habrá 97 millones de empleos nuevos relacionados con la Inteligencia Artificial, la economía verde y la atención sanitaria (Manpower, 2021) y que más de 107 millones de trabajadores en el mundo puedan tener que cambiar de ocupación para el 2030, de los de los que 5 millones corresponden a España (Mckinsey, 2021), En consecuencia, la empleabilidad de los profesionales requiere actualizar, ampliar y renovar competencias y habilidades, lo que supone un gran reto, denominado en diversas fuentes como "Skill revolution", y que compromete a las propias personas como profesionales, a las empresas y a las instituciones educativas.

Por lo tanto, los perfiles que buscan los empleadores y las competencias profesionales que demandan cambian acorde a dichas necesidades. Según ManpowerGroup (2021) en España la demanda de perfiles IT se duplica cada dos años. Así aumenta la demanda de personas con habilidades y competencias técnicas 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. Un estudio de la consultora McKinsey revela que la demanda de competencias sociales y emocionales (las que las máquinas no pueden dominar) se van a incrementar solo en US en un 25% en la próxima década.



Fuente: Three keys to building a more skilled postpandemic workforce (McKinsey Quarterly, July 2021).

Figura 4. Competencias en las que las empresas están poniendo el foco para la recualificación

Pero actualmente ya es una realidad el desajuste de talento, según el informe “Escasez de talento 2021” elaborado por ManpowerGroup. Un 69% de las empresas a nivel mundial y un 64% en España, aseguran no encontrar perfiles con los conocimientos técnicos y las competencias necesarias para los puestos que ofertan. Cifras que en España alcanzan el nivel más alto de los últimos 15 años. Señala que tras la pandemia las competencias sociales cobran más importancia, y que las soft skills se han convertido en un factor clave en la selección de talento; entre las más de-

mandadas el compromiso y disciplina (26%), la iniciativa y el liderazgo (22%), además de las relativas al pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, todas ellas con un 14%. Por tamaño de empresa son las grandes compañías las que tienen hoy mayores dificultades para encontrar el talento que necesitan (83%); seguidas de las pequeñas, con un 67% de dificultad, las medianas (66%) y las micro, con un 42%. Una comparativa de las soft skills más demandadas a nivel global (43 países) y en España, se recoge en la tabla 2.

Posición	Global	España
1	Compromiso. Disciplina. Fiabilidad	Compromiso. Disciplina. Fiabilidad
2	Adaptabilidad y resiliencia	Iniciativa
3	Iniciativa	Liderazgo e influencia social
4	Liderazgo e influencia social	Pensamiento crítico y análisis
5	Resolución de problemas	Resolución de problemas
6	Creatividad	Colaboración y trabajo en equipo
7	Colaboración y trabajo en equipo	Creatividad
8	Pensamiento crítico y análisis	Aprendizaje activo y curiosidad
9	Aprendizaje activo y curiosidad	Adaptabilidad y resiliencia

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe The Talent Shortage. ManpowerGroup (2021).

Tabla 2. Comparativa de Soft Skills más demandadas en 2020

El informe “Oferta y demanda del empleo en España. 2020”, elaborado por el portal de trabajo Infoempleo y el Grupo Adecco en 2021, en base al análisis de más de 240.000 ofertas de empleo y de 170 entrevistas a empresas, recoge que entre las habilidades interpersonales o soft skills más valoradas por las empresas españolas, destacan las orientadas a resolver problemas y trabajo en equipo y se incluyen la actitud positiva y los valores como la honestidad y ética profesional. En la tabla 3 se recogen las 10 primeras habilidades valoradas, entre las que no se encuentran la tolerancia a la presión, la capacidad crítica y creatividad, que, aunque aparecen, ocupan posiciones posteriores.

Posición	España
1	Trabajo en equipo
2	Resolución de problemas
3	Capacidad de organización y planificación
4	Actitud positiva
5	Proactividad / iniciativa
6	Honestidad y ética profesional
7	Habilidades comunicativas
8	Adaptación
9	Empatía
10	Polivalencia y versatilidad

Fuente: Informe Infoempleo Adecco 2020. Oferta y demanda del empleo en España. (2021).

Tabla 3. Soft skills más valoradas por las empresas españolas. 2020

En este contexto, como se ha mencionado con anterioridad, diferentes empleadores consideran que los egresados no tienen las competencias que buscan, fenómeno conocido generalmente como “brecha de habilidades” o “skill gap”. Sin embargo, interesa realizar una reflexión adicional en relación con este concepto, que en realidad esconde dos realidades diferentes: por un lado, la brecha de habilidades en sí (la mencionada “skills gap”), referida normalmente a la no disponibilidad de suficientes candidatos con el conjunto de competencias necesarias para cubrir las vacantes. Pero por otro se debe introducir el concepto de desajuste de competencias (o “skills mismatch”), que es definido por la BCG como aquel en el que las competencias de las personas no son las que necesitan para el trabajo que efectivamente están desarrollando. Según estimaciones de BCG, esta situación es la que viven dos de cada cinco trabajadores de países de la OCDE, un total de 1.300 millones de trabajadores en el mundo y que supone, acorde a sus estimaciones, una carga equivalente a un impuesto del 6% anual debido a la pérdida de productividad laboral anual.

Para superar estos desajustes es necesario el compromiso de las organizaciones, y según el informe “Las empresas españolas ante la revolución del reskilling” elaborado EY y Future for Work Institute, el 61% de las empresas de nuestro país reconoce que el reciclaje profesional de los trabajadores será en 2022 una de las principales prioridades en la gestión de personas, frente al 20% actual. Pero

también requiere que las personas se sientan responsables y asuman el protagonismo de sus propios procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que requiere un cierto nivel de motivación.

Desde el punto de vista de las empresas y organizaciones no está resultando una tarea sencilla, debido a que deben apoyar en la preparación de sus personas para un futuro en el que las habilidades nuevas y en evolución y las nuevas formas de trabajar son un hecho, y donde la adopción del aprendizaje continuo es la clave para la relevancia en el lugar de trabajo. Y deben hacer esto mientras se embarcan en una experiencia organizacional más amplia referida a cómo será el lugar de trabajo en un mundo posterior a la Covid-19, desafío sobre el que cada vez es mayor la presión para su resolución.

Según diferentes estudios de Garner que sintetizan las principales estrategias que este sentido están adoptando las empresas, estas pueden clasificarse en tres grupos:

- Reactiva, supone estar cerca del negocio y responder a sus necesidades. Sin embargo, resulta excesivo el tiempo que se requiere para a) que el negocio comunique sus necesidades, b) el gap que se abre mientras se cubre y c) el gap adicional mientras se produce el upskilling de las personas. Además, añade el riesgo de que las nuevas competencias queden obsoletas una vez adquiridas.
- Proactiva, una de las más extendidas hasta el momento. Supone tratar de predecir cuáles serán las competencias requeridas en el futuro, mediante el seguimiento de las grandes macrotendencias e intentar descifrar las señales de la empresa y la experiencia de la industria para decidir cuáles pueden ser las necesidades futuras en su ámbito particular. Las muchas variables y la imprevisibilidad hacen de esta una tarea demasiado complicada. Según un estudio reciente de Gartner, al utilizar este enfoque predictivo se ha constatado que los empleados aplican solo el 37% de las nuevas habilidades que aprenden, ya que las predicciones resultan ser incorrectas.
- Dinámica. Supone involucrar a todas las áreas de la empresa, evitando mecanismos tradicionales que se consideran demasiado reactivos. Se emplean técnicas avanzadas de big data y/o inteligencia artificial, así como la cultura de la organización y sus procesos. Implica que las personas deben asumir la responsabilidad y pensar en lo que necesitan desarrollar y cómo. Y la organización debe procurar el apoyo y acompañamiento necesarios, las herramientas y el conocimiento que necesitan para planificar su futuro. Es la estrategia que se está probando más acertada pero también cuenta con complejidades importantes para su implantación, fundamentalmente relacionadas con el cambio cultural que implica.

Por otro lado, comienzan a encontrarse ya ejemplos de empresas que han situado esta cuestión de las competencias en el núcleo de su estrategia. Hay organizaciones que han creado en sus estructuras los denominados “skills hubs” para gestionar, operativizar y escalar las aspiraciones de sus personas. Suelen residir en el área de personas y se hacen responsables de conocer las demandas de competencias y habilidades necesarias en cada momento y la oferta que tienen en sus personas. Crean y ofrecen formaciones orientadas a la recualificación que en cada momento necesitan. Esta preocupación en las organizaciones ha hecho aparecer también un nuevo tipo de puesto “el Chief Skills Officer”.

4.3.

Digitalización. Nivel de madurez en organizaciones y personas

Hoy nadie pone en cuestión que todas las personas debemos equiparnos con las habilidades y competencias necesarias para desempeñar nuestros proyectos vitales y profesionales en la sociedad actual, caracterizada por el gran protagonismo de la tecnología y su aplicación en todos los ámbitos de nuestra vida, que han dado lugar a la denominada transformación digital. Esta constatación se ha reforzado durante el 2020 y debido a la situación de pandemia global, su ascensión se ha acelerado de forma exponencial: algunos análisis sostienen que, en materia de digitalización, durante 2020 el mundo ha experimentado en ocho semanas cambios que en condiciones normales habrían requerido cinco años (datos de McKinsey citados en el informe de la Fundación Telefónica “Sociedad Digital en España 2020-2021”).

El impacto de la digitalización, que alcanza una velocidad sin precedentes, es global; al mismo tiempo que la población refuerza la cultura digital y experimenta cambios radicales en su vida, se intensifica la transformación digital en las empresas, desencadenando una demanda creciente de perfiles profesionales y de competencias necesarias para la economía digital. También se acelera en las instituciones educativas. Por ello, a efectos de este estudio a continuación se profundiza en el entendimiento de las diferentes realidades mencionadas y se concluye con una aproximación a la conceptualización de la digitalización como competencia.

En primer lugar, una mayor aproximación al ámbito empresarial evidencia que la digitalización constituye un requisito imprescindible para las empresas. Los procesos de transformación digital en los que estaban inmersos se han visto acelerados por la Covid-19 y tal y como se reco-

ge en la monografía sobre digitalización de la Fundación CyD “la Covid-19 ha provocado una clara transformación de las compañías hacia un mayor foco o urgencia en el concepto de la transformación digital y la necesidad de proveer a los consumidores de servicios digitales con una estrategia digital first: aquel servicio que pueda ofrecerse digitalmente será digitalizado. Incluso sectores que tradicionalmente han sido más reacios a implantar estos procesos de digitalización han abrazado en estas circunstancias esta transformación digital, bien por necesidad o por la oportunidad que representa. En concreto, se estima que alrededor de 75% de las empresas mundiales han decidido acelerar sus procesos y planes de transformación digital debido a la pandemia”.

El estudio ‘Skills Revolution Reboot’ (ManpowerGroup, 2021) presentado en el Foro Económico Mundial, confirma la relación entre nivel de transformación digital y creación de empleo. Concluye que las empresas que más han avanzado en su transformación digital durante la pandemia de la Covid-19, son las que más capacidad tienen de preservar o, incluso, crear empleo en todo el mundo. Concretamente un 38% de las compañías han apostado por acelerar su digitalización como respuesta a la pandemia y de ellas, un 86% ha conseguido mantener plantilla o generar nuevas oportunidades de empleo.

Mirando a un futuro próximo y según señala el Observatorio Vodafone sobre empresas 2020, todas las empresas, independientemente del segmento al que pertenecen, consideran que las nuevas tecnologías son importantes para su actividad en el corto plazo. No obstante, dicha importancia aumenta a mayor tamaño de la empresa, un 58% de las grandes empresas las califican como “muy importantes”.

Evidentemente, estas transformaciones tienen una repercusión clara en la demanda de los perfiles profesionales que deben dar respuesta a las necesidades de la economía digital. El Foro Económico Mundial ha identificado las profesiones que van a ver incrementada su demanda en el futuro cercano, y cuáles van a entrar en declive. El carácter tecnológico de los perfiles en auge es más que evidente, especialmente aquellos relacionados con la ciencia de datos y las tecnologías más vanguardistas, como la inteligencia artificial, el internet de las cosas o la robótica. Entre las ocupaciones tendentes a desaparecer a largo plazo, destacan muchas que hasta ahora requerían de elevada cualificación, lo que pone en evidencia que la automatización no solo afecta a los perfiles menos cualificados, como se ha creído tradicionalmente.

Esta demanda de nuevos perfiles profesionales implica a su vez un cambio en las habilidades y competencias requeridas. Según se recoge en el último informe de la Fundación Telefónica, “el trabajador digital necesitará hacer gala de habilidades complementarias a las técnicas, o soft, como son el pensamiento crítico o la creatividad”.

Señala que para que el profesional digital se desenvuelva con soltura debe poseer un nuevo tipo de habilidades que han sido denominadas en inglés *fusion skills*, que tratan de reflejar la necesaria fusión de las competencias en respuesta a la integración entre personas y máquinas y presentan amplias coincidencias con las *soft skills*.

En el mismo sentido, la consultora Burning Glass Technologies se refiere a las competencias fundacionales para la economía digital (*foundational skills*, en inglés), como la combinación de competencias laborales, que deben servir por igual a sectores tecnológicos y a los que no lo son (citado en el Informe Fundación Telefónica, 2020). Y es que resulta necesario diferenciar entre las competencias digitales que se deben desarrollar de forma genérica para ejercer cualquier profesión e incluso, para la vida diaria, de otras necesarias para cada formación específica, que pueden llegar a ser muy especializadas. Así Burning Glass Technologies diferencia tres categorías, resultado de combinación de habilidades personales, tecnológicas y corporativas, que son:

- Las humanas: reflejan en gran medida las *soft skills*, e incluyen las habilidades comunicacionales, la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad para colaborar y habilidades digitales.
- Las vinculadas con la construcción digital: comprenden la analítica y gestión de datos, el desarrollo de *software* y la programación y los conocimientos sobre seguridad digital y defensa de la privacidad.
- Las habilitadoras de negocio: articulan las precedentes en el entorno del puesto de trabajo.

En el segundo ámbito de análisis, el sector educativo en su globalidad o la universidad en particular, el reto de la transformación digital no es nuevo ni se debe a la crisis provocada por la pandemia de Covid-19, aunque ha acelerado el 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.

El modo de aprender y 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. Así, 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 Álvarez, 2012 citado por Domínguez Figaredo, 2014). 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”.

Aunque los progresos realizados por la universidad en el ámbito digital han sido significativos, en gran medida como respuesta a las restricciones esporádicas a la presencialidad, la digitalización va más allá de la universidad online. La tecnología sigue brindando oportunidades aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al objeto de mejorar la experiencia de los alumnos, cuya cultura digital es elevada y creciente. Pero también aplicada a todos los procesos de operativos, más allá de los docentes, para aumentar su eficiencia operativa, agilidad y seguridad.

Son muchos los ejemplos de cómo la tecnología se está utilizando la educación y específicamente en la universidad, tanto a nivel de modelos, formatos y contenidos. Entre otros recursos digitales se aplica la inteligencia artificial, la realidad virtual y aumentada, el blockchain, las apps y las plataformas de colaboración. Ello conmina a reflexionar sobre el impacto que la tecnología 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.

A pesar de que la mayoría de las universidades ya tienen en marcha la transición hacia formatos más flexibles, ya sean híbridos o blended, o totalmente online, una mayor digitalización permite reforzarlos, para a través de ellos acceder a públicos de diferentes perfiles sociodemográficos y geográficos e impulsar así la inclusión. Pero la digitalización también facilita el proceso de aprendizaje y mejora la experiencia del alumno, en base a un conocimiento más profundo y la personalización de su aprendizaje, así como por la incorporación de innovaciones pedagógicas que proporcionan experiencias de aprendizaje inmersivas. Todo ello en un escenario de refuerzo y mejora de las competencias digitales de los alumnos. No obstante, el aprovechamiento de dichas oportunidades requiere una gestión y explotación de datos mediante

analítica y la aplicación de técnicas avanzadas de IA, entre otras tecnologías. Pero también la capacitación adecuada de los docentes y del personal no docente y disposición de los recursos que permitan la transformación digital de los procesos.

El tercer ámbito de análisis se centra en conocer los hábitos y capacidades digitales de la población española en general y especialmente de los más jóvenes, estos últimos, principales usuarios actuales del sistema educativo y de la universidad. A pesar de que existen colectivos donde la falta de competencias digitales básicas es intensa, lo que provoca un riesgo de exclusión digital y social (Cáritas, 2022), con carácter global se evidencia el refuerzo de las habilidades digitales en 2020 como consecuencia de la pandemia por Covid-19, que ha obligado a utilizar herramientas digitales con distintos fines. Según el informe de Fundación Telefónica (2021), en los seis primeros meses de confinamiento los compradores online crecieron más que en los últimos cuatro años, se triplicó el teletrabajo y aumentaron los consumidores de información en medios digitales indirectos hasta alcanzar a la mitad de la población. También gran parte del ocio se trasladó al medio online. Por ello las habilidades digitales relativas a todas las áreas (información, comunicación, resolución de problemas y competencias informáticas) se han acelerado rápidamente, admitiendo casi el 50% de la población manejarse mucho mejor con la tecnología, si bien todavía aproximadamente un tercio sigue sin operar bien con ella. No obstante, se señala como motivo de atención, el amplio desconocimiento sobre cuestiones relativas a la ciberseguridad.

En cuanto a los jóvenes, colectivo principal de la universidad e intensos usuarios de la tecnología, diversos estudios señalan que presentan un déficit en materia de alfabetización digital y que no explotan al máximo las posibilidades que ofrecen (Ferrés, Aguaded y García, 2012). Entre las principales carencias destacan las relativas a la creación de conocimientos y resolución de problemas compartiendo con otras personas a través de soportes colaborativos, así como la escasa capacidad para tomar la iniciativa y comunicarse con los miembros del equipo en entornos digitales; en general muestran unos hábitos pasivos y acrílicos en relación la interacción, la comunicación y consumo de información. (UNESCO, 2012; Armendáriz, 2015; Monge y Etxebarria, 2017). Asimismo, en el ámbito de la seguridad de los datos personales y el manejo de los dispositivos, presentan debilidades importantes. Ello evidencia que los alumnos no adquieren en su vida académica las habilidades requeridas para el actual contexto de transformación digital (Álvarez-Flores et al., 2017).

Del diagnóstico precedente se deriva que al objeto de facilitar la empleabilidad de los alumnos y responder a las exigencias de cualificación que requiere la economía digital, las universidades deben readecuar sus estrategias.

Ello implica cubrir las carencias señaladas y garantizar la adquisición de un nivel de competencias digitales conveniente. Debido a que se trata de un concepto muy amplio, sobre el que existen diversas interpretaciones, rescataremos como referencia la propuesta de la Comisión Europea, el DigComp 2.0, marco que establece cinco ámbitos de habilidades o conocimientos que debería tener toda persona y que los define así:

- Información y alfabetización de datos: ser capaz de articular las necesidades de información y saber localizar datos y contenidos, pudiendo discriminar las fuentes en función de su calidad.
- Comunicación y colaboración: la habilidad para comunicarse y colaborar a través de medios digitales, de participar en la sociedad, y de gestionar la propia identidad y reputación digital.
- Creación de contenido digital: poder crear y editar contenido digital conociendo cómo funcionan y se aplican las licencias y los derechos de autor.
- Seguridad: saber cómo proteger dispositivos, contenidos, datos personales y la privacidad en entornos digitales.
- Resolución de problemas: la identificación de necesidades y respuestas tecnológicas, y la capacidad para ajustar y personalizar los entornos digitales en cada caso de uso.

4.4. Aprender a aprender. La clave y la solución

El contexto previamente descrito, de rápidos y disruptivos cambios y una creciente globalización, junto a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y la transformación digital, exigen una permanente capacidad de adaptación. En la esfera individual las personas deben disponer de flexibilidad mental, de actitud positiva ante el cambio y la incertidumbre, y de capacidad para aprender a lo largo de la vida. Todo ello para mantenerse activas en el ámbito laboral y responder a los cambiantes criterios de la empleabilidad, pero también para participar en la actividad social. Según señala Gómez (2008), «el aprendizaje a lo largo de toda la vida es tan antiguo como la propia humanidad. Lo moderno es la reflexión crítica y el debate en torno a él».

El hecho de que el conocimiento sea dinámico y que las instituciones educativas no puedan garantizarlo con ca-

rácter permanente en unos nuevos entornos laborales y educativos híbridos, promueve el desarrollo del aprendizaje permanente. En este sentido, Michelle Weise, Vicerrectora de Estrategia e Innovación de National University System, (USA), experta en aprendizaje permanente señala que “tenemos que asumir que el aprendizaje va a ser más frecuente y episódico; reimaginar la educación superior como una variedad de autopistas con un montón de rampas de entrada y salida entre la formación y el trabajo”.

Una de las competencias clave para el fomento del aprendizaje permanente es la de “aprender a aprender”. A través de ella se pretende reforzar la autonomía personal para aprender en distintos contextos y con o de otras personas, así como para poder afrontar situaciones cambiantes. El enfoque de “aprender a aprender” garantiza la capacitación de todas las personas a lo largo de la vida, aspirando a su bienestar individual y social. Incluye a todas las personas y en cualquiera de los escenarios posibles de aprendizaje, formal, no formal e informal, fomentando por lo tanto la inclusión.

Se trata de una competencia que tiene un carácter transversal e integral, es decir, incluye las distintas fases del proceso de aprendizaje. Martín y Moreno (2007) la definen como la competencia básica entre las básicas. “Aprender a aprender” supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. Esta competencia implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales.

Concretamente la Comisión Europea en el Informe Competencias clave para el aprendizaje permanente (2007) define la competencia “Aprender a aprender” como «la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. Hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación».

“Aprender a aprender” exige en el ámbito de los conocimientos, que la persona conozca las fortalezas y debilidades de sus capacidades y cualificaciones y las estrategias de aprendizaje que mejor le resultan. Demanda capacidad para buscar las oportunidades formativas y

los servicios de apoyo necesarios. Su gestión eficaz precisa perseverancia y reflexión crítica sobre los fines y el objeto del mismo, así como autonomía y disciplina. Pero también capacidad para trabajar en equipo. Una actitud positiva, basada en la motivación y la confianza, así como una capacidad de superar las dificultades y de resolver los problemas son imprescindibles. Esta actitud se fomenta mediante el interés por aplicar lo aprendido y lo vivido.

4.5. Algunas conclusiones

A modo de conclusión y en base a la información expuesta en los apartados precedentes, en la tabla 4 se señalan las principales competencias y habilidades transversales para el futuro laboral marcado por la digitalización y los cambios culturales y sociales. Un factor clave en las profesiones del futuro son las competencias transversales, que necesitan combinar habilidades tecnológicas con competencias humanas (cognitivas, sociales y emocionales). Todas ellas son destacadas en los diversos estudios referidos (Mckinsey, BCG, OECD, Telefónica, Burning Glass, Manpower y Adecco).

Cognitivas y cognitivas superiores
Pensamiento crítico. Sistémico
Gestión de proyectos
Habilidad para aprender
Adaptabilidad (contextos, perspectivas)
Compromiso y disciplina
Comunicación
Sociales y emocionales (autoliderazgo)
Trabajo en equipo. Colaboración
Desarrollo relaciones: empatía, sociabilidad
Creatividad
Emprendimiento e innovación
Autoconciencia, autogestión y autoconfianza
Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
Persistencia
Digitales
Fluidez digital y ética
Software uso y desarrollo*
Comprensión sistemas digitales*

* Los perfiles profesionales con un carácter digital más específico requieren mayor especialización en las competencias digitales.

Fuente: Elaboración propia a partir de diversos informes (Mckinsey, BCG, OECD, Telefónica, Burning Glass, Manpower y Adecco).

Tabla 4. Tipología de competencias. Aproximación a los enfoques más utilizados

5. Desafíos para la universidad

El actual contexto en el que operan las instituciones docentes, marcado por la aceleración constante del conocimiento y una revolución tecnológica de dimensiones en ocasiones disruptivas, conduce a un nuevo paradigma social y productivo en el que se valora la capacidad de aplicar los conocimientos que se generan y de afrontar nuevas exigencias. Por ello, para fomentar el progreso a nivel social y profesional se solicita a los diversos colectivos implicados en el proceso educativo una permanente adaptación, destacando especialmente la requerida a la universidad. Como institución cuya principal misión consiste en formar y capacitar a los alumnos para que prosperen como profesionales, personas y ciudadanos y al mismo tiempo contribuyan al bienestar global, se le exige una aportación creciente, desde la perspectiva de generar contenidos de mayor calidad y desde el desarrollo de más competencias, adicionales a las cognitivas. Esto unido al entorno cambiante y a la imperiosa digitalización, desencadena unos retos importantes y diversos que la universidad debe afrontar, entre los que se destacan:

1. La adecuación de los conocimientos, las competencias, capacidades y valores a las demandas actuales y tendencias del ámbito laboral y también social, con el propósito de promover la empleabilidad del alumnado y de que como personas y ciudadanos contribuyan al bienestar social. El hecho de que cambien los perfiles profesionales contratados implica una creciente exigencia a la universidad que le requiere incorporar en el currículo unos conocimientos de más calidad, e incluso nuevos, especialmente en el ámbito de la tecnología y la digitalización. Pero también y por las nuevas formas de trabajo, debe impulsar las capacidades y competencias sociales y socioemocionales como el liderazgo, la iniciativa y el trabajo en equipo, entre otras. La resiliencia y adaptabilidad son actitudes que reforzar, ya que favorecerán al alumno afrontar los desafíos actuales. Todo ello con un enfoque humanista y desde la persona, ya que es a nivel individual desde donde se debe trabajar la capacitación del alumno para afrontar los desafíos de la vida real.

- Conocimientos: específicos de materias existentes o nuevas. También los vinculados con tecnología, digitalización, la sostenibilidad y los ODS
- Capacidades, actitudes y competencias: cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, etc.), socioemocionales (interpersonales, trabajo en equipo, adaptabilidad, resiliencia, liderazgo, iniciativa, emprendimiento) y digitales.

- Valores que permitan navegar en el complejo y cambiante mundo actual.

Ello puede significar la modificación de programas que ya existen, así como el desarrollo de nuevos currículos que respondan a la creciente demanda de novedosas o incluso inexistentes profesiones y que se desplieguen a través de diversos títulos y programas de formatos y duraciones diversas. Que pueden requerir a nivel operativo contenidos y procesos docentes inéditos.

2. La actualización y desarrollo de estrategias y modelos de enseñanza-aprendizaje adaptadas a un alumnado cuyo perfil es más diverso, así como a entornos docentes cada vez más digitalizados y con una mayor interacción de los formales e informales. Al mismo tiempo se precisa reforzar el enfoque práctico. Atender a un alumnado más multicultural, perteneciente a distintas edades y condiciones, que manifiesta particularidades y necesidades formativas diferenciadas, requiere, para que éste sea significativo, personalizar y flexibilizar los procesos de aprendizaje, para lo que la tecnología resulta un elemento esencial. En consecuencia, además de impulsar la integración del aprendizaje entre disciplinas, es preciso adecuar los procesos y metodologías, herramientas, espacios y relación entre el alumnado y los docentes.
3. La promoción de una cultura de aprendizaje a lo largo de la vida y capacitación para aprender a aprender y adaptarse. El elevado y creciente ritmo al que cambian los conocimientos y capacidades requeridas dota de mayor importancia a esta estrategia como facilitadora para lograr un adecuado bienestar profesional y personal. Por ello la universidad debe desarrollar las capacidades para aprender a lo largo de su vida, así como ofrecer formatos y canales formativos que respondan a la necesidad de adaptarse de manera continua a los nuevos requerimientos laborales. No obstante, también resulta oportuno ampliar el foco no solo en para toda la vida sino también a todos los ámbitos de la misma, abordando en general todos los aspectos del bienestar. Implica para la universidad un compromiso de por vida con los alumnos.

El impulso de las palancas de transformación que faciliten la consecución de los retos precedentes constituye desafíos significativos. Entre ellas se encuentran la innovación, la digitalización y la cooperación.

4. El refuerzo de la innovación como palanca de transformación fundamental. Tal como señala Vodafone Inno-

vation Ecosystem (2021) “el papel de la Universidad en la sociedad y en la economía debe ser aún más relevante para ser generadora de la innovación que se materialice en los distintos tipos de industria”. Pero también hace extensible el papel de la innovación al ámbito de la docencia.

5. La intensificación de la digitalización resulta indispensable para los propósitos precedentes. Facilita la personalización y flexibilización de los procesos de aprendizaje, permite a cada alumno elegir el momento, lugar, formato y canal, en función de sus condiciones. La incorporación de tecnología provoca la automatización de diversos procesos actualmente realizados por los docentes, lo que favorece que estos se dediquen a actividades de aporten un mayor valor a la formación del alumnado. Esta transformación implica un cambio en el rol del docente, que necesita formación para por un lado desarrollar las competencias digitales que le permitan manejar la tecnología de manera adecuada y por otro para ejercer su nuevo rol de facilitador más próximo al alumno. Un aspecto importante en relación con la digitalización es que también permitirá el acceso a distintos perfiles, favoreciendo la inclusión.
6. La promoción de la colaboración entre todos los agentes sociales que intervienen en los procesos de

generación de conocimiento. La universidad debe intensificar su rol de mediador y establecer alianzas entre los diversos interlocutores: empresas, instituciones tecnológicas, universidades, gobiernos, entre otros, debido a que el conocimiento se encuentra disperso y que un aprendizaje significativo requiere un enfoque muy práctico y cercanía al mundo real. En este ámbito se enmarca el proyecto “Universidades Europeas”, impulsado por la Comisión Europea en 2018 con el propósito de fomentar la movilidad entre países y universidades y así aumentar la internacionalización del SUE.

7. La adaptación y anticipación del sistema educativo a las nuevas demandas del mercado requieren agilidad y también recursos personales y económicos. En relación con estos últimos, el Consejo de la UE en julio 2020 aprobó el Next Generation (NGEU). En este marco el gobierno español ha lanzado el Plan de Recuperación y Transformación y Resiliencia de España, en el que contempla un apartado para la modernización y digitalización del sistema educativo y específicamente se refiere al sistema universitario, contemplando las medidas de formación y capacitación del personal docente e investigador y la mejora de infraestructuras digitales, equipamiento, tecnologías, docencia y evaluación.

Capítulo tercero

Aprendizaje e impacto en la UD.
Modelos propios



6. Modelo de aprendizaje de la UD

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 Deusto online. 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.

6.1.

Pedagogía ignaciana como base para el MAUD (Modelo de aprendizaje de la UD)

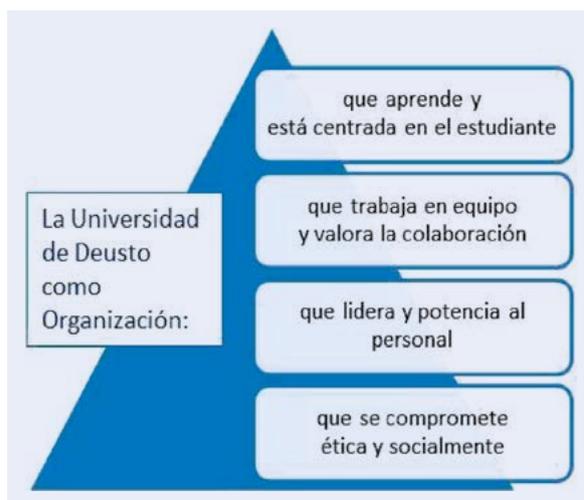
La pedagogía ignaciana hunde sus raíces en la experiencia espiritual de san Ignacio de Loyola (1491-1556), ofrecida al mundo para poder ser replicada en sus Ejercicios Espirituales y compartida por el grupo de personas que constituyó con él el núcleo fundacional de la Compañía de Jesús y quienes hasta hoy se han ido incorporando a esta orden religiosa. 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. 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 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. 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 5.



Fuente: Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto.

Figura 5. Objetivos del Modelo Deusto de Aprendizaje.

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.

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. Adicionalmente, el MAUD se fundamenta en el aprendizaje basado en la experiencia de Kolb et al (1976) y en la pedagogía Ignaciana (Gil Coria, 1999).

Como se ha indicado en la introducción del presente apartado, en la UD se han desarrollado nuevas propuestas que, basándose en el MAUD, despliegan nuevas e innovadoras miradas en los procesos de aprendizaje. Tal es el caso del Modelo Deusto de Formación Dual, que de forma pionera, despliega la propuesta de la UD para impulsar, desarrollar e implantar la formación dual universitaria. Así mismo, se puede también mencionar el caso de Deusto Online, modelo propio igualmente que ofrece una experiencia de aprendizaje online completa. Para profundizar en estos casos, se refiere al Cuaderno Deusto Social Lab nº4 así como a la propia web de la Universidad de Deusto.

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 6, 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.



Fuente: Marco pedagógico UD.

Figura 6. Principales elementos del Modelo de Aprendizaje UD

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.

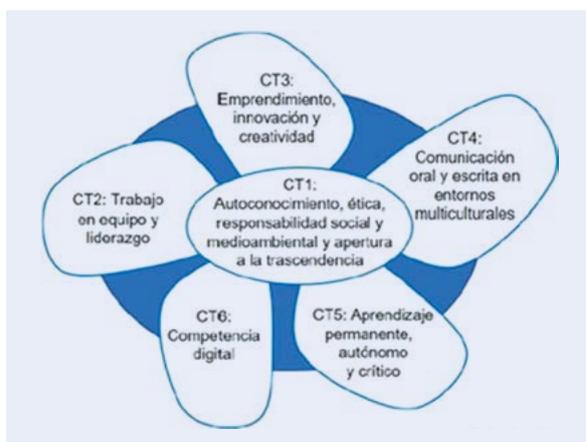
6.2. Valor diferencial UD: Competencias transversales

La Universidad de Deusto está acometiendo, a la fecha de elaboración de este informe, una reflexión actualización y

simplificación de su modelo de competencias transversales, desde el convencimiento de que las competencias transversales son el sello distintivo de sus egresados en línea con la misión de la universidad. Es un proyecto estratégico para la UD que está movilizando a un amplio conjunto de expertos de la propia universidad.

Por estas competencias se entiende aquellas que todos los estudiantes, de cualquier titulación, tendrán necesariamente que desarrollar durante sus estudios de grado o postgrado. La UD pretende, con esta reflexión, dar respuesta a la propia misión universitaria, como Proyecto de la Compañía de Jesús, que persigue 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.

Así, son seis las competencias transversales clave por las que la UD apuesta (ver figura 7). La propuesta de definición y alcance que se presenta a continuación es una síntesis del resultado hasta la fecha del trabajo de los diferentes grupos de expertos, de los que se toman las descripciones que se presentan a continuación:



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

Figura 7. Competencias transversales en la UD. 2018

- **CT1. Autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia.** Es la competencia sello de la UD, y se plantea con un doble enfoque:
 - Sentirse y hacerse responsable de la inclusión de las comunidades humanas y personas vulnerables, desde las perspectivas y procedimientos propios de su disciplina académica. Una responsabilidad de orden social.
 - Proteger los bienes naturales y la naturaleza en su conjunto, de modo que los puedan disfrutar hoy las generaciones actuales y mañana las futuras, a partir

de las capacidades que proporcionan las áreas de conocimiento en las que se especialice. Una responsabilidad de orden ecológico.

Esta competencia integra una diversidad de componentes y está orientada a favorecer el crecimiento humano integral, dado que los distintos aspectos de la persona no pueden “compartimentarse”. Estos elementos son:

- La responsabilidad social sobre las personas y comunidades humanas más desfavorecidas y en defensa del bien común.
- La responsabilidad medioambiental por la protección de los bienes naturales y de la naturaleza en su conjunto.
- La ética profesional que señala límites morales y ofrece horizontes de vida buena y de defensa del bien común.
- Una espiritualidad personal que dé sentido a la propia vida y la oriente en las decisiones que deberá tomar, sobre la base del propio conocimiento personal y del deseo de alcanzar una mayor solidaridad humana.

Su definición propuesta es la siguiente: Actuar de manera ética, igualitaria, inclusiva, responsable y 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), planteándose las grandes preguntas de la vida.

- **CT2. Trabajo en equipo y liderazgo.** Se define como la colaboración con un conjunto de personas para lograr objetivos comunes contribuyendo con los propios conocimientos y habilidades, asumiendo la responsabilidad y el liderazgo compartidos, integrando los diferentes puntos de vista y procurando el desarrollo colectivo.

Se parte de una concepción de la persona como ser relacional, que no puede desarrollarse plenamente si no es en relación con otras personas y al servicio de los demás (Guardini, 2004). En este sentido, la investigación indica que las personas aprendemos y nos desarrollamos en interacción con los demás (Vygotsky, 1978). El trabajo en equipo, por tanto, ofrece la oportunidad de aprender y crecer individual, grupal y socialmente e incluye el liderazgo como una dimensión esencial cuando se trabaja con otras personas.

- **CT3. Emprendimiento, innovación y creatividad.** El emprendimiento es un proceso que comienza en la persona. Son estas las que innovan y emprenden nuevos proyectos (ya sea dentro o fuera de una organización) y lo que las caracteriza, según Timmons, es que

tienen y/o desarrollan la habilidad de crear y construir algo de prácticamente la nada, lo que supone iniciar, hacer, conseguir y construir.

Nuestra sociedad necesita personas con un elevado componente de iniciativa, visión crítica, dueños de su propio desarrollo profesional y personal y con capacidad y visión para llevar a cabo proyectos que aporten valor a la sociedad, que sean en definitiva proyectos transformadores. Y desde la perspectiva de la Universidad de Deusto, que den respuesta a los retos a los que como sociedad nos enfrentamos desde una mirada humanista.

Así, esta competencia se define como 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.** Referida a comunicar de manera tanto oral como escrita para interactuar efectivamente con los demás; escuchando, 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.** Se define como la actualización de los propios aprendizajes, transformando la propia forma de pensar y actuar, responsabilizándose de sus decisiones y alcanzando cada vez una mayor autonomía en la adquisición de su aprendizaje.

En los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la Universidad, será necesario que el estudiante haga explícitas sus concepciones previas, las cuestione, y desarrolle activamente concepciones y criterios más científicos o avanzados, que le permitan afrontar de forma rigurosa los problemas y situaciones propias de su ámbito de actividad (Paricio, 2019, p.81). Se ha de fomentar por tanto un aprendizaje constructivo y profundo, que se ve favorecido por la autorregulación del estudiante.

- **CT6: Competencia digital.** Se define como trabajar eficaz y eficientemente con la tecnología para tratar la información, así como comunicarse en el mundo digital de manera crítica y responsable.

Abarca desde cuestiones relacionadas con la información y datos, la comunicación, interacción y comprensión para un uso adecuado, a la creación de contenidos, elementos de seguridad y mecanismos para el empleo de herramientas o recursos digitales para la resolución de problemas.

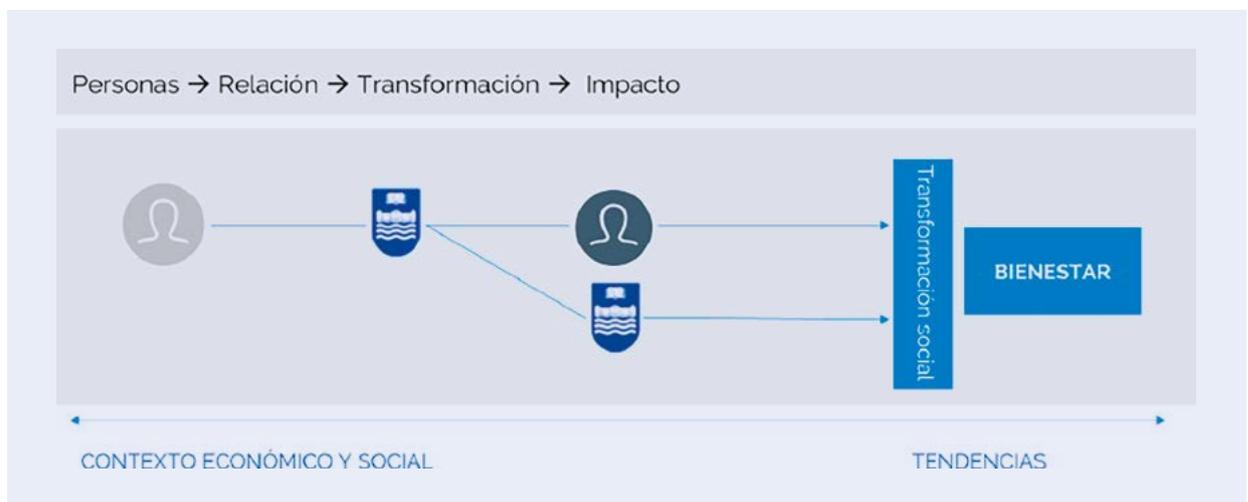
7. Modelo de impacto en la sociedad de la UD a través de sus procesos de aprendizaje

7.1. Marco global

El anclaje estratégico propuesto del modelo conceptual del impacto de la Universidad de Deusto, y cuyo desarrollo se puede encontrar en los mencionados Cuadernos Deusto Social Lab nº3 y nº4 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 específica

científica 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 de la siguiente forma:



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 8. Elementos de base del Modelo de Impacto

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 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.

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

La aplicación del marco conceptual global descrito en el punto anterior a los procesos de aprendizaje se desarrolla en el 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” recogido en el Cuaderno Deusto Social Lab nº4. Dado que en el presente informe se continúa profundizando en ello, se considera oportuno hacer una sín-

tesis de este marco específico y se aconseja al lector a profundizar en el mencionado informe.

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:

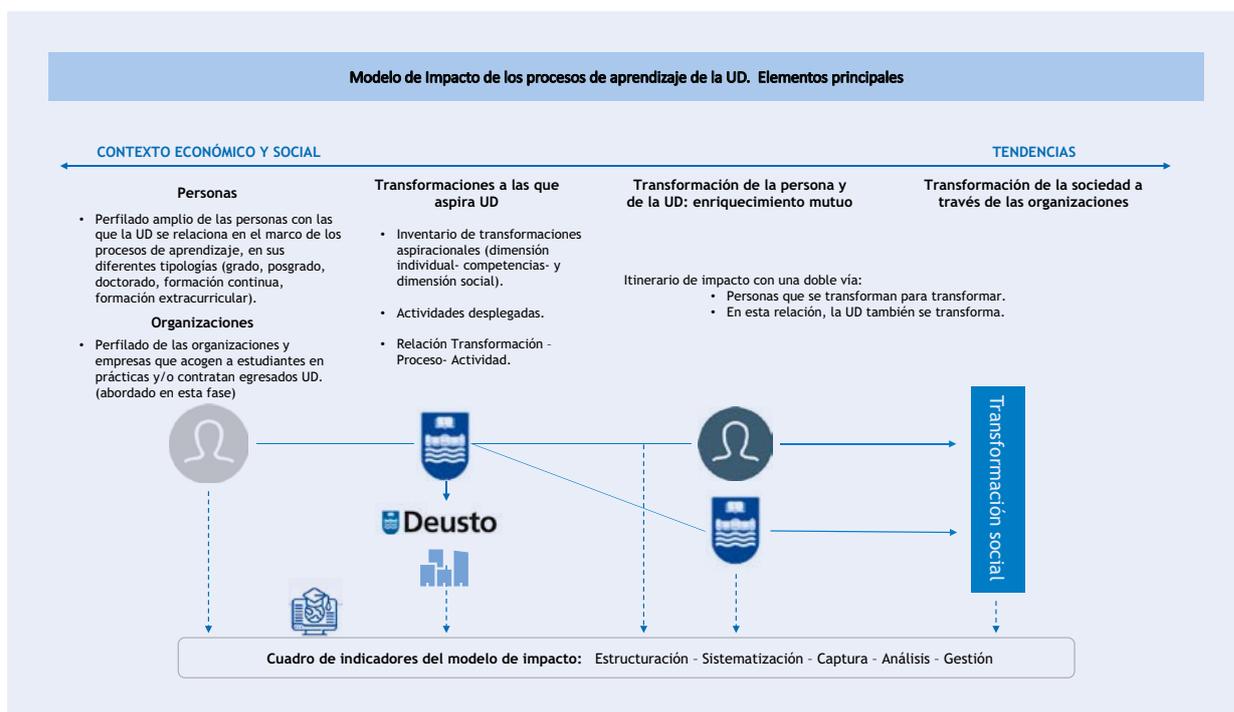
- Contexto económico y social y tendencias, que considera específicamente las variables de contexto más relevantes para este caso.
- Personas con las que la UD se relaciona, identificando en un primer lugar el mapa de stakeholders completo y en un segundo lugar poniendo el foco en los colectivos prioritarios: alumnado, alumni y empresas colaboradoras. En el trabajo desarrollado durante 2020 se profundizó en el impacto a través de las empresas colaboradoras y en caso de que nos ocupa en el presente informe el análisis ha considerado el alumnado de procesos de aprendizaje de grado, en general y se ha puesto el foco específicamente en el alumnado de últimos cursos de grado.
- Transformaciones a las que aspira, habiendo el modelo permitido identificar las transformaciones aspiracionales por las que la UD trabaja en sus procesos de aprendizaje, que han quedado ratificadas en el presente informe.
- Cuadro de indicadores propuestos en la fase anterior del proyecto, siguiendo los estadios definidos en la teoría del cambio, recorren para cada transformación desde el input hasta el impacto.

Gráficamente queda recogido en la figura 9.

7.2.1. Contexto económico y social. Tendencias

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 (en línea continuista con el planteamiento desarrollado en la fase anterior):

- Características socio – económicas 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 fun-



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 9. Elementos base del modelo de impacto de los procesos de aprendizaje de la UD

ción 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.

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.

7.2.2. Personas con las que la UD se relaciona

Recogiendo la propuesta elaborada en el informe correspondiente a la fase de trabajo desplegada durante el 2020,

- 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 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 ha contemplado la siguiente información:

- Alumnado de primer curso de grado El perfilado de este colectivo se ha trabajado a lo largo de esta fase, habiéndose acordado la idoneidad de incluir con carácter mínimo (y posibilidad de ampliación futura) las siguientes variables (presentando una evolución respecto a las inicialmente propuestas en el estudio elaborado durante 2020):



– Género

– Conocimiento de idiomas

– Experiencia internacional previa

– Experiencia laboral previa

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

– Cambio de residencia por estudios en UD

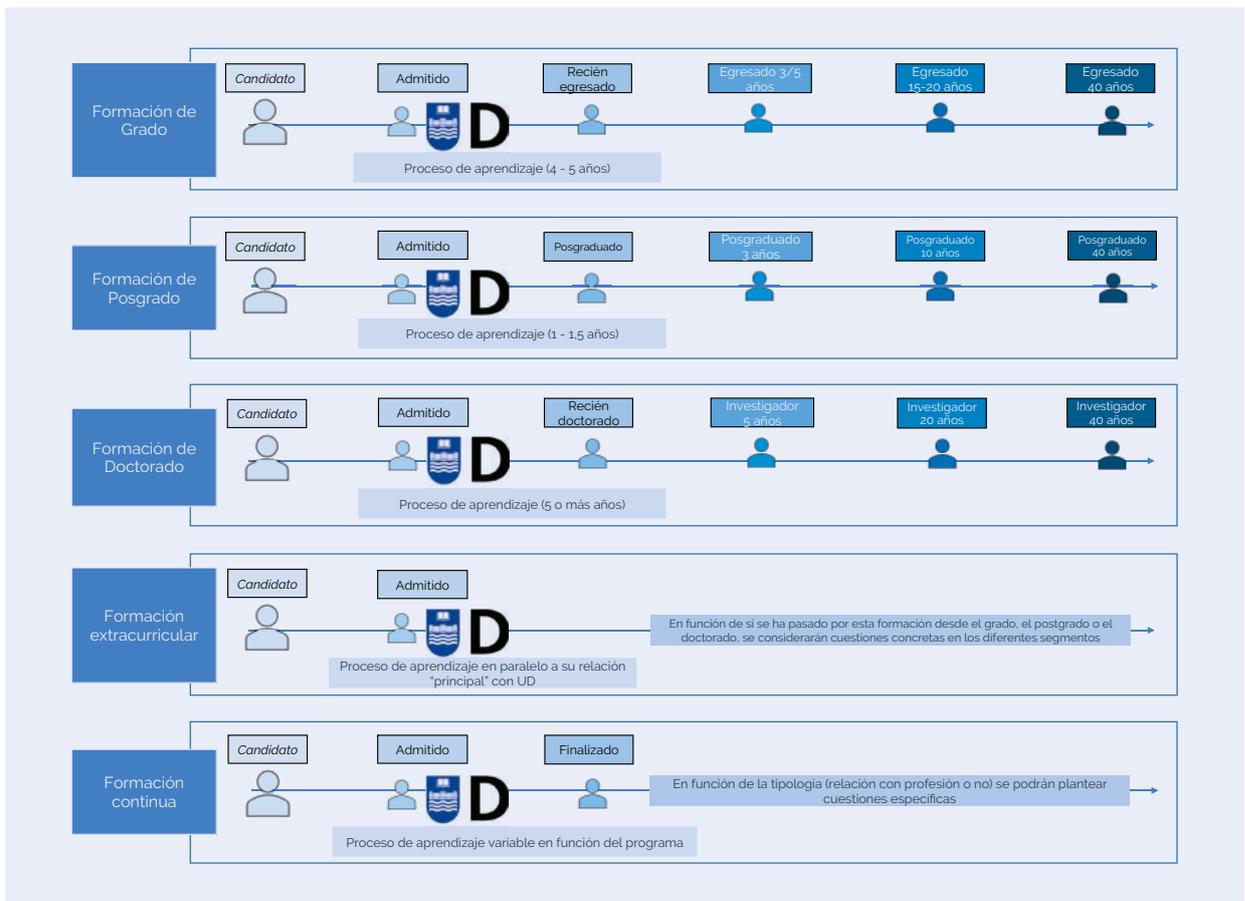
– Nivel de estudios de los padres

– Motivación para la elección de la Universidad de Deusto

– Motivación para la selección de la titulación

– Facultad, campus y titulación

- Alumnado de últimos cursos de grado: A efectos de promover la participación de este colectivo en el proyecto, en este primer trabajo de campo se ha simplificado



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 10. Personas que aprenden en la UD. Visión por proceso de aprendizaje y línea vital

el perfilado del alumnado a las variables de género, facultad, titulación, campus, nivel de participación en actividades de la UD y evolución en el compromiso social.

A futuro, se valorará la inclusión de la siguiente información individualizada en el análisis (que de manera agregada ya existe en la UD, razón por la cual no se ha estimado prioritario en este momento. Esta reflexión aparece detallada en el apartado de líneas de trabajo futuras).



- Género
- Edad
- Nacionalidad
- Discapacidad. Diversidad.
- Lugar de residencia habitual
- Nivel de estudios de los padres
- Renta familiar
- Beneficiario de beca
- Otros miembros de la unidad familiar 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.
- Facultad, campus y titulación

- **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** (perfilado y analizado en el informe de 2020 y cuyas conclusiones se emplean en el presente a efectos de comparar fundamentalmente valoraciones entre este colectivo y el colectivo de alumnado de últimos cursos)

– 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 de los colectivos de alumnado de últimos cursos de grado gracias al trabajo de campo desarrollado a tal efecto. Por otro lado, el trabajo efectuado con el alumnado de primer curso ha permitido sentar las bases para profundizar en él en las fases siguientes del proyecto.

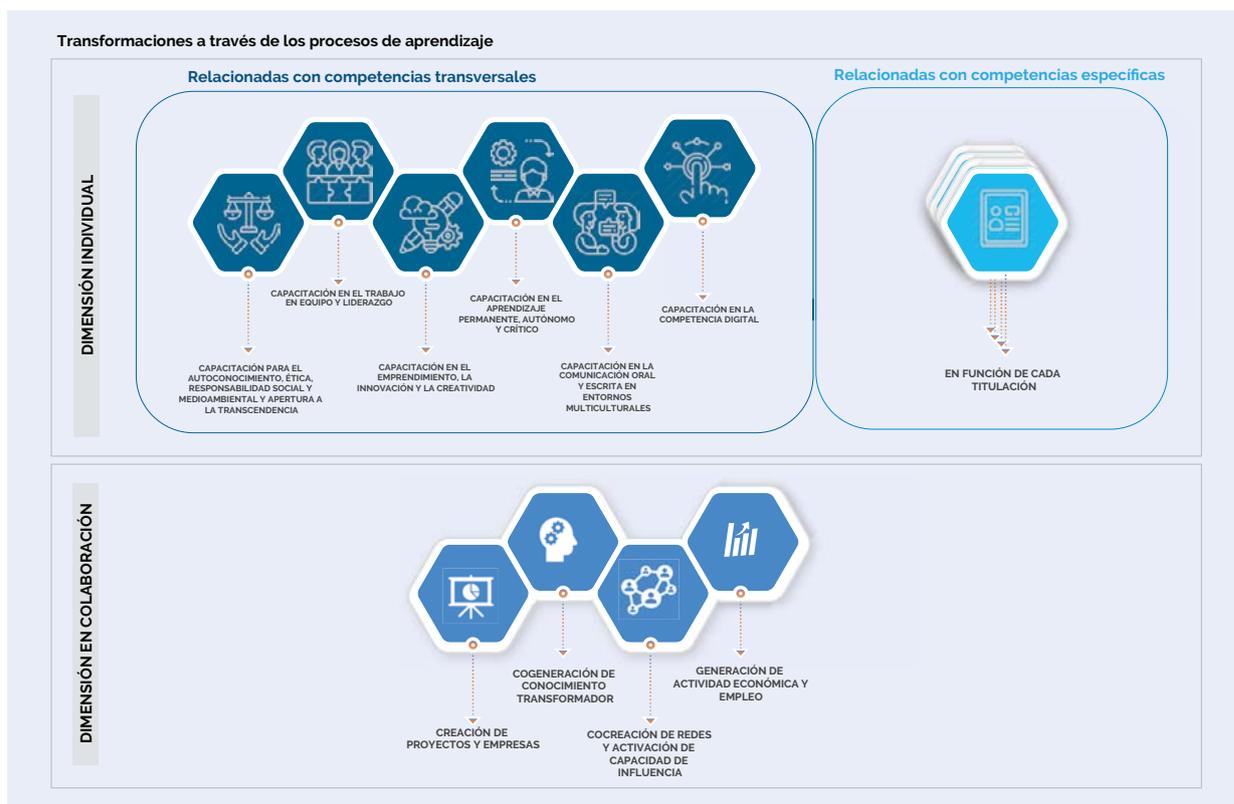
7.2.3. Transformaciones a las que aspira

La UD acompaña a las personas en sus procesos de aprendizaje, favoreciendo para ello 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. 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.

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, y por las que la UD ha apostado decididamente).

Adicionalmente, y tal y como se recogía en el análisis del 2020, en el modelo de impacto también se consideran los 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:



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 11. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Visión global para los procesos de grado

[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 social) 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 es-

crita 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.

• **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.

[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**

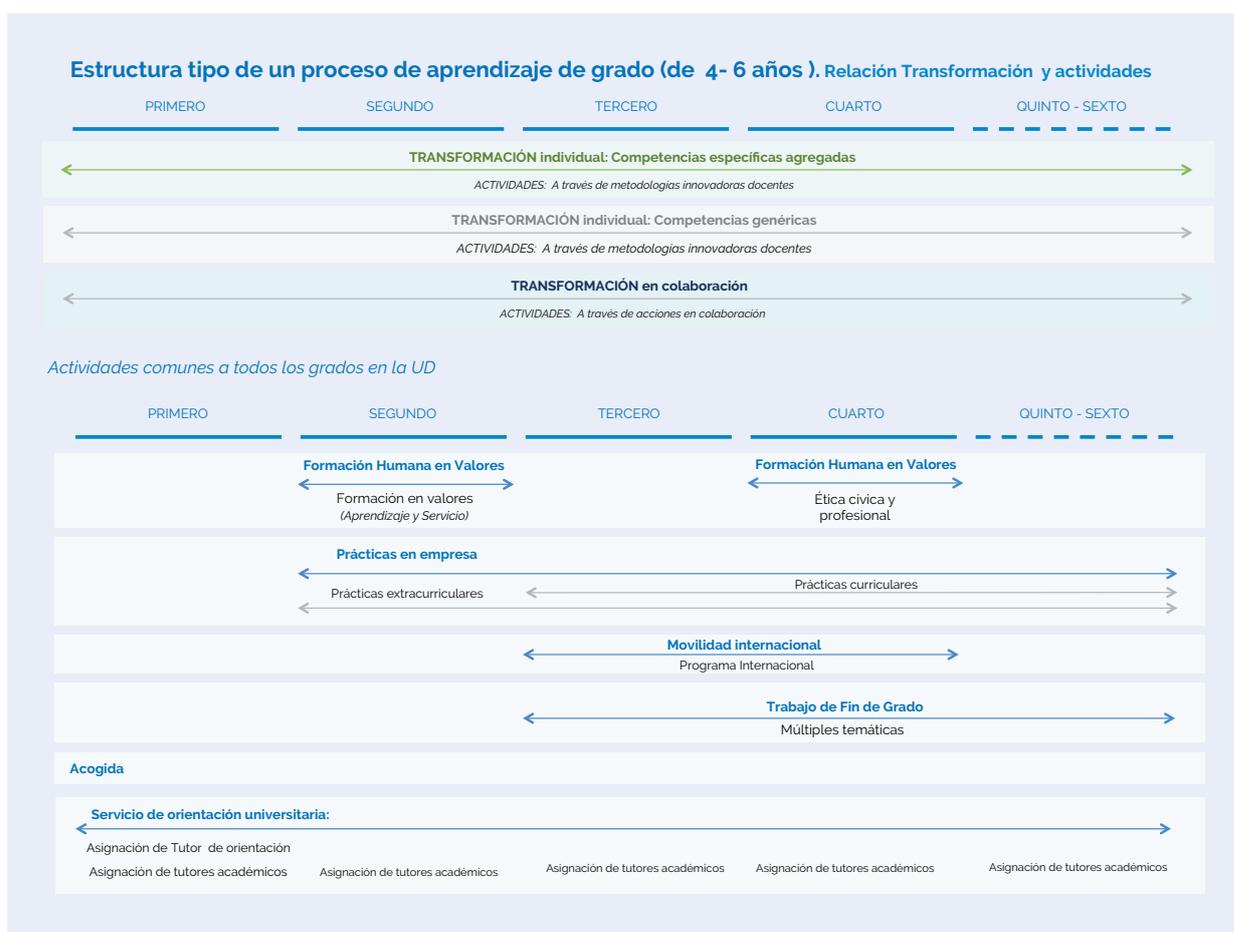
La Universidad de Deusto, como consecuencia de los procesos de aprendizaje que impulsa y lidera por su parte y la de su ecosistema, contribuye también a generar riqueza y empleo regional.

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.

7.2.4. 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 12.

En la figura 12 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 se despliegan en la UD para dar respuesta a las transformaciones que se quieren alcanzar. Así, tanto para alcanzar las



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 12. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados)

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). Para un mayor detalle de cada una de ellas, se refiere a la consulta del informe de 2020 recogido en el Cuaderno Deusto Social Lab nº4.

En cualquier caso, y dado que han sido incluidas en el trabajo de campo realizado con el alumnado de últimos cursos de grado, a continuación, se recoge en una tabla (tabla 5) el conjunto de actividades para las que específicamente en esta fase del trabajo se le ha pedido valoración respecto al nivel de contribución de estas para el desarrollo de las mencionadas competencias. Estas son

actividades tanto de carácter obligatorio, optativo y voluntario. Los resultados de esta valoración se incorporan en el capítulo cuarto del presente informe.

7.2.5. 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.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO A LO LARGO DE UN PROCESO DE APRENDIZAJE DE GRADO
Orientación y acompañamiento (tutorías, sesiones..)
Experiencia internacional (programas Erasmus, estancias cortas, etc.)
Experiencia laboral
Prácticas curriculares (PRACTICUM)
Prácticas extracurriculares(de carácter voluntario)
Formación Humana en Valores
Aprendizaje y servicio (servicios solidarios en organizaciones sociales)
Actividades de voluntariado
Participación en charlas, jornadas, seminarios
Actividades deportivas
Actividades culturales (teatro, fotografía, etc..)
Participación en otros programas formativos de manera simultánea al grado (programas de emprendimiento, etc..)
Formación en idiomas
Visitas a empresas, organizaciones
Aprendizaje empleando la metodología basada en problemas/proyectos
El trabajo realizado en las distintas asignaturas
Trabajo de fin de grado

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Tabla 5. Actuaciones desarrolladas en la UD a lo largo de un proceso de aprendizaje de grado

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.
- 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 6.

Con todo lo anterior, y como visión global del marco conceptual reflejado en la figura 9, 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 6):

- 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,

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

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 6, para dar respuesta por ejemplo a la transformación sobre capacitación para el trabajo en equipo y liderazgo las actuaciones que se despliegan 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 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.

7.2.6. Cuadro de indicadores de impacto. Key Impact Indicators

La estructura del cuadro de indicadores sigue la establecida en las anteriores fases del proyecto 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 Philanthropy Association.

Figura 13. Cadena de valor del impacto

- 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, con el foco específicamente

en las competencias transversales ya que estas han sido el objetivo específico de trabajo realizado: la revisión de la propuesta efectuada en la fase anterior del trabajo y centrada también en los procesos de aprendizaje ha permitido revisar y matizar la propuesta hecha de indicadores de impacto. Debe mencionarse que la estructura que se presenta se deberá aplicar para cada una de las seis competencias transversales.

Para una visión global del conjunto de transformaciones de los procesos de aprendizaje y de los indicadores propuestos se remite a la consulta del Cuaderno Deusto Social Lab nº4.

TRANSFORMACIÓN	DIMENSIÓN	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.Participación y valoración
	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	Resultado	Resultado docente	Rendimiento académico // evaluación
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos que valoran la importancia de desarrollar la competencia
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos que se sienten capacitados para desarrollar la competencia (por niveles de dominio)
	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	

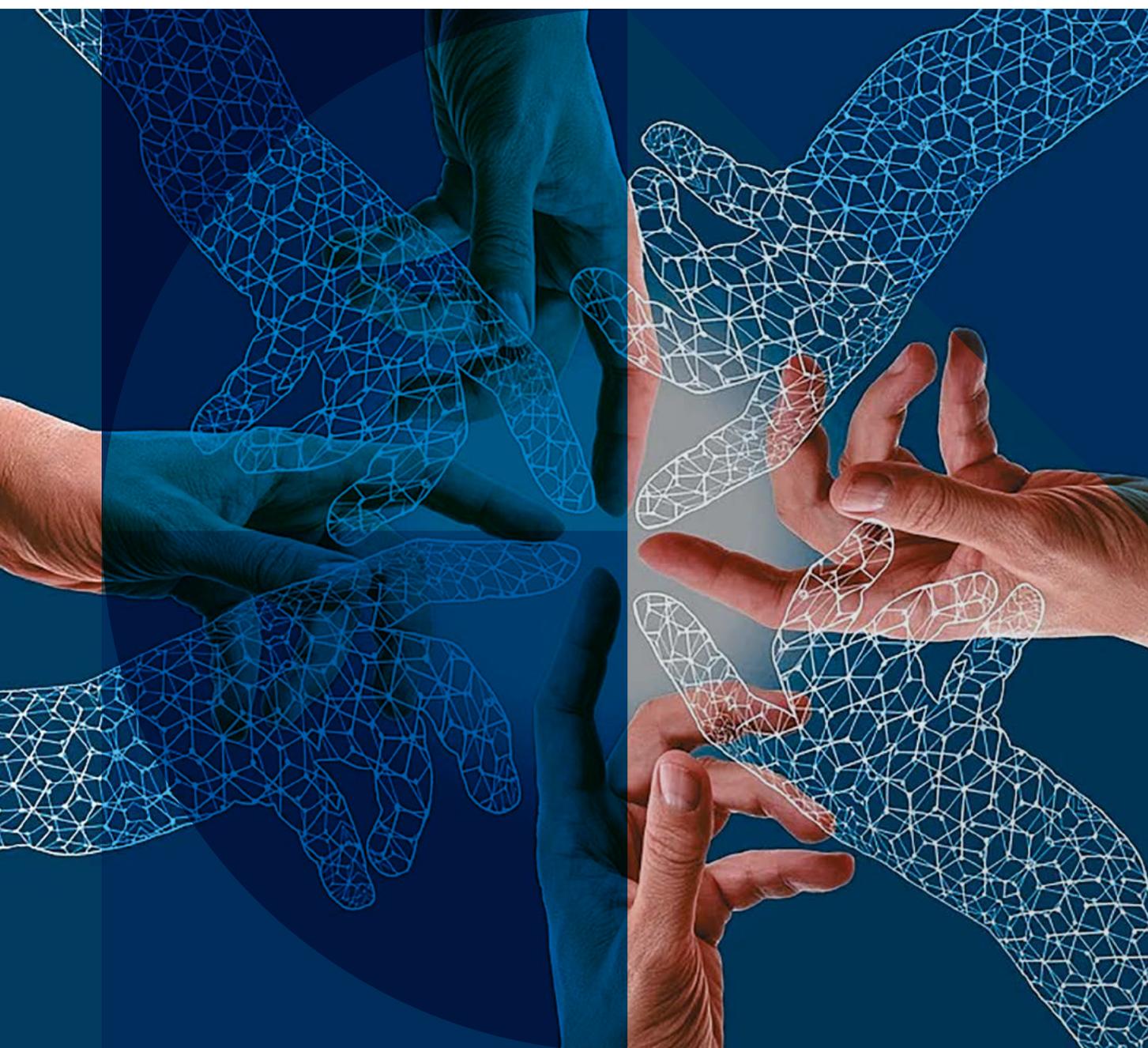
Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 14. Cuadro de indicadores de impacto (competencias transversales)

Capítulo cuarto

Aplicamos el modelo.

Conocemos nuestro impacto



8. El contexto en el que operamos

La contextualización de los factores más relevantes de la CAPV, ámbito geográfico prioritario de actuación de la UD, constituye un paso previo que facilita la valoración de su impacto social a través de las actividades de aprendizaje. En el caso concreto de este proyecto, desde la óptica del alumnado.

Por ello en este apartado se presenta una aproximación a los principales elementos del actual contexto económico y social de la CAPV. Se complementa, desde la perspectiva de la educación, con el análisis del perfil educativo de la población vasca y de la situación del mercado de trabajo y del empleo, de manera particular el correspondiente a las personas con titulación universitaria. Asimismo, se integra la visión del tejido empresarial vasco, que manifiesta una necesidad de talento.

Con la expectativa de que en 2021 el efecto de la pandemia provocada por el SarsCov2 hubiera prácticamente desaparecido, la realidad nos lleva a inicios de 2022, a estar saliendo de la sexta ola. Diversas voces, aunque no de manera unánime, apuntan a una cercana finalización de la misma. Los efectos provocados durante los casi ya dos años transcurridos han sido diversos, de gran calado en el ámbito económico y también en el social, en el que además de las irreparables pérdidas humanas, las desigualdades han aumentado. No obstante, a nivel económico se ha producido una significativa recuperación tanto en el PIB como en el empleo. Al margen de la pandemia, la situación demográfica, marcada por un envejecimiento de la población, constituye una cuestión de creciente preocupación debido a que el peso de la población joven en el conjunto de la población de Euskadi es muy reducido, inferior al 15%.

La información de los siguientes apartados se basa en la considerada en el informe precedente sobre el impacto social UD a través de procesos de aprendizaje (2020), actualizada en base a las referencias disponibles.

8.1.

La economía vasca y el bienestar social mejoran

La situación económica y el nivel de bienestar de la sociedad vasca, son con carácter general positivos. La economía

vasca, que crece un 5,7% en 2021, avanza favorablemente. A nivel de empleo Lanbide señala que prácticamente se ha recuperado el empleo destruido en la crisis, situándose la tasa de paro en un 9,9% en el último trimestre de 2021. Más allá del nivel de renta y del empleo, el concepto de bienestar integrado por variables adicionales como la satisfacción con la vida, la vida social, el aprendizaje, la salud y el medio ambiente, también presenta una valoración positiva, según el Informe de Competitividad del País Vasco 2021 elaborado por Orkestra.

En el mismo informe se indica que el País Vasco se encuentra hoy en día entre las regiones de Europa con mayor nivel de PIB per cápita y menor nivel de población en riesgo de pobreza o exclusión social (posiciones 29 y 26 respectivamente entre más de 200 regiones de la UE). Según el INE también la renta por hogar (2020) en el País Vasco (37.598 euros) supera a la media española (30.690 euros) en un 22,5%. No obstante, la pobreza real en Euskadi afecta en 2020 al 5,6% de la población, según la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales elaborada por el Gobierno Vasco.

La favorable evolución de la economía vasca es consecuencia, según Orkestra (2021), de una estrategia territorial efectiva y centrada en la industria que avanza con éxito en la transformación hacia una región internacionalmente competitiva orientada a la innovación y con capacidad de generar riqueza con un alto grado de inclusividad. Para la que han sido factores clave, entre otros, la internacionalización, los nuevos modelos de negocio, la formación y el emprendimiento.

Para 2022 la Confederación Empresarial Vasca (Confebask) da muestras de optimismo económico; estima que la economía vasca crecerá un 5,9%, tasa que permitiría recuperar el nivel de PIB prepandemia. Aunque la evolución de los distintos factores de riesgo como la pandemia, los costes empresariales y energéticos, la inflación o el desabastecimiento mundial, pueden conducir a que el crecimiento real de la economía vasca se sitúe entre el 4% y el 7%. Se espera que los fondos "Next Generation" favorezcan el impulso económico.

A nivel sectorial todos se beneficiarán de la recuperación, aunque se estima que el sector servicios liderará el crecimiento, fruto de la esperada normalización del turismo y el ocio y relegará a un segundo papel a la industria, que ha sido el principal motor de la economía durante 2021. Se prevé que la construcción crezca en mayor medida que en 2021.

En relación con la tasa de paro Confebask espera un buen comportamiento y una reducción hasta el 8%. Supondría un nivel inferior al previo a la pandemia, que alcanzaría un nuevo máximo histórico del empleo en Euskadi con más de un millón de cotizantes.

Una comparación con la economía española permite observar que esta última también presenta una evolución y previsiones positivas en 2021 y 2022, pero más moderadas

que las de la economía vasca, retrasándose la recuperación del PIB al nivel de la prepandemia hasta 2023. Como ilustra en la figura 15 el crecimiento económico vasco real (2021) y el previsto (2022) también supera al de la zona Euro.

No obstante, y a pesar de la positiva evolución de la economía vasca, existen oportunidades que requieren transformaciones profundas como la transición verde, digital y demográfica (Orkestra, 2021).



Fuente: UE y Confebask (2021).

Figura 15. Evolución del crecimiento económico en 2021 y 2022

8.2. Características educativas de la población y mercado de trabajo

Según el Eustat en 2020 el 95,6% de la población del País Vasco de 16 y más años cuenta con algún tipo de titulación oficial, mientras que el 4,4% no dispone de ninguno. El 33,4% de dicha población está en posesión de un título de estudios superiores, lo que pone de manifiesto su alta cualificación; de ellos el 22,7% corresponde a títulos universitarios y el 10,7% a ciclos formativos de grado superior. El 31,8% cuenta con estudios primarios, el 21,9% con secundarios y el 8,5% posee algún título de formación profesional elemental y media.

En función del sexo, en las titulaciones universitarias supera la proporción de mujeres (25,2%) a la de los hombres (20,1%), mientras que en las de formación profesional de cualquier nivel, es mayor la de los hombres (22,8%) a la de las mujeres (15,9%). Las diferencias son práctica-

mente inexistentes en las titulaciones de nivel primario (33,2% de mujeres y 30,3% de hombres) y las de secundario (21,1% y 22,7% respectivamente).

Consideradas las características educativas de la población del País Vasco, a continuación se centra el análisis en el mercado de trabajo, que refleja una tendencia favorable en el empleo como consecuencia de la positiva evolución de la economía vasca. Los datos que se exponen se han obtenido de dos fuentes diferentes y presentan pequeñas diferencias, derivadas de los distintos sistemas de información utilizados. Así, según la Encuesta de Población Activa (EPA) Euskadi alcanza a finales de 2021 una tasa media de paro del 8,4%, y se sitúa como la Comunidad Autónoma con menos paro de España, siendo la tasa estatal del 13,3%. El Eustat cifra en 951.400 las personas ocupadas en el País Vasco en el cuarto trimestre de 2021 y en 104.700 las paradas, situando la tasa de paro en un 9,9%; la masculina en un 9,5% y la femenina sube hasta el 10,4%.

La tasa de ocupación (calculada como el porcentaje de personas ocupadas de 16 a 64 años sobre el total de esas edades) alcanza el 68,1%; en los hombres un 71% y en

las mujeres un 65,2% (Eustat, 2021). Por niveles de estudios terminados, la tasa de ocupación y el nivel de paro se sitúan respectivamente entre las personas con estudios primarios y menos en el 59,2% y en un 13,5% el paro; entre las que tienen formación secundaria y media la ocupación es del 60,4% y el paro del 11,4%; en el colectivo con estudios superiores aumenta la ocupación hasta el 83,1%, presentando la menor tasa de paro, un 6,7%. Se confirma por lo tanto que a mayores niveles de formación la tasa de ocupación también aumenta.

Poniendo el foco en el paro juvenil, Euskadi ha cerrado 2021 con una tasa de paro en la población joven del 17,1%, cinco puntos menos que la tasa con la que finalizó 2020, según el Observatorio Vasco de la Juventud. No obstante, sigue siendo preocupante la elevada tasa de paro en los menores de 30 años, que supera en más de siete puntos el desempleo de la población general, del 9,9%. Se trata de uno de los principales ámbitos de mejora, junto a la calidad del empleo y la incorporación de las mujeres al mercado laboral.

Una aproximación a la situación laboral de los egresados de las tres universidades del País Vasco la realizamos en base al estudio de incorporación laboral elaborado por Lanbide a finales de 2020. En él se analiza la promoción graduada en 2017. Las conclusiones que arroja son satisfactorias, evidenciando una tasa de ocupación del alumnado tres años después de acabar su carrera del 87% y una tasa de desempleo del 13%. Con respecto a los dos años anteriores se produce un ligero empeoramiento en la tasa de ocupación, que alcanzó su nivel máximo en 2015, un 92%, año en el que la tasa de paro fue la mínima, un 8%. En relación con la calidad del empleo, el 85% del alumnado dispone de empleo encajado (el que corresponde a su nivel de capacitación profesional) tres años después de su titulación y el 79% considera que el empleo está relacionado con los estudios cursados. En torno al 21% de los empleos son de jornada reducida y la valoración de la estabilidad laboral se sitúa en 6,9 sobre 10, siendo algo superior la satisfacción global con el empleo, 7,1 sobre 10.

Entre los factores que señalan los alumnos como determinantes de la inserción destacan en las dos primeras posiciones, con similares tasas de respuesta, los académicos (la titulación, la universidad, programa de movilidad internacional, proyecto fin de grado, expediente académico) y los personales y sociales (motivación, iniciativa, capacidades personales, sociales y profesionales, etc.). El tercer factor apuntado son las relaciones con empresas y entidades (experiencia laboral previa, prácticas externas universitarias/formación dual durante la formación, etc.). La especialización y los idiomas, aunque se consideran influyentes, se valoran menos determinantes.

En relación con el nivel salarial, el del País Vasco es superior a la media estatal, lo que se refleja en una renta me-

dia por hogar más alta. Concretamente en 2020 según el INE el salario medio mensual del País Vasco (2.278 euros) sólo es superado por el de Madrid (2.350 euros). Las diferencias salariales están en gran medida condicionadas por la estructura económica de cada comunidad y el peso de los sectores mejor o peor pagados. Los salarios más bajos (por debajo de los 1.336 euros) se concentran en la hostelería, el servicio doméstico, y en el sector primario, mientras las retribuciones más altas corresponden a las actividades financieras y de seguros, las relacionadas con el suministro de energía, la educación y Administración Pública.

Por nivel de formación, el sueldo medio de los asalariados con educación secundaria de primera etapa (1.338 euros) es bastante inferior al de los que tienen estudios superiores (2.553 euros), mientras que, por antigüedad, los que llevan diez o más años trabajando en una empresa cobran de media 1.100 euros más que los que llevan menos de un año (2.515 euros frente a 1.409 euros).

8.3. Cualificación demandada por las empresas vascas

Las empresas vascas para 2022, en base a las encuestas que realizan periódicamente las asociaciones Adeggi, Cebek y Sea, manifiestan expectativas positivas de recuperación, pero entre las preocupaciones señalan la creciente dificultad para encontrar personal cualificado.

En recientes declaraciones de la ejecutiva de Confebask, de diciembre de 2021, indican que "2022 será un nuevo año de crecimiento, aunque no exento de incertidumbres y con importantes retos y desafíos por delante". Entre ellas apuntan junto a la superación definitiva de la pandemia, la necesidad de lograr una reactivación transformadora de la economía vasca, que sitúe a la empresa en una senda competitiva sólida y sostenible, así como promover reformas que refuercen la sostenibilidad del tejido productivo y del estado del bienestar. Destacan "la importancia de apoyarse en la colaboración público-privada para abordar la transición digital, ecológica y socio demográfica" y consideran fundamental una "colaboración estrecha" para asegurar que "las empresas dispongan de personas con una cualificación adecuada", y "que se fijen las necesidades formativas y la alineación entre el sistema educativo y la empresa".

Tal y como se señaló en el informe de impacto social de la UD a través de los procesos de aprendizaje (2020), los empleadores manifiestan un amplio y generalizado desajuste entre sus necesidades y las capacidades de los trabajado-

res. Esta realidad se refleja en las conclusiones del informe de la Confederación Empresarial Vasca Confebask “Necesidades de cualificación de las empresas vascas para 2020”, en el que el 81% de las empresas industriales de la economía vasca manifiesta tener dificultades en la contratación de personal. En el Informe Adecco “Perfiles deficitarios y escasez de talento en España. 2020”, ocho de diez organizaciones declaran tener dificultad para contratar talento, lo que reitera el gap entre requerimientos de las empresas y las competencias profesionales.

Entre los sectores que presentan una mayor demanda de perfiles y para los que la oferta es escasa se señalan el sector de la informática y telecomunicaciones, el sanitario y diversos industriales. Asimismo, se apunta la grave escasez de mano de obra que cuente con una titulación de formación profesional de grado medio o de superior. En consecuencia, proponen reforzar la formación en estos ámbitos deficitarios.

Sobre los perfiles profesionales y formativos, así como los niveles de estudios de las personas que contratarán en los próximos años, Confebask señala que el 90% de las oportunidades de empleo se ofrecerán para ocupar perfiles profesionales cualificados, siendo los más demandados los de formación profesional y grados universitarios. Los estudios universitarios de las ramas STEM concentran la mayor demanda.

En relación con los criterios empresariales de selección indica que la actitud personal, la experiencia y la formación siguen siendo los requisitos más valorados por las empresas a la hora de contratar. La responsabilidad y constancia, actitud proactiva y positiva, polivalencia y adaptabilidad y autonomía en el trabajo siguen siendo las actividades más valoradas. Las principales dificultades que aluden son la falta de formación o especialización, la falta de actitud o interés y la inexperiencia de los trabajadores.

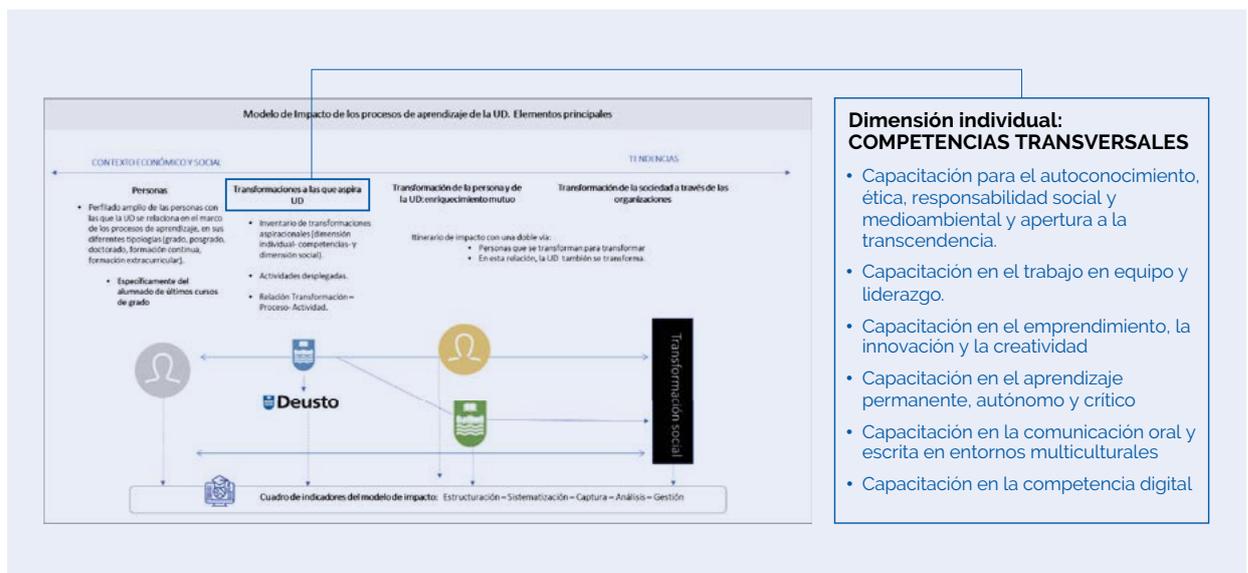
9. El impacto de las actividades de la UD en los procesos de aprendizaje seleccionados

A lo largo de este apartado, y una vez situado el contexto en el apartado anterior, se presentan los resultados de esta segunda aplicación del modelo específico de impacto para las actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje de la Universidad de Deusto. En su aplicación esta fase ha centrado la mirada en el grupo de interés nuclear para la universidad, esto es, su alumnado. Y de manera muy específica en el alumnado correspondiente a últimos cursos de grado (cuartos y quintos cursos en función de cada grado). Así, este análisis permite iniciar la investigación también comparada entre el impacto valorado por el alumnado y el que valoran las empresas y organizaciones que acogen y contratan a nuestros estudiantes y /o egresados/as (cuyo análisis detallado se recoge de manera íntegra en el Cuaderno Deusto Social Lab nº4).

Así, 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 el colectivo de estudiantes de últimos cursos a través de un trabajo de campo ad hoc desarrollado entre diciembre 2021 y enero 2022. 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 1.555 estudiantes. Se han recibido 267 respuestas, todas ellas válidas, lo que implica una tasa de respuesta del 17%, un nivel de confianza del 90% y un error muestral del +/- 4,58%.

En concreto, se han podido medir en parte las seis transformaciones identificadas específicamente referidas a las competencias transversales, tal y como queda reflejado en la figura 16.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 16. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje de la UD evaluadas durante la segunda fase del proyecto

El resultado de la aplicación del modelo que se recoge en este apartado se estructura como sigue:

- 1) Se centra el análisis en las transformaciones identificadas y se sigue el modelo de impacto propuesto, hasta donde ha sido posible.
 - a. Como base, se recogen las variables básicas del alumnado participante en este trabajo de campo, de manera que se puedan situar adecuadamente el resto de los análisis realizados con posterioridad.
 - b. Así, se efectúa en primer lugar la valoración general de las transformaciones vinculadas con la dimensión individual y en concreto las derivadas de las competencias transversales impulsadas y trabajadas en la Universidad de Deusto. Se ofrece tanto una visión de conjunto global y consolidada como una visión individualizada por transformación.
 - c. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo entre estos resultados derivados de la valoración del alumnado de últimos cursos de grado y los principales resultados obtenidos en el análisis de las valoraciones de las empresas y organizaciones que acogen y/o contratan a nuestros estudiantes y egresados, realizado durante 2020 y que, como se ha mencionado con anterioridad, está publicado en el Cuaderno Deusto Social Lab nº4.
 - d. Por último, se incluye en el análisis la valoración de diferentes actividades que realiza el alumnado desde la perspectiva de su contribución al desarrollo de las diferentes competencias transversales propuestas.

9.1. 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 a las primeras. Durante los trabajos realizados en 2020 y focalizados en el grupo de interés referente a las empresas y organizaciones, y a efectos de facilitar la medición de estas competencias por parte de las empresas, la encuesta propuso 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. Esta selección obligó en su momento a descartar otros ítems, ya que como se ha indicado en el capítulo segundo son muchas y muy diversas las diferentes tipologías y forma de enunciar las competencias en la actualidad.

Toda vez que durante 2021 en la propia Universidad de Deusto se ha continuado trabajando y profundizando en la estructuración de las competencias transversales, y considerando que el foco del trabajo desde la perspectiva de impacto este mismo año se debía centrar en el alumnado de últimos cursos de grado, se ha realizado una reflexión conjunta con expertos de la UD en esta materia que ha permitido elaborar y proponer en la valoración a este colectivo un total de 22 ítems (relacionados todos ellos con las seis competencias transversales). El detalle completo de la encuesta realizada se puede consultar en el Anexo del presente documento. A efectos de facilitar la trazabilidad en esta evolución, así como de facilitar el análisis y entendimiento comparativo de los resultados que se presentan a lo largo de este apartado, se ha elaborado la tabla 7, que recoge para cada transformación el detalle de los ítems que fueron valorados en el trabajo de campo con empresas y la evolución de la propuesta de estos ítems para el trabajo de campo con el alumnado. Como se puede apreciar en la tabla, la gran mayoría de ítems se mantienen, y hay alguna variación respecto a determinados ítems, que en su momento se consideró de interés incluir en la valoración de las empresas y otros que se han considerado relevantes en este caso con alumnado).

Transformación	Valorada en empresas	Valorada en alumnado
CT1- Autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia	Autoconocimiento y control (toma de decisiones adecuadas y comportamiento estable ante situaciones de incertidumbre o adversas)	Reflexión sobre uno mismo
	Autoestima y confianza (manejo adecuado de las emociones)	Autoestima / Confianza
	Comportamiento ético y honesto	Comportamiento ético y honesto
	Resiliencia en el trabajo/Tolerancia al estrés	No medida
		Compromiso social
		Cuestionamiento sobre el sentido de la vida y la trascendencia
CT2. Trabajo en equipo y liderazgo	Capacidad para ejercer el liderazgo	Liderazgo
	Trabajo en equipo en cualquier entorno (incluyendo entornos multiculturales)	Trabajo en equipo
	Adaptación al cambio	Adaptación al cambio
	Disposición para la movilidad	No medida
CT3. Emprendimiento, innovación y creatividad	Creatividad e innovación	Creatividad e innovación (generación de nuevas ideas y soluciones)
	Capacidad emprendedora /intraemprendedora	Emprendimiento (emprender acciones y proyectos)
	Iniciativa y proactividad	No medida
CT4. Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales	Capacidad de comunicación oral y escrita	Comunicación oral
		Comunicación escrita
		Comunicación en diferentes idiomas
		Escucha activa
		Desenvolverse en entornos multiculturales y socialmente diversos
CT5. Aprendizaje permanente, autónomo y crítico	Capacidad de trabajo	Compromiso con el trabajo bien hecho / capacidad de trabajo / disciplina
	Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho	
	Capacidad de aprendizaje permanente	Autonomía e implicación en el aprendizaje
	Espíritu crítico	Espíritu crítico
		Interés por aprender
CT6. Competencia digital	Competencias digitales	Dominio en el uso de la tecnología
		Uso de la tecnología de manera crítica y responsable

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 7. Relación entre competencias e ítems de la encuesta valoradas en los procesos con empresas (2020) y alumnado (2021)

9.2. 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. Estas conforman el sello UD, la huella o el elemento diferencial por el que se aspira que se reconozca a las personas que han pasado por la UD.

En términos generales, 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). El análisis que se presenta a continuación se ha realizado desde una perspectiva global, esto es, considerando la visión suministrada por el alumnado de últimos cursos de grado en el trabajo de campo mencionado. Se analizan desde la visión de cadena de impacto los directamente relacionados con el impacto. No obstante, el análisis de la valoración de las actividades que contribuyen, fruto de su realización, a alcanzar el mencionado impacto

representa un paso en la visión y valoración general de la cadena de valor de impacto de los procesos de aprendizaje en la Universidad de Deusto. Este análisis está incluido igualmente en el presente informe.

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 el alumnado de últimos cursos de grado de la UD.

En la tabla 8, y a modo recordatorio, se señalan las seis competencias transversales consideradas en los siguientes apartados.

9.2.1. Caracterización de la muestra del alumnado participante

Dado que el foco de la valoración de este análisis de impacto se ha centrado en el trabajo de campo con el alumnado de últimos cursos de grado (correspondientes a cuartos o quintos cursos en función de la titulación en

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

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 8. Visión global agregada de las transformaciones – competencias transversales UD

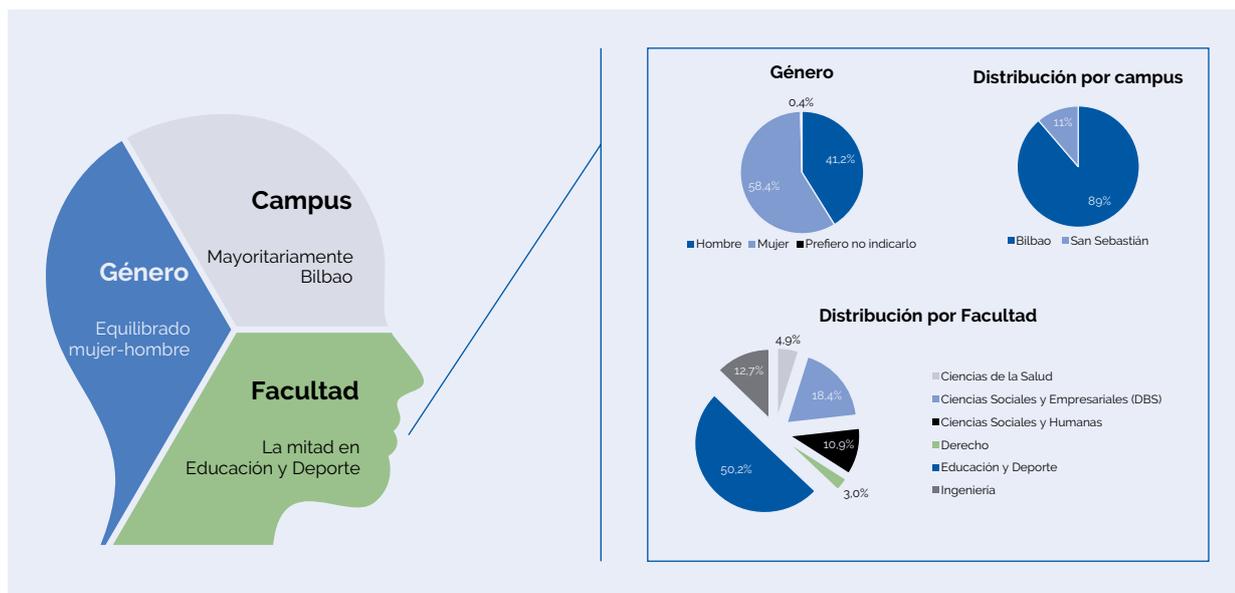
concreto), interesa en primer lugar caracterizar brevemente al conjunto de personas que, de este importante grupo de interés para la UD, han participado en el trabajo de campo cuyos resultados se presentan a lo largo de este apartado del informe. Como se ha definido en el modelo conceptual, es necesario 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.

Así, el trabajo de campo se ha remitido al conjunto total de alumnado de últimos cursos de grado de la Universidad de Deusto durante el curso académico 2021-2022. Este colectivo asciende a 1.555 personas, de todos los grados y dobles grados y de todos los campus de la UD.

Como se ha recogido al inicio de este apartado, las respuestas válidas obtenidas han sido 267, y su distribución

en cuanto a género, facultad y campus queda reflejada en la figura 17. En la muestra obtenida se puede visualizar que la proporción de mujeres es ligeramente superior a la de hombres, que la mayoría de las respuestas pertenecen a alumnos del campus de Bilbao y que la mayor contribución corresponde a la Facultad de Educación y Deporte. Estas características reflejan las correspondientes al universo, la globalidad de la UD, en la que prácticamente el 59% de los alumnos son mujeres, el 80% corresponden al campus de Bilbao y el mayor número de alumnos de la UD pertenecen a la Facultad de Educación y Deporte.

Por otra parte, se debe recordar en este punto que el 100% del alumnado de la UD es sujeto de aprendizaje en estas competencias. Esto es, toda persona que realiza su proceso de aprendizaje de grado en la UD recibe formación en estas seis competencias.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 17. Distribución alumnado de últimos cursos participante en trabajo de campo por género, facultad y campus

9.2.2.

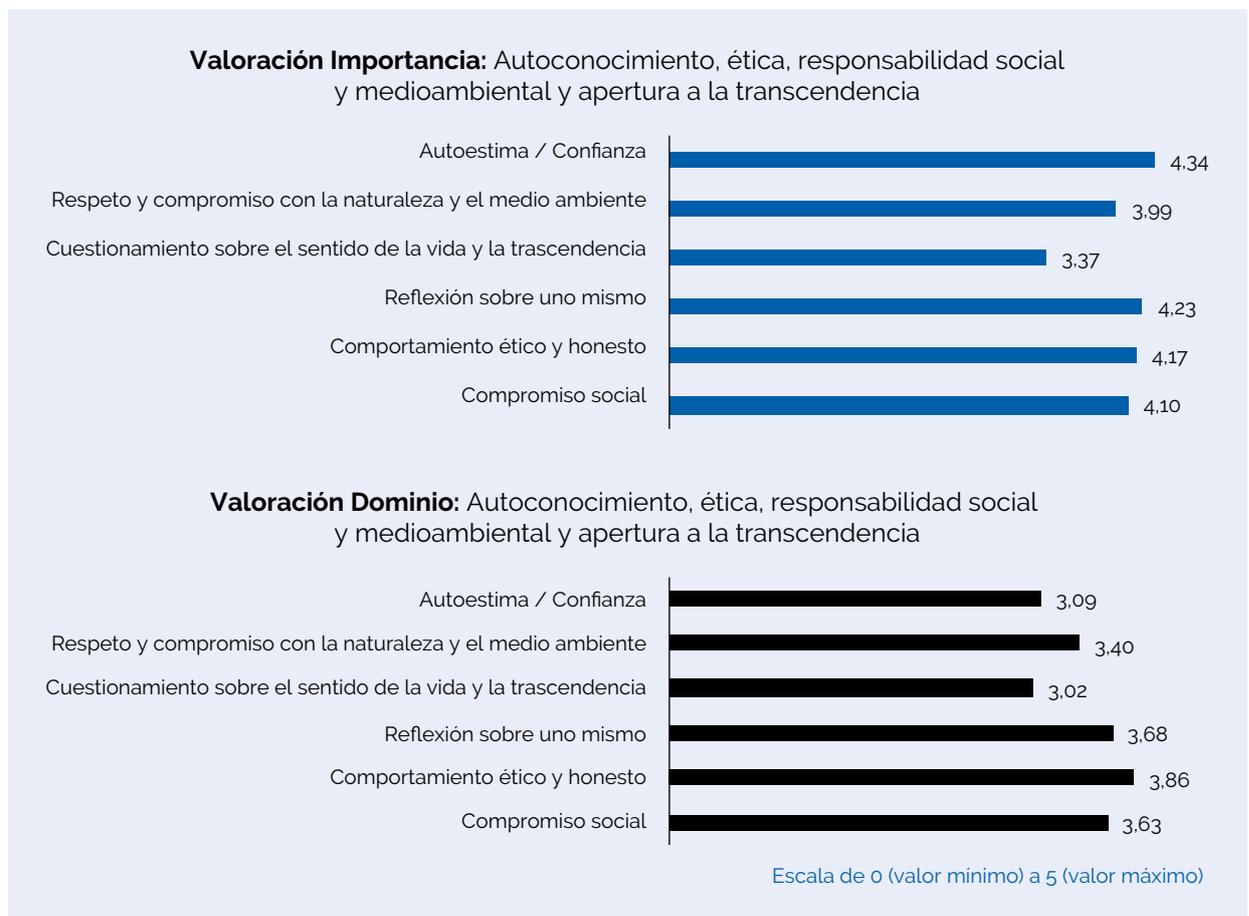
Cadena de impacto referida a la "Capacitación para el autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia"

De manera sustantiva en este punto y de forma previa a la medición de los indicadores de impacto, interesa resaltar un conjunto de 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, que es la más relacionada con la propia identidad y misión de la Universidad de Deusto.

Así, todos los estudiantes antes de llegar a los últimos cursos tienen que cursar en segundo curso de grado la materia de formación en valores y opciones de la persona (pudiendo elegir entre tres modalidades y ocho asignaturas diferentes). En relación con el alumnado de últimos cursos, que supone un total de aproximadamente 1.555 estudiantes, el 100% deben pasar por la asignatura de ética cívica y profesional al resultar en este caso obligatoria.

De manera adicional y extracurricular, el alumnado de la Universidad de Deusto puede participar en otro conjunto de actividades organizadas desde diferentes estamentos de la universidad (por ejemplo, Deusto Campus) que les permiten acercarse y conocer otras realidades, desarrollar el voluntariado, etc. y por lo tanto también, en mayor o menor medida, trabajar y desarrollar esta competencia.

La valoración del impacto que esta transformación tiene en el alumnado se ha aproximado mediante la valoración individualizada de las seis competencias siguientes: reflexión sobre uno mismo, autoestima / confianza, comportamiento ético y honesto, compromiso social, cuestionamiento sobre el sentido de la vida y la trascendencia y



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 18. Valoración de importancia y dominio. Competencia de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia

el respeto y compromiso con la naturaleza y el medio ambiente. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia otorgada por el alumnado de manera individual, así como el dominio que estiman han alcanzado durante sus años de aprendizaje de grado en la UD en una escala de 0 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).

Así, para el alumnado de últimos cursos de grado, la práctica totalidad de competencias agrupadas en esta transformación tienen una elevada importancia (más de 4 sobre 5), destacando en cuanto al dominio adquirido a lo largo de su formación en la UD específicamente la relacionada con el comportamiento ético y honesto (con una valoración media de cerca de 4 sobre 5), seguido de la reflexión sobre uno mismo (3,7 sobre 5).

9.2.3.

Cadena de impacto referida al “Trabajo en equipo y liderazgo”

La transformación de trabajo en equipo y liderazgo ha sido valorada en base las siguientes tres competencias: liderazgo, trabajo en equipo y adaptación al cambio. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia otorgada por el alumnado de manera individual, así como el dominio que estiman han alcanzado durante sus años de aprendizaje de grado en la UD una escala de 0 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 19. Valoración de importancia y dominio. Competencia de trabajo en equipo y liderazgo

La importancia que el alumnado concede a estas competencias es muy elevada, encontrándose dos de las tres competencias por encima de 4 sobre 5 de valoración. Así mismo, respecto a la valoración del dominio alcanzado, el alumnado destaca específicamente el trabajo en equipo con una valoración cercana a 4 sobre 5.

acciones y proyectos). La escala de valoración es la misma que en los casos anteriores.

En este caso, el alumnado otorga una elevada importancia a la competencia referida a la creatividad e innovación (4,08 sobre 5) y considera que su dominio estaría en un 3,14 sobre 5.

9.2.4.

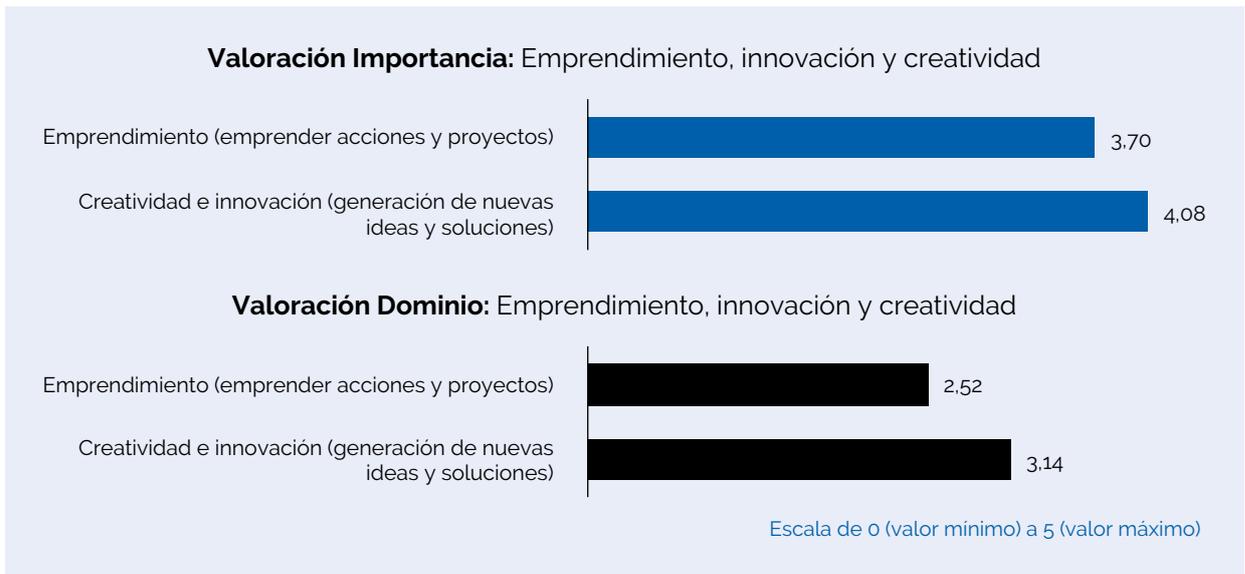
Cadena de impacto referida al “Emprendimiento, innovación y creatividad”

La transformación de emprendimiento, innovación y creatividad ha sido valorada en base las siguientes dos competencias: creatividad e innovación (generación de nuevas ideas y soluciones) y emprendimiento (emprender

9.2.5.

Cadena de impacto referida a la “Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales”

Esta transformación ha sido valorada en base a las siguientes competencias: escucha activa, comunicación oral, comunicación escrita, comunicación en diferentes



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 20. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Emprendimiento, innovación y creatividad

idiomas y la competencia referida a ser capaz de desenvolverse en entornos multiculturales y socialmente diversos. Para cada una de ellas se ha valorado la importancia otorgada por el alumnado de manera individual, así como el dominio que estiman han alcanzado durante sus años de aprendizaje de grado en la UD una escala de 0 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).

Este conjunto de competencias destaca por su importancia, acorde a la valoración realizada por el alumnado. Así, todas ellas superan el 4 sobre 5, destacando con un 4,5 la importancia otorgada a la comunicación oral. El análisis del dominio alcanzado en cada una de ellas muestra por otro lado valoraciones entre el 3,25 (para comunicación en diferentes idiomas) y el 3,70 (concedido a la escucha activa).



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 21. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Comunicación oral y escrita

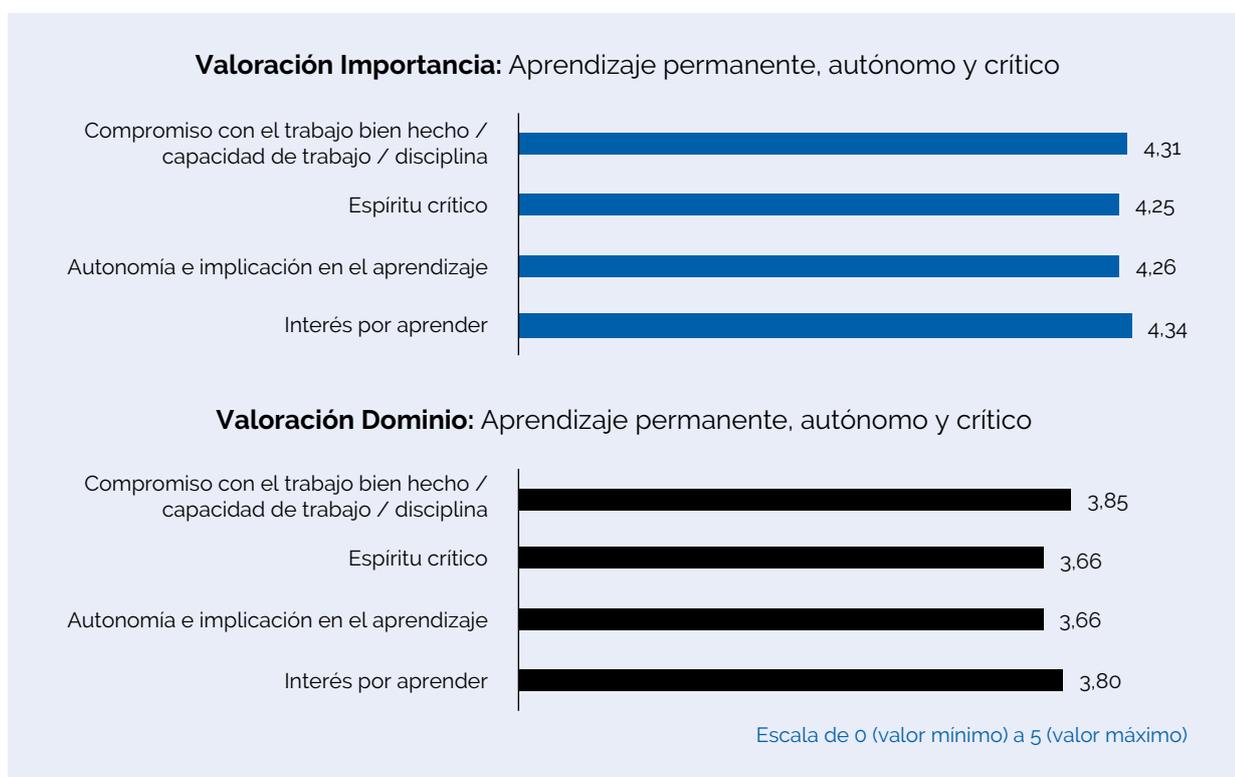
9.2.6.

Cadena de impacto referida al “Aprendizaje permanente, autónomo y crítico”

Esta transformación ha sido valorada en base a las siguientes competencias: compromiso con el trabajo bien hecho, capacidad de trabajo y disciplina, espíritu crítico, autonomía e implicación en el aprendizaje e interés por aprender. De la misma forma que en los casos anteriores,

en cada una de ellas se ha valorado la importancia otorgada por el alumnado de manera individual, así como el dominio que estiman han alcanzado durante sus años de aprendizaje de grado en la UD una escala de 0 (valor mínimo) a 5 (valor máximo).

Este conjunto de competencias destaca de nuevo por la importancia concedida por el alumnado a todas ellas. Así, todas ellas superan el 4 sobre 5, destacando con un 4,3 tanto el interés por aprender como el compromiso con el trabajo bien hecho, la capacidad de trabajo y disciplina. Estas dos competencias son las destacadas por el alumnado también en relación con el dominio alcanzado, con valoraciones cercanas al 4 (3,8 y 3,85 respectivamente).



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 22. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Aprendizaje permanente, autónomo y crítico

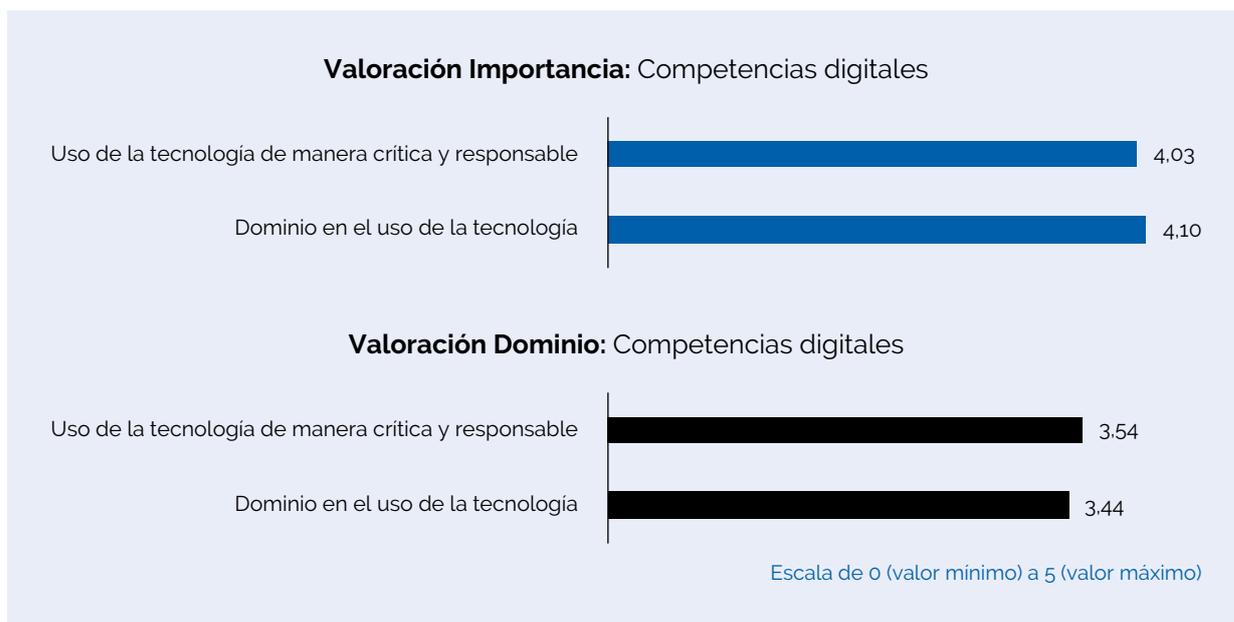
9.2.7.

Cadena de impacto referida a la “Competencia digital”

Esta transformación ha sido valorada en base a las dos competencias: dominio en el uso de la tecnología y el

propio uso de la tecnología de manera crítica y responsable. Y empleando la misma escala que en los casos anteriores.

En este caso, ambas competencias son consideradas como muy importantes por parte del alumnado (valoraciones de 4 sobre 5) siendo la valoración que hacen respecto del dominio alcanzado de en torno al 3,5 en ambos casos.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 23. Valoración de importancia y dominio. Competencias digitales

9.2.8. Visión global

Una vez realizado el análisis individualizado, se pretende dar en este apartado una visión de todas las competencias en las siguientes figuras:

- En la primera de ellas se visualizan todas las competencias por orden en la valoración de la importancia (figura 24). Se puede apreciar la elevada importancia media concedida al conjunto de competencias, con un 4,14 de media global sobre un total de 5.
- En la siguiente, se visualizan las competencias por orden de valoración respecto al dominio alcanzado (figura 25). Los estudiantes valoran en un 3,45/5 su dominio de las competencias analizadas.
- Posteriormente, se visualiza de manera global y ordenado de mayor a menor el gap que existe entre la importancia otorgada por el alumnado a las diferentes competencias y el dominio que en cada una de ellas creen haber alcanzado (figura 26).
- A continuación, se resalta en una tabla en TOP 5 de competencias por importancia, dominio y gap (tabla 9).

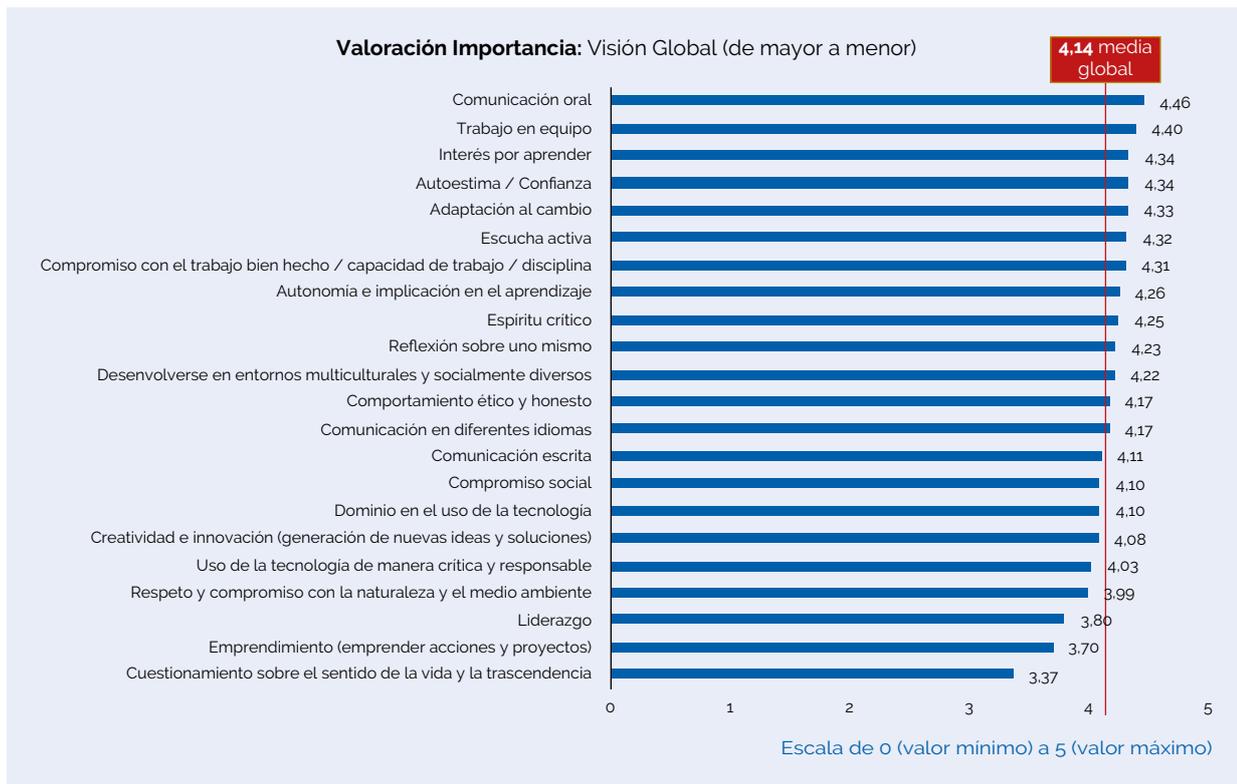
Este análisis resulta de gran interés para la UD ya que uno de los objetivos que persigue la Universidad de Deusto

con este proyecto de impacto es el complementar la información de la que ya dispone para planificar su acción futura encaminada a generar impacto social allá donde se considere prioritario.

- Por último, y avanzando en la cadena de valor de impacto, se recoge como valora el alumnado su compromiso social actual, una vez realizado su proceso de aprendizaje de grado en la UD, así como su nivel de implicación en función de acciones concretas ya abordadas y/o de su previsión de comportamiento futuro en este sentido.

A modo de síntesis, la tabla 9 recoge de manera sintética el TOP 5 de competencias según la valoración otorgada por el alumnado. Se puede apreciar una coincidencia en algunas de ellas entre importancia y dominio, así como visualizar donde consideran que hay un mayor gap, y, por lo tanto, recorrido de mejora.

Para finalizar, se recoge el compromiso del alumnado con la sociedad, y tal y como se aprecia en la figura 27, más de 3 de cada 4 estudiantes manifiestan que su formación en la Universidad de Deusto ha influido en su perspectiva y compromiso con la sociedad. En 1 de cada 3 estudiantes esta influencia ha tomado forma de acción, habiendo propuesto cambios en su entorno y/o incrementado su implicación social. En 2 de cada 3 estudiantes esta influencia repercutirá en su comportamiento futuro, y además ya declaran ser más conscientes de la realidad social que les rodea.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 24. Valoración de importancia. Visión global



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 25. Valoración del dominio. Visión global



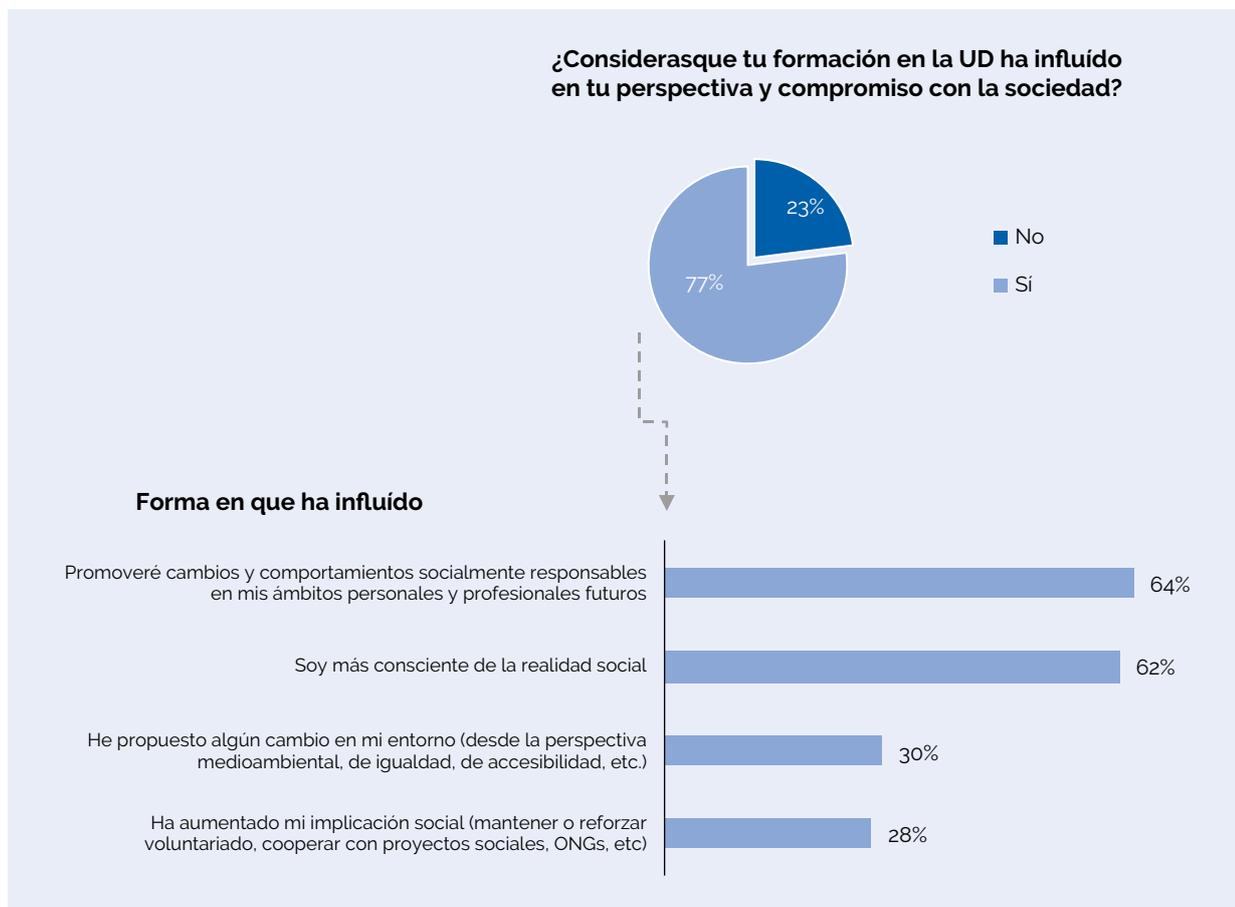
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 26. Gap importancia – dominio

	Top 5 en IMPORTANCIA	Top 5 en DOMINIO	TOP 5 en GAP
1	Comunicación oral (ct4)	Comportamiento ético y honesto (ct1)	Autoestima / Confianza (ct1)
2	Trabajo en equipo (ct2)	Compromiso con el trabajo bien hecho / Capacidad de trabajo / Disciplina (ct5)	Emprendimiento (ct3)
3	Interés por aprender (ct5)	Trabajo en equipo (ct2)	Comunicación oral (ct4)
4	Autoestima / Confianza (ct1)	Interés por aprender (ct5)	Creatividad (ct3)
5	Adaptación al cambio (ct2)	Escucha activa (ct4)	Comunicación en diferentes idiomas (ct4)

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 9. TOP 5 por importancia, dominio y gap



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 27. Compromiso social

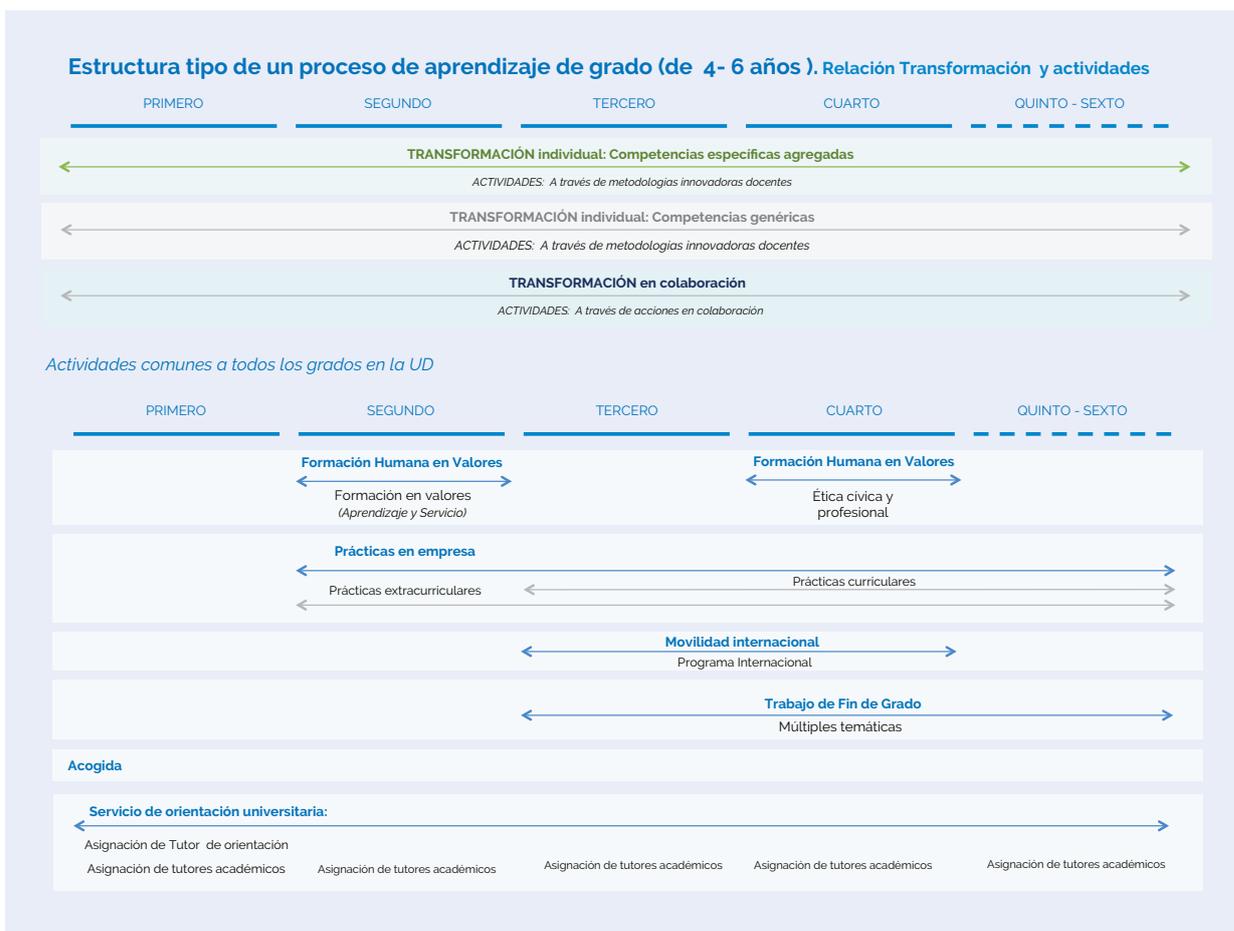
9.3. Valoración de actividades en función de su contribución al desarrollo de competencias

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 28 (para un mayor detalle se remite a la consulta del Cuaderno Deusto Social Lab nº4).

De manera global, la UD propone al conjunto del alumnado diferentes actividades de carácter también diferente (algunas de ellas tienen un carácter obligatorio para todo el alumnado mientras que otras pueden ser optativas, o

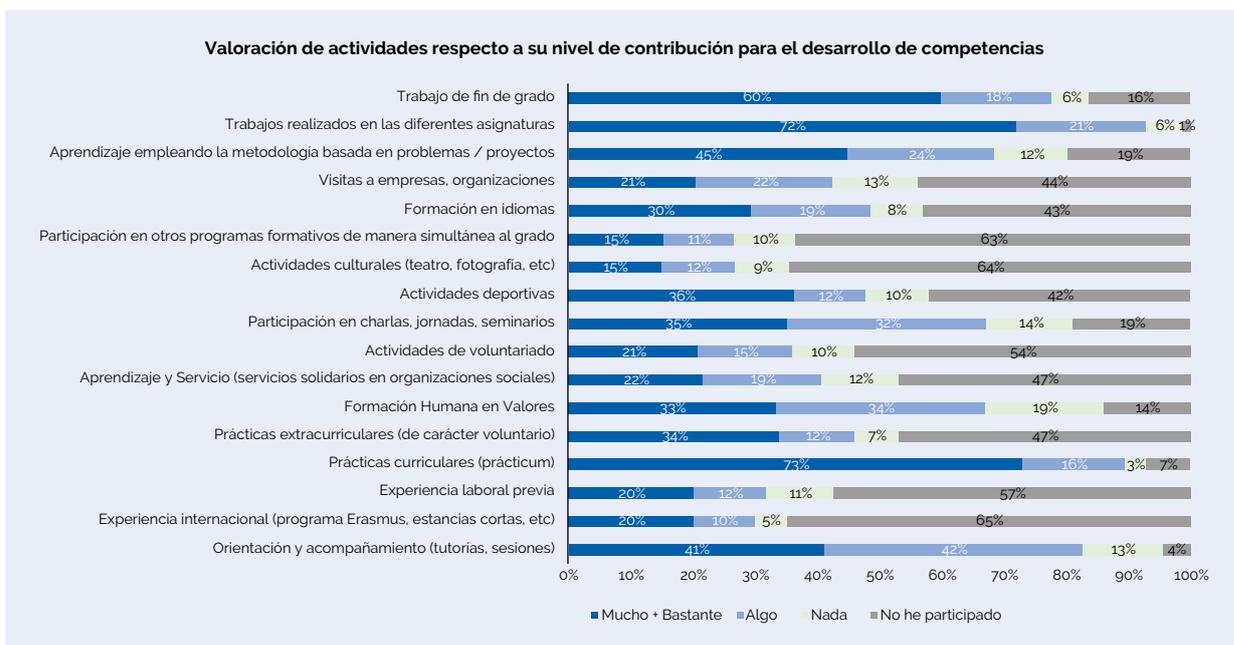
voluntarias). El análisis de las actividades realizado (ver figura 29) arroja las siguientes valoraciones:

- No hay ninguna actividad que el alumnado considere que no contribuya a la adquisición de competencias.
- De entre las actividades que son voluntarias, se identifica una elevada participación en las siguientes:
 - Participación en charlas, jornadas, seminarios: más de 8 de cada 10 estudiantes han participado en este tipo de actividades.
 - Actividades deportivas: cerca de 6 de cada 10 estudiantes han realizado alguna de las actividades deportivas que ofrece la UD.
 - Formación en idiomas: cerca de 6 de cada 10 estudiantes se han formado en idiomas con la UD
 - Prácticas extracurriculares de carácter voluntario: más de 5 de cada 10 estudiantes



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 28. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados)



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 29. Valoración de actividades en función de su contribución al desarrollo de competencias

- Actividades de voluntariado: cerca de 5 de cada 10 estudiantes ha participado en alguna actividad de voluntariado.
- Por otro lado, algunas de las actividades que registran una menor participación son aquellas en las que el alumnado tiene diferentes alternativas a seleccionar. Es el caso de la experiencia internacional, a través por ejemplo de Erasmus, donde existe además el componente adicional del expediente para poder ser candidato a esta experiencia.
- Se constata que las actividades que el alumnado considera que contribuyen más al desarrollo de sus competencias son aquellas con un componente práctico y

de acercamiento a la realidad y conocimiento empresarial /sectorial mayor.

- Y se constata igualmente que existe una demanda para la intensificación de este tipo de actividades de carácter práctico.

Si atendemos a las actividades más valoradas por el alumnado de entre las que ha participado, el top 5 corresponde a actividades de prácticas laborales (ya sean curriculares o extracurriculares), trabajos que responden a la aplicación de los conocimientos adquiridos y la propia experiencia internacional, tal y como se recoge gráficamente en la figura 30.



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

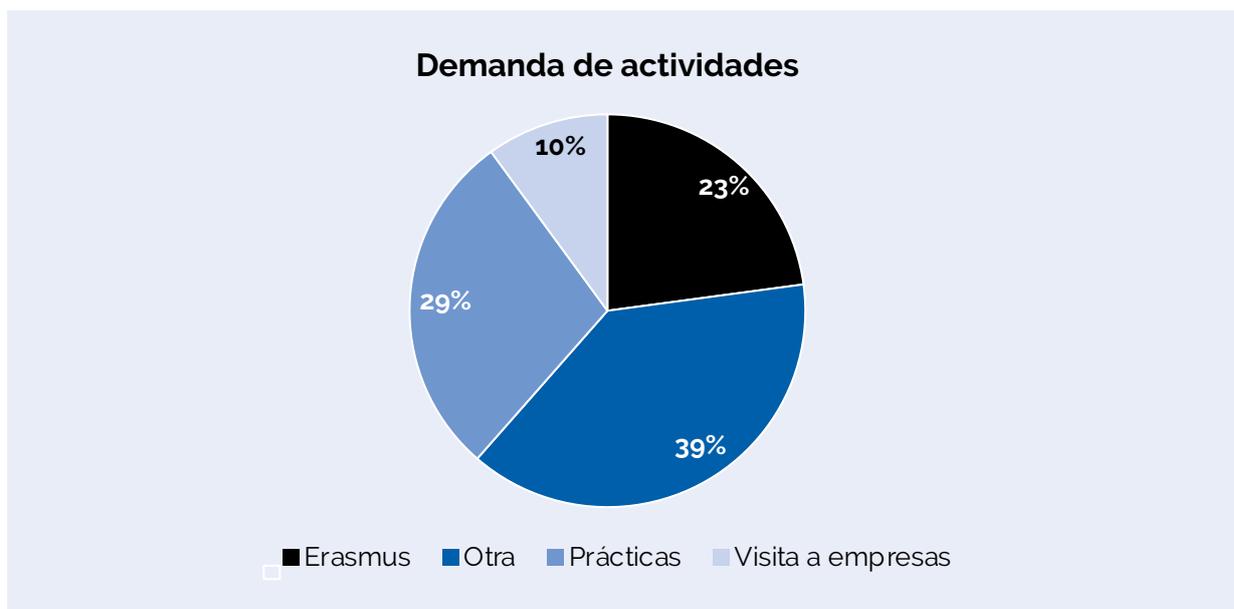
Figura 30. TOP 5 de actividades por valoración

Por otro lado, y ante la pregunta al alumnado relativa a las actividades que les hubiera gustado realizar durante su proceso de aprendizaje, sobre todo se resaltan no tanto actividades nuevas sino intensificar las ya existentes:

- El 23% de las propuestas se centran en la posibilidad de ampliar la experiencia Erasmus, o en general experiencia internacional a lo largo de los diferentes cursos (desde 2º hasta 4º)
- El 29% demanda más prácticas curriculares y extracurriculares, alargar las prácticas existentes y/o permitir realizarlas en diferentes cursos a lo largo del grado.
- Para un 10% las visitas a empresas, asistencias a juicios, visitas a centros educativos sería algo a fomentar con mayor intensidad.
- El 39% restante aporta diferentes actividades, relacionadas con el fomento de formación en TICS, impulsar

los idiomas, acercar a estudiantes de primero experiencias de los de últimos cursos, sacar más provecho a la formación y valores etc.

Por último, la comparativa entre las actividades en las que mayor participación hay por parte del alumnado y aquellas mejor valoradas desde la perspectiva de su contribución al desarrollo de competencias muestra que tres de las cinco más valoradas son de carácter obligatorio (practicum, TFG y trabajos realizados en las diferentes asignaturas). Las otras dos actividades que más valoración registran son actividades de carácter optativo para el alumnado, pero aun siendo así, más de 5 de cada 10 alumnos/as han realizado prácticas extracurriculares de carácter voluntario. Respecto a la experiencia internacional, cerca de 4 de cada 10 alumnos han podido experimentarla, con una valoración elevada respecto al nivel en el que contribuyen para el desarrollo de sus competencias.



Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Figura 31. Demanda de actividades

	Top 5 en PARTICIPACIÓN	Top 5 en VALORACIÓN
1	Trabajos realizados en las diferentes asignaturas	Prácticas curriculares (prácticum)
2	Orientación y acompañamiento (tutorías, sesiones)	Trabajo de Fin de Grado
3	Prácticas curriculares (prácticum)	Trabajos realizados en las diferentes asignaturas
4	Formación Humana en Valores	Prácticas extracurriculares (de carácter voluntario)
5	Trabajo de Fin de Grado	Experiencia internacional

Fuente: Elaboración propia (Deusto Social Lab).

Tabla 10. TOP 5 de actividades por participación – valoración

9.4. Valoración comparada perspectiva alumnado de últimos cursos y empresas

Tal y como se ha recogido al inicio de este apartado noveno, el desarrollo del proyecto de impacto social de la UD permite, al recabar información de los principales grupos de interés de la universidad para dar respuesta a un mismo modelo, realizar comparaciones entre las valoraciones que cada uno de ellos realiza sobre los mismos elementos, en este caso, sobre las transformaciones que la UD desea promover en las personas a través de los procesos de aprendizaje que impulsa, y específicamente en este momento, referidos a los procesos de aprendizaje de grado.

Así, a lo largo de este apartado se realiza la comparativa entre las valoraciones otorgadas por las empresas que acogen y /o contratan a nuestros estudiantes y egresados, realizado a lo largo del 2020 (análisis presentado en el Cuaderno Deusto Social Lab nº4) y la valoración realizada por el alumnado de últimos cursos de grado realizada durante 2021. La estructura de este apartado 9.4 es análoga a la presentada en el 9.3 anterior, de manera que se presentan inicialmente los resultados comparados por cada una de las transformaciones y posteriormente se presenta la visión comparada global.

En este punto es necesario realizar una aclaración respecto a los términos empleados para la valoración. Como se ha venido analizando, en el caso de los estudiantes la valoración se ha centrado en la importancia otorgada a cada una de las competencias y en el nivel de dominio alcanzado una vez cursada la práctica totalidad de su grado o doble grado. El concepto de importancia también apare-

cía también en las valoraciones de las empresas; no obstante, en vez de hablar con las empresas en clave de dominio se consideró más oportuno que realizaran su valoración en términos de desempeño (que, en definitiva, supone poner en acción, ejercer o aplicar el conocimiento adquirido). Es por ello por lo que este caso se debe considerar este matiz de concepto también a la hora de analizar los resultados presentados en estos casos en concreto.

Por último, se remite de nuevo en este punto a la tabla 7 que recoge la trazabilidad entre los ítems recogidos en uno y otro caso. Así, los casos en los que aparecen ítems nuevos se recogen con la abreviatura n.d. en las figuras (no disponible la comparación). En el apartado 10, líneas de trabajo futura, se recogen y detallan estos y otros aprendizajes del proceso que permitirán caminar progresivamente hacia el diseño de instrumentos cada vez más homogéneos que a su vez permitan mantener las singularidades que cada grupo de interés requiera.

9.4.1.

Cadena de impacto referida a la “Capacitación para el autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia”

En esta transformación son seis las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, habiendo sido tres de ellas incluidas específicamente en esta fase del trabajo por lo que no resulta posible la comparación con empresas (indicadas con n.d. en el gráfico)

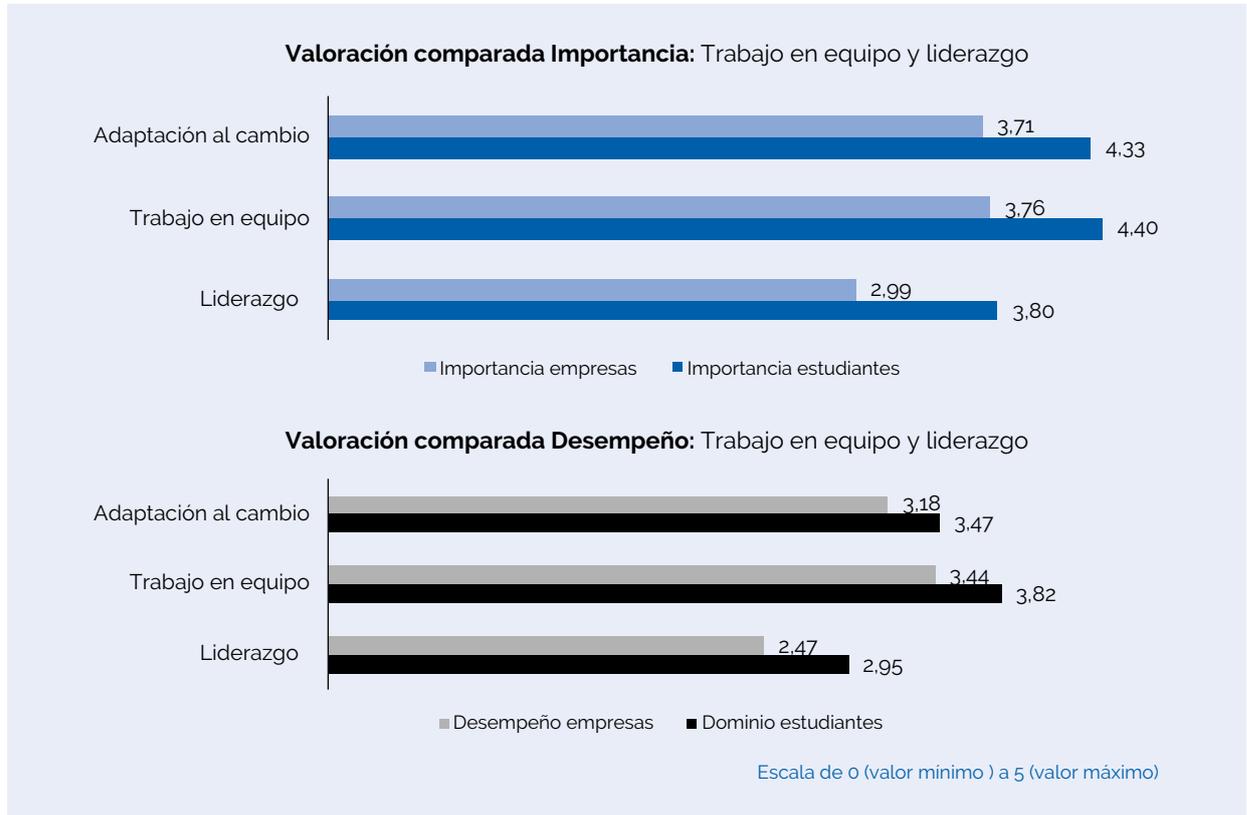


Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 32. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencia de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia

Destaca en este conjunto de competencias la coincidencia existente en concreto en una de ellas, la referida al comportamiento ético y honesto, donde ambos colectivos la sitúan en primer lugar respecto a su importancia con una valoración además que es prácticamente la mis-

ma, algo más de 4 sobre 5. Lo mismo ocurre en el caso de su valoración sobre el desempeño, con un 3,8 de media en ambos casos y de nuevo en la primera posición por puntuación para ambos colectivos.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 33. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencia de trabajo en equipo y liderazgo

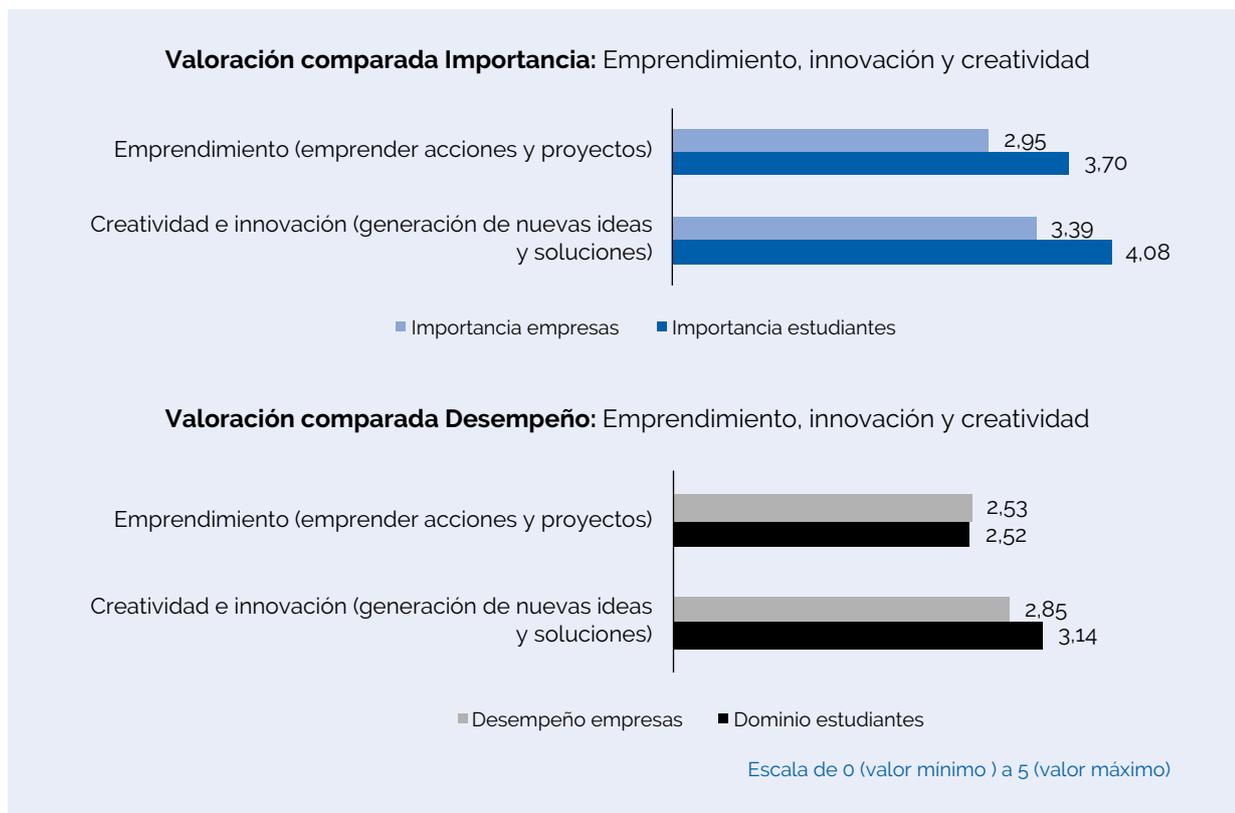
9.4.2. Cadena de impacto referida al “Trabajo en equipo y liderazgo”

En esta transformación son tres las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, y también a las empresas, con lo que la comparación se puede hacer para los tres ítems incluidos en esta transformación.

Así, aun existiendo diferencias en valoración en una y otra variable, se puede comprobar que estas son muy menores, sobre todo en la valoración del desempeño. Existe algo más de gap en las valoraciones de la importancia, siendo siempre mayores en el caso del alumnado.

9.4.3. Cadena de impacto referida al “Emprendimiento, innovación y creatividad”

En esta transformación son dos las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, y también se le preguntó por ellas a las empresas, con lo que la comparación se puede hacer para los dos ítems incluidos en esta transformación. Los resultados se pueden apreciar en la figura 34.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 34. Valoración comparada de importancia y dominio. Emprendimiento, innovación y creatividad

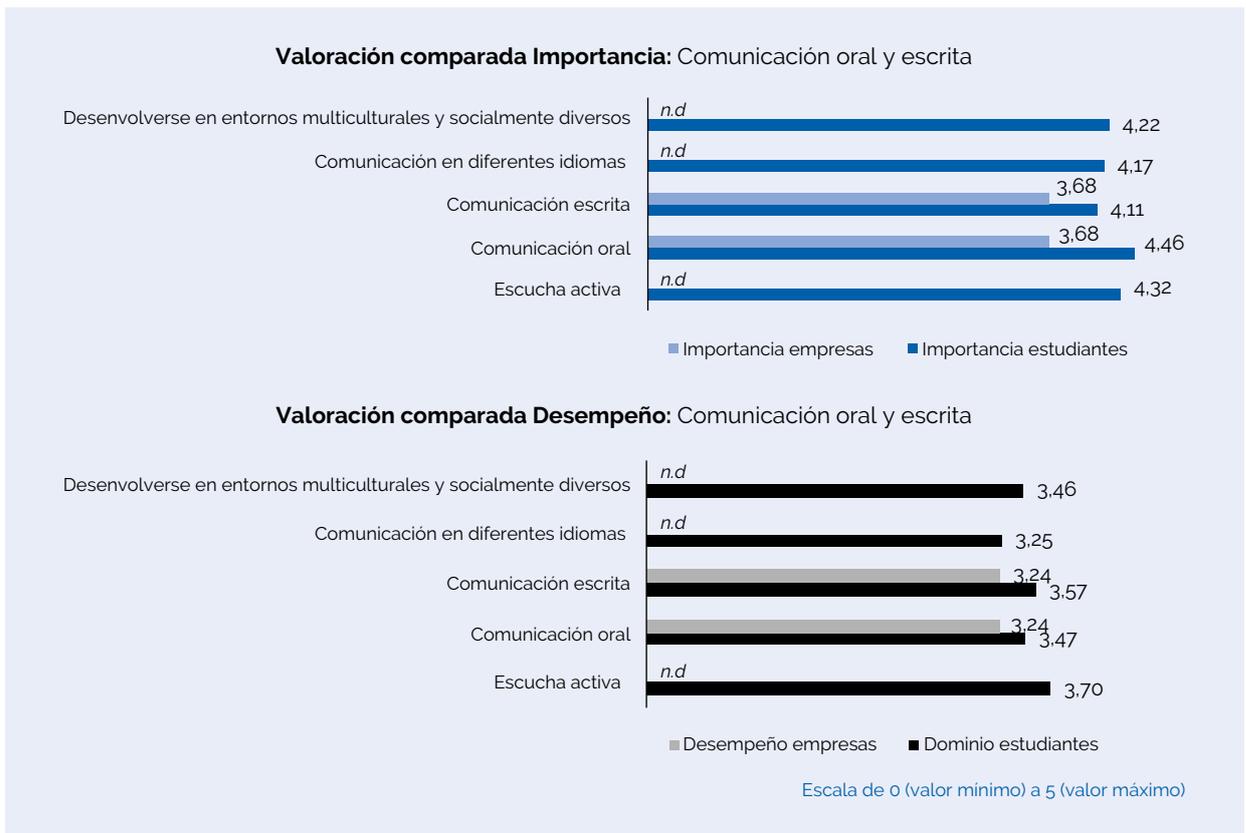
9.4.4. Cadena de impacto referida a la “Comunicación oral y escrita en entornos multiculturales”

En esta transformación son cinco las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, habiendo sido tres de ellas incluidas específicamente en esta fase del trabajo, por lo que no aparece disponible la comparación con empresas. Además, debe destacarse que en el trabajo de campo realizado con las empresas la valoración se hizo de forma conjunta a la competencia de comunicación oral y escrita, siendo esta la razón por la que aparecen los datos duplicados en este momento y para poder hacer la comparación tanto con la comunicación oral como con la comunicación escrita de forma separada. Los resultados se pueden apreciar en la figura 35 y muestran un gap algo mayor en la valoración de la importancia que uno y otro colectivo les otorgan, siendo este muy reducido en cuanto a la valoración del desempeño.

9.4.5. Cadena de impacto referida al “Aprendizaje permanente, autónomo y crítico”

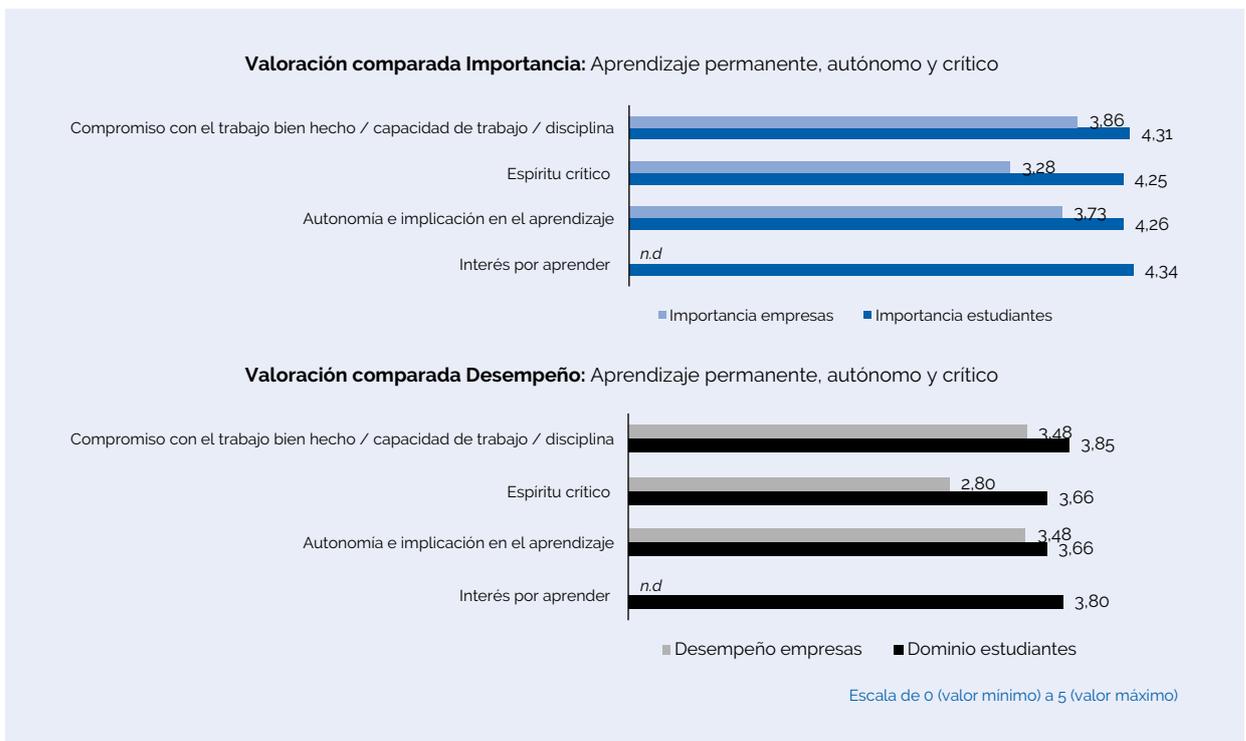
En esta transformación son cuatro las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, habiendo sido una de ellas incluidas específicamente en esta fase del trabajo por lo que no aparece disponible su comparación con empresas.

Si bien en la valoración de la importancia hay un gap algo mayor entre las valoraciones de ambos colectivos, en el caso de la valoración del desempeño se puede apreciar una convergencia en valoraciones en el caso de la competencia referida a la autonomía e implicación en el aprendizaje y una mayor distancia en el caso del espíritu crítico.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 35. Valoración comparada de importancia y dominio. Comunicación oral y escrita



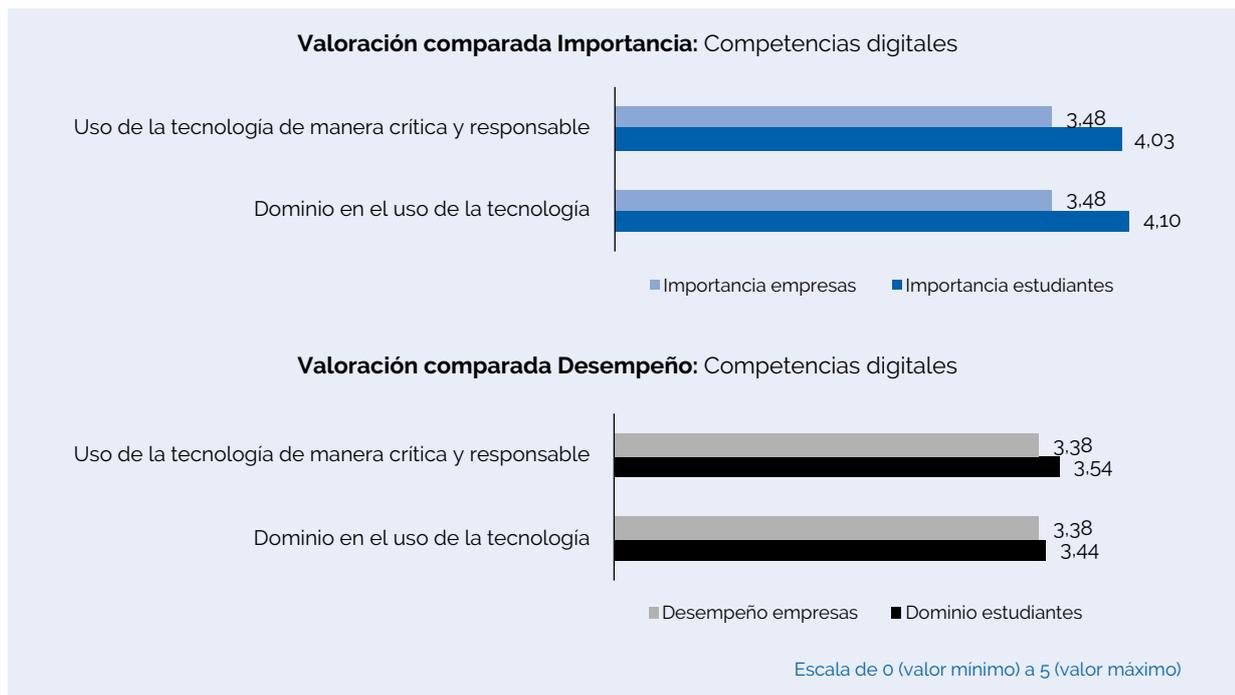
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 36. Valoración comparada de importancia y dominio. Aprendizaje permanente, autónomo y crítico

9.4.6. Cadena de impacto referida a la "Competencia digital"

En esta transformación son dos las competencias sobre las cuales se ha preguntado al alumnado, que se han

comparado con la competencia más general sobre la que se preguntó a las empresas (por esa razón aparecen aplicados los mismos valores en ambos casos). Se puede apreciar una coincidencia en la valoración del desempeño en ambos colectivos, existiendo un breve gap respecto a la valoración de su importancia.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 37. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencias digitales

9.4.7. Visión comparada global

A lo largo de este apartado se realiza la visión global comparada de valoraciones otorgadas por los dos colectivos analizados, estudiantes de últimos cursos de grado y empresas y organizaciones que acogen a estudiantes en prácticas y/o contratan a egresados de la UD, respecto tanto a la importancia que le conceden a las diferentes competencias que se les presentan (y que responden como se ha venido detallado al desglose de las seis competencias transversales de la UD) como al nivel de dominio / desempeño que han adquirido durante los mencionados procesos de aprendizaje de grado.

Así, se puede apreciar que en términos generales los estudiantes conceden una gran importancia al conjunto de

competencias (4,14), por encima de la otorgada por las empresas (3,5). Si se analiza el top cinco de competencias consideradas más importantes por ambos colectivos, se puede apreciar que:

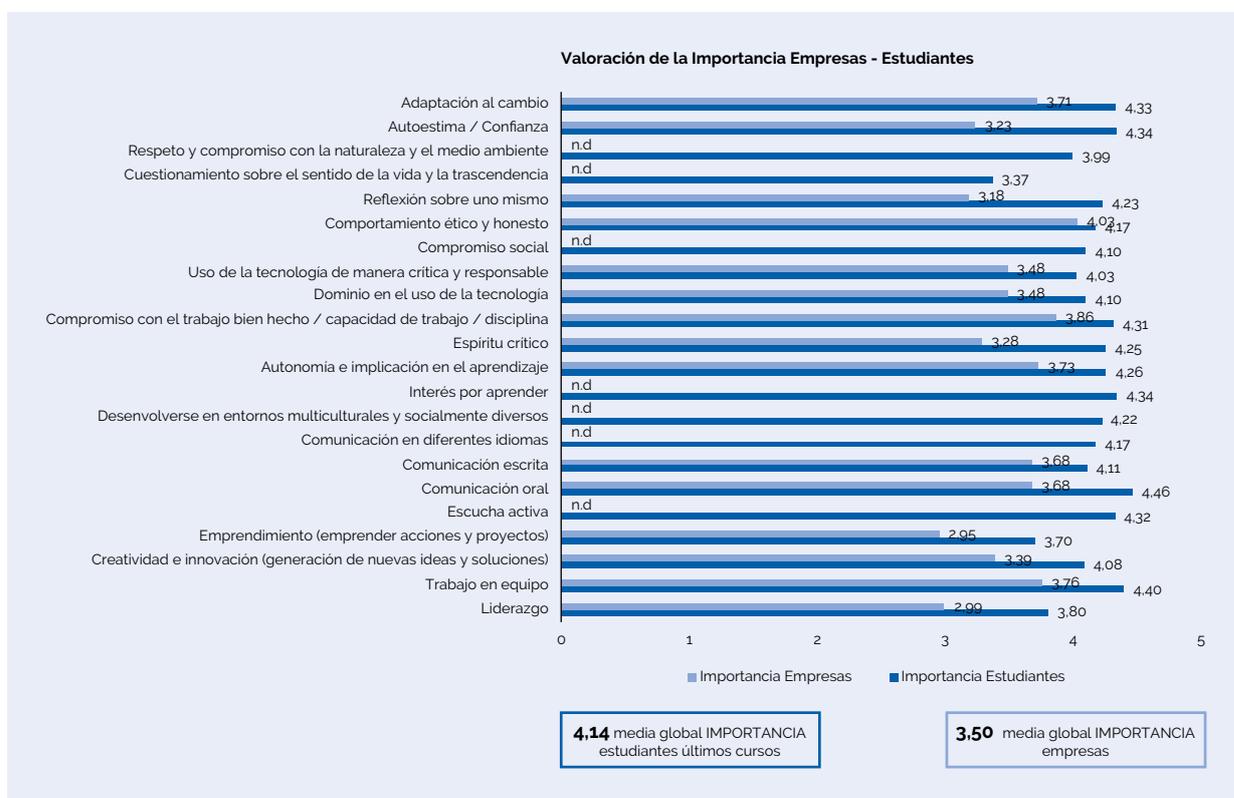
- Coinciden en el top 5 en la importancia del trabajo en equipo.
- Las empresas valoran en mayor medida competencias relacionadas con el aprendizaje permanente, autónomo y crítico (CT5, para tres competencias concretas) mientras que el alumnado reparte su valoración de importancia entre un mayor abanico de competencias.
- Mientras que para el alumnado la competencia a la que mayor importancia otorgan es a la comunicación oral (4,46), las empresas y organizaciones consideran que es el comportamiento ético y honesto la más importante (4,17).

Respecto a la valoración del desempeño, están muy cercanos ambos colectivos (media de 3,45 estudiantes y 3,14 empresas). Respecto al top 5 en ambos casos se puede resaltar:

- Las empresas valoran en primer lugar el comportamiento ético y honesto de las personas formadas en la UD, es la competencia en la que mejor se desempeñan según su opinión. Coincidente esta opinión con la expresada por los estudiantes, ya que entienden que es en esta competencia en la que mayor dominio han alcanzado durante su formación en la UD.
- Así mismo, el segundo puesto es también coincidente: Para las empresas es destacable el compromiso

con la capacidad de trabajo de las personas de la UD y con el trabajo bien hecho (segunda y quinta posición respectivamente) y los estudiantes destacan a su vez que el proceso formativo en la UD les ha permitido alcanzar una elevada capacidad de trabajo (segunda posición).

- El trabajo en equipo aparece en tercer puesto para el alumnado y en cuarta posición según el desempeño valorado por las empresas.
- Aparece específicamente como resultado por el estudiantado el desarrollo de la escucha activa, en el que sienten que han alcanzado un elevado nivel de dominio.



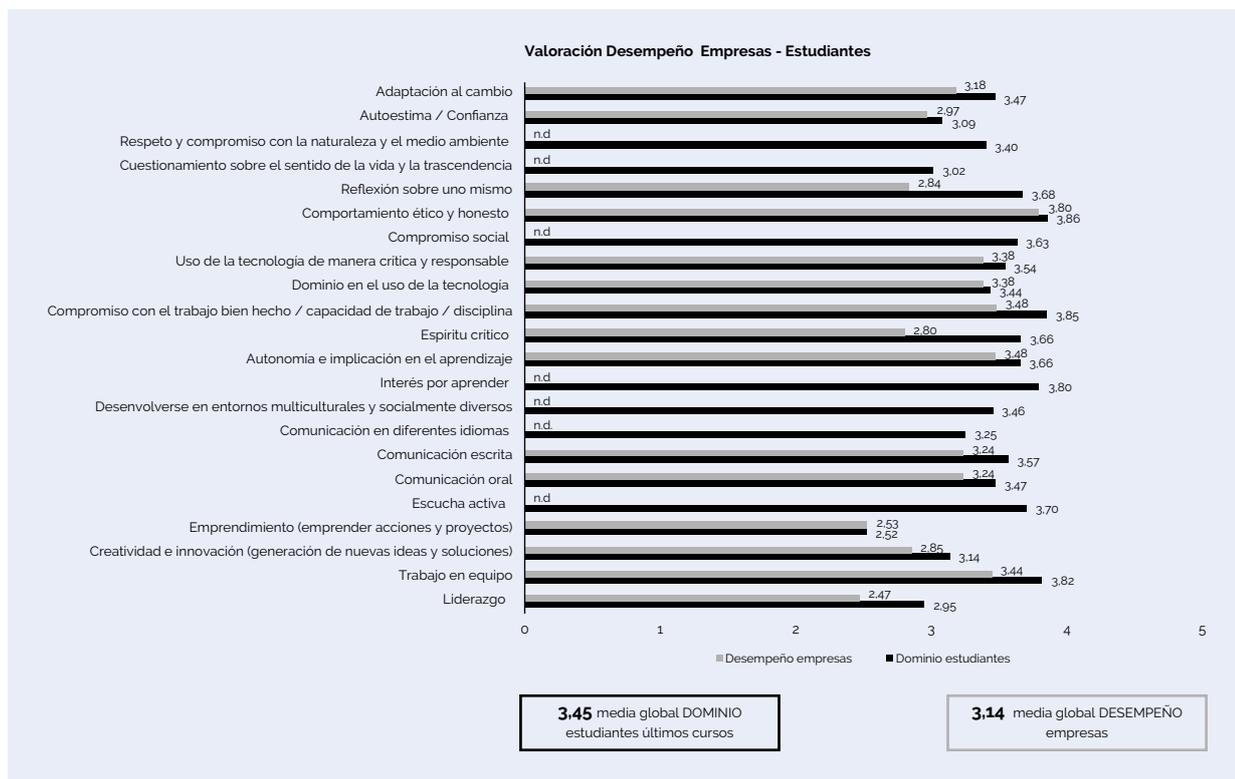
Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 38. Valoración comparada de importancia. Visión global

Top 5 Estudiantes Importancia	Top 5 Empresas Importancia
1 Comunicación oral (ct4)	Comportamiento ético y honesto (ct1)
2 Trabajo en equipo (ct 2)	Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho (ct 5)
3 Interés por aprender (ct5)	Capacidad de trabajo (ct5)
4 Autoestima / Confianza (ct1)	Trabajo en equipo (ct2)
5 Adaptación al cambio (ct2)	Capacidad de aprendizaje permanente (ct5)

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 11. TOP 5 por importancia Estudiantes – Empresas.



Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Figura 39. Valoración comparada de desempeño. Visión global

Top 5 Estudiantes Dominio	TOP 5 Empresas Desempeño
1 Comportamiento ético y honesto (ct1)	Comportamiento ético y honesto (ct1)
2 Compromiso con el trabajo bien hecho / Capacidad de trabajo / Disciplina (ct5)	Capacidad de trabajo (ct5)
3 Trabajo en equipo (ct2)	Capacidad de aprendizaje permanente (ct5)
4 Interés por aprender (ct5)	Trabajo en equipo (ct2)
5 Escucha activa (ct4)	Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho (ct 5)

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 12. TOP 5 por dominio Estudiantes – Empresas

Por último, se ha considerado de interés realizar la comparativa entre aquellas competencias que para las empresas son más importantes y aquellas en las que los estu-

diantes consideran haber alcanzado un mayor nivel de dominio. Como se puede apreciar en la tabla 13, existe una alineación muy elevada entre unas y otras.

Top 5 Empresas Importancia	Top 5 Estudiantes Dominio
1 Comportamiento ético y honesto (ct1)	Comportamiento ético y honesto (ct1)
2 Disciplina y compromiso con el trabajo bien hecho (ct 5)	Compromiso con el trabajo bien hecho / Capacidad de trabajo / Disciplina (ct 5)
3 Capacidad de trabajo (ct5)	Trabajo en equipo (ct2)
4 Trabajo en equipo (ct2)	Interés por aprender (ct5)
5 Capacidad de aprendizaje permanente (ct5)	Escucha activa (ct4)

Fuente: Elaboración propia. Deusto Social Lab.

Tabla 13. TOP 5 por importancia para empresas y dominio del estudiantado

Por último, una visión final del conjunto de indicadores medidos en cada una de las seis competencias transversales. Se visualiza con fondo azul los indicadores que se han podido medir en esta fase del trabajo y se completa la

visualización con los indicadores que fueron medidos en la fase anterior del trabajo a través de empresas y organizaciones (con fondo verde)

Transformación	Dimensión	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.Participación y valoración
	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	Resultado	Resultado docente	Rendimiento académico // evaluación
	Individual	Resultado	Satisfacción	Nivel de satisfacción
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos que valoran la importancia de desarrollar la competencia *
	Individual	Impacto	Percepción	% de alumnos que se sienten capacitados para desarrollar la competencia (por niveles de dominio)
	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 (en este caso valorado en relación al compromiso social) **
	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 40. Tabla resumen de indicadores. Visión global de indicadores medidos a través de alumnado (azul) y empresas (verde)

10. Líneas de trabajo futuras

10.1.

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 de este. 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, siendo este informe el reflejo del resultado de la tercera de ellas.

A lo largo de la primera fase, desplegada durante el año 2019 y cuyos resultados se recogen en el Cuaderno Deusto Social Lab número 3, se diseñó el modelo global conceptual del impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto, realizándose una primera aplicación al ámbito concreto de las actividades desarrolladas en relación con el emprendimiento. La segunda fase del proyecto, realizada durante 2020 y recogida en el Cuaderno Deusto Social Lab número 4 abordó el impacto derivado de los procesos de aprendizaje, tratando así ya la actividad central de la UD. Al igual que en el caso anterior, la mirada práctica se aplicó específicamente a los procesos de aprendizaje de grado y su valoración fue posible gracias tanto a información ya recogida internamente por la UD como a un trabajo de campo específicamente desarrollado con uno de los grupos de interés más significativos para la universidad: las empresas y organizaciones que acogen a nuestros estudiantes en prácticas y/o contratan a nuestros egresados. En esta tercera fase, cuyos resultados se han presentado en este informe, se ha profundizado en los procesos de aprendizaje de grado centrandose esta vez la mirada en el colectivo que resulta nuestra razón de ser: el alumnado, las personas que confían en la UD para desarrollar sus procesos de aprendizaje, formarse como personas y profesionales para ser agentes de transformación social.

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 continuar avanzando en la siguiente fase en los procesos de aprendizaje. Esto implica profundizar en el conocimiento del alumnado desde los

primeros cursos de grado (ahondando en la experiencia iniciada a lo largo de esta tercera fase) y a lo largo de su proceso de aprendizaje hasta el final de este, pero también incorporar otros colectivos absolutamente cruciales en este proceso, como son los diferentes docentes que acompañan y facilitan los procesos de aprendizaje.

- Así mismo, resulta necesario ampliar el proceso tanto a lo largo del aprendizaje de grado y una vez el egresado sale extramuros y comienza a ejercer su labor profesional, como ampliando la mirada a los diferentes procesos de aprendizaje, como pueden ser los posgrados.
- Muy específicamente, este trabajo de impacto social debe también abordar los procesos de investigación, que como se desarrollará en futuras fases, pueden ser considerados procesos de aprendizaje en los que existe una elevada cogeneración de conocimiento que requiere de intensidades altas en la relación entre agentes.

10.2.

Procesos de aprendizaje de grado y postgrado

10.2.1.

Procesos de aprendizaje de grado y posgrado

Tal y como quedó patente en los trabajos desplegados a lo largo de 2020, 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 y en el que mayor volumen de personas se ven implicadas. Las consideraciones de la coyuntura durante 2020 derivaron en el abordaje de la medición del impacto de la UD a través de estos procesos mediante la incorporación del trabajo con empresas y organizaciones. Durante 2021 el contexto ha favorecido que se pudiera trabajar más intensamente con el alumnado, y específicamente con el alumnado de últimos cursos de grado. Así mismo, se ha podido realizar un primer piloto con los alumnos de

primer grado que ha supuesto una primera aproximación de interés que permitirá profundizar en la misma en los próximos años. Esto ha permitido además iniciar una nueva línea de trabajo, que es la comparativa entre las valoraciones de estos dos colectivos. Sus conclusiones serán de gran valor como input para la UD.

El modelo de impacto en su aproximación a los procesos de aprendizaje se materializa en once transformaciones asociadas a las actividades desplegadas en los mismos. Durante el 2020 se pudieron medir ocho parcialmente y durante los trabajos realizados en el 2021 se ha centrado el foco en la medición de seis de ellas para complementar la perspectiva otorgada por las empresas y sobre todo para recoger la valoración del alumnado, en un momento especialmente importante para la UD ya que converge con otro proyecto estratégico de la UD en el que se han definido las competencias transversales del futuro.

La medición se ha venido alimentando 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, y del propio alumnado de últimos cursos de grado, en base a los trabajos de campo específicamente llevados a cabo a tal objeto. Pero la inexistencia de algunos datos e información requerida por el modelo, tanto porque no se capturan o porque se generan fundamentalmente en colectivos no considerados, 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 dos colectivos adicionales, claves en los procesos de aprendizaje de grado. Estos son el alumnado de primeros cursos de grado 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.
- Toda vez que se va a ir disponiendo de información de los diferentes colectivos, se podrá ampliar y profundizar en la visión comparativa del impacto, iniciada en este informe con la comparación de la visión del alumnado de últimos cursos y de la propia empresa.
- 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. En este sentido, los aprendizajes específicos de los dos procesos de campo desarrollados sobre los procesos de aprendizaje permiten realizar las siguientes reflexiones:

- Es necesario asentar el inventario de transformaciones relacionadas con las competencias transversales, su denominación y su clasificación para poder realizar en el futuro un análisis comparativo y evolutivo sobre los mismos conceptos

- Sería necesario así mismo asentar las escalas de valoración para permitir igualmente realizar análisis comparativos y evolutivos sin necesidad de realizar ajustes posteriores.

- Sería interesante profundizar en el perfilado del alumnado, no de manera global (que ya existe en la UD) sino vinculado con este proceso de impacto para poder profundizar en las valoraciones en función de las diferentes variables de perfil que se establezcan.

- En definitiva, consolidar los instrumentos en base a los cuales realizar el trabajo de campo, unos campos mínimos que estuvieran presentes en los trabajos para todos los colectivos y unos cuerpos específicos de información necesaria y adicional en función del colectivo en cuestión.

– 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.

- Para ello, resultará importante planificar la periodicidad en la obtención y análisis de esta información. Esto implica la asunción de estos procesos lanzados en el marco de este proyecto por diferentes áreas y unidades de la propia Universidad.

- Adicionalmente, 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 po-

sibilidad de seguir ampliando las monografías de Deusto Social Lab es una vía, pero deben explorarse otras adicionales y complementarias.

- 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 diferentes colectivos que deberán ir incorporándose siguientes fases, pueden afectar al modelo y requerir su adaptación.

10.2.2.

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.

10.3.

Agenda 2030 e impacto social

Ya recogido en el informe anterior, y referido a la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS) que la integran dado que 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, la Universidad de Deusto ha incluido específicamente en su estructura al Vicerrectorado de Comunidad Universitaria y Agenda 2030, por lo que se considera que una futura línea de actuación futura 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.

10.4.

Continuación con el trabajo en emprendimiento

Durante 2020 y 2021 se ha avanzado en la implantación del modelo, priorizado la sistematización de la captura de información relativa a los indicadores y, asimismo, se ha profundizado en la analítica y el seguimiento.

El objetivo para el año 2022 debe ser la consolidación de la sistemática de captura y analítica del conjunto de acciones de cara a la actualización de los indicadores de impacto considerados en el modelo.

— 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 apunte al 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 transdisciplinarios, 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 conoci-

miento 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 tercera fase del proyecto se ha desarrollado en tres etapas: En la primera etapa se ha trabajado mediante la revisión y actualización fundamentalmente de las tendencias que más afección tienen a instituciones académicas y específicamente sobre el efecto que están teniendo en las competencias más demandas. Para ello se ha revisado y actualizado la literatura y referencias existentes a este respecto.

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 y circunscrito fundamentalmente a las personas responsables dentro de la universidad del proyecto de competencias transversales por la importancia que este proyecto tiene en esta fase del proyecto. A continuación, se recoge en una tabla el conjunto de reuniones establecidas en este contexto:

Fecha/s	Participantes	Objeto de la sesión
20.10.2020	Vicerrectora de Ordenación Académica: Elena Auzmendi Directora de Innovación Docente: Almudena Eizaguirre Equipo de proyecto Impacto Social: Víctor Urcelay, Maria Lambarri Villa, Elvira Arrondo Diez	Visión conjunta de proyecto de Impacto Social y Competencias Transversales (en adelante CT). Decisión de trabajar de forma conjunta con el apoyo del equipo de Deusto Social Lab para todo lo que tiene que ver con el impacto del proyecto
11.02.2021	Miembros de los equipos que trabajan para la definición de las CT (Equipos de CT) + Marijose Bezanilla (coordinación) y Elena Auzmendi	Reunión de presentación conjunta del proyecto de trabajo en cada competencia
11.02.2021- 16.04.2021	Equipos de CT + Marijose Bezanilla (coordinación) Maria Lambarri participa específicamente en uno de los grupos, que se reúne en cinco ocasiones	Los equipos de CT trabajan en cada competencia
03.2021	Equipo de proyecto impacto social: Víctor Urcelay, Maria Lambarri Vicerrectora de Ordenación Académica: Elena Auzmendi	Presentación del estudio llevado a cabo por Deusto Social Lab sobre el impacto en la sociedad de la UD y los resultados relativos a competencias transversales
15.09.2021- 15.11.2021	Elena Auzmendi, Marijose Bezanilla, Víctor Urcelay, Maria Lambarri Villa, Elvira Arrondo Se producen diferentes reuniones posteriores a efectos de validar los cuestionarios definitivos a enviar al alumnado de últimos cursos de grado, así como al alumnado de primer curso.	Trabajo conjunto sobre los cuestionarios de la medición del impacto de las competencias: · Revisión de lo que ya se pregunta · Valoración de cuestiones y modo de incluir las competencias · Realización de diferentes propuestas hasta cerrar versiones definitivas · Informar al Consejo de Dirección de la UD · Aprobación de fechas para el lanzamiento del trabajo de campo
16.11.2021	Juanjo Etxebarria, Patxi Álvarez de los Mozos, Elena Auzmendi, Almudena Eizaguirre, Marijose Bezanilla, Mabel Segú, Jorge Canarias, Natxo Gómez, Javier Mtz Contreras, Pello Azpitarte, María Lambarri (conexión posterior)	ODS y Competencias Transversales. Reunión de contraste del trabajo realizado por el equipo motor

Fuente: Elaboración propia Deusto Social Lab.

Tabla 14. Relación de reuniones mantenidas.

· Un nivel de confianza del 90%

· Un error muestral de +/- 4,6%

El cuestionario empleado ha sido el siguiente:

Cuestionario a alumnado de último curso de grado

Como alumno/a de último curso, estás finalizando tu proceso de formación-aprendizaje en la UD y es por ello que has recibido el presente cuestionario. En la UD estamos abordando diferentes iniciativas en el marco de nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje y del impacto social que tenemos como universidad y nos gustaría recabar tu valoración sobre diferentes cuestiones. Así, te agradeceríamos que respondieras a las siguientes preguntas. El tiempo estimado de respuesta es de 10 minutos.

Los datos que nos facilites serán tratados en todo momento como información de carácter confidencial y su uso se circunscribe exclusivamente al marco del presente estudio. Así mismo, puedes consultar si lo deseas la política informativa en protección de datos de la Universidad de Deusto que aplica en este caso en el siguiente enlace:

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 entre el alumnado de últimos cursos de grado (cuartos y quintos cursos respectivamente) del curso académico 2021-2022.

Ficha metodológica: El trabajo de campo ha sido lanzado el día 2 de diciembre de 2021 y ha estado abierto hasta el día 7 de enero de 2022. La base de datos de alumnado de últimos cursos de grado durante el curso académico 21-22 es 1.555 personas. Las respuestas recibidas han sido 267 (todas ellas válidas), lo que implica:

· Una tasa de respuesta del 17%

<https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/la-institucion/privacidad/politicas-de-privacidad/proteccion-de-datos-atencion-al-usuario-/generico>.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

BLOQUE 1: DATOS DE LA PERSONA QUE CUMPLIMENTA LA ENCUESTA (ALUMNO/A)

1. Género

- Mujer
- Hombre
- No Binario
- Prefiero no indicarlo

2. Facultad *(listado)*

3. Selecciona el campus al que perteneces *(listado)*

4. Titulación *(campo desplegable ajustado a las opciones previamente seleccionadas)*

BLOQUE 2: VALORACIÓN DE COMPETENCIAS

5. A continuación se identifican 22 COMPETENCIAS, para las que individualmente nos gustaría recoger:

- El nivel de IMPORTANCIA que le das a cada una de ellas (para tu desarrollo personal y profesional futuro)
- La valoración de tu competencia o NIVEL DE DOMINIO actual en cada una de ellas

La estructura de las preguntas está orientada a facilitar su cumplimentación, en una escala de cinco opciones que recogen desde el valor más bajo (nulo) al más elevado (muy alto)

	Importancia	Nivel de dominio actual
Autoestima / Confianza		
Liderazgo		
Trabajo en equipo		
Creatividad e innovación (generación de nuevas ideas y soluciones)		
Emprendimiento (emprender acciones y proyectos)		
Adaptación al cambio		
Escucha activa		
Comunicación oral		
Comunicación escrita		
Comunicación en distintos idiomas		
Desenvolverse en entornos multiculturales y socialmente diversos		
Interés por aprender		
Autonomía e implicación en el aprendizaje		
Espíritu crítico		
Compromiso con el trabajo bien hecho / Capacidad de trabajo / Disciplina		
Dominio en el uso de la tecnología		
Uso de la tecnología de manera crítica y responsable		
Compromiso social		
Comportamiento ético y honesto		
Reflexión sobre uno mismo		
Cuestionamiento sobre el sentido de la vida y la trascendencia		
Respeto y compromiso con la naturaleza y el medio ambiente		

BLOQUE 3: VALORACIÓN DE ACTIVIDADES DESARROLLAS EN LA UNIVERSIDAD

6. Para cada una de las actividades que se identifican a continuación:

- ¿Nos podrías indicar en qué medida valoras que han contribuido al desarrollo tus competencias?: En una escala de 1-5, siendo 1 = No he participado, 2 = Nada, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.

	¿En qué medida han contribuido al desarrollo de tus competencias?
Orientación y acompañamiento (tutorías, sesiones..)	
Experiencia internacional (programas Erasmus, estancias cortas, etc.)	
Experiencia laboral previa a través de la DUALIDAD	
Prácticas curriculares (PRACTICUM)	
Prácticas extracurriculares(de carácter voluntario)	
Formación Humana en Valores	
Aprendizaje y servicio (servicios solidarios en organizaciones sociales)	
Actividades de voluntariado	
Participación en charlas, jornadas, seminarios	
Actividades deportivas	
Actividades culturales (teatro, fotografía, etc..)	
Participación en otros programas formativos de manera simultánea al grado (programas de emprendimiento, etc..)	
Formación en idiomas	
Visitas a empresas, organizaciones	
Aprendizaje empleando la metodología basada en problemas/proyectos	
El trabajo realizado en las distintas asignaturas	
Trabajo de fin de grado	
Otros (especificar) _____	

7. A continuación, te dejamos un campo abierto para que nos compartas cualquier comentario o aclaración que quieras incluir respecto a las actividades anteriores

8. ¿Nos podrías indicar por favor alguna otra actividad que te hubiera gustado realizar y en que curso crees que hubiera sido más apropiada?

9. ¿Consideras que tu formación en la Universidad de Deusto ha influido en tu perspectiva y tu compromiso con la sociedad

- No
 Sí

En caso afirmativo, indica de qué forma ha influido. Para ello, marca todas las opciones que te apliquen del listado que se propone a continuación:

- Soy más consciente de la realidad social
- Ha aumentado mi implicación social (mantener o reforzar voluntariado, cooperar con proyectos sociales, ONGs, etc)
- He propuesto algún cambio en mi entorno (desde la perspectiva medioambiental, de igualdad, de accesibilidad, etc.)
- Promoveré cambios y comportamientos socialmente responsables en mis ámbitos personales y profesionales futuros
- Otros (especificar) _____

Antes de finalizar, siéntete libre de compartir cualquier comentario, sugerencia o reflexión que estimes oportuna.

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo II. Bibliografía

Principales referencias analizadas por capítulos:

Bases conceptuales de las competencias, conocimiento y aprendizaje

ANECA. Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación. ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios. Recuperado de: <https://www.uchceu.es/>

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.

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.

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.

BUENO, E. (2001). Propuesta integradora del concepto de Dirección de Conocimiento. En A.L. Arbonés, *Cómo evitar la miopía en la Gestión del Conocimiento*, Clúster del Conocimiento (pp. 251- 268). Madrid: Díaz de Santos.

BUENO, E. (1998). El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual. *Boletín de Estudios Económicos*, liii, pp. 207-222.

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.

FELDMAN, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: McGrawHill.

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*.

KARLSEN J. y LARREA M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción*. Innovación a través del diálogo. Orkestra.

KEGAN, R. (2009). What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 35-52). London: Routledge.

KOLB, A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*

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.

MARINA, J.L. (2015). Recuperado de: <https://www.joseantonioamarina.net/>

MEZIRROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

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.

TORRES, R.M. (2013). *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>.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-66363-2.

Tendencias generales y específicas para las universidades

ÁLVAREZ-FLORES, EP., NÚÑEZ-GÓMEZ, P. y RODRIGUEZ CRESPO, C. (2017). *Adquisición y carencia académica de*

competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 540-559. DOI: 10.4185/RLCS-2017-1178

ARANGUREN, M.J., CANTO-FARACHALA, P., CARO-GONZÁLEZ, A. y LARREA, J.L. (2021). La universidad co-transformativa. *Orkestra*

ARMENDÁRIZ, E. (2015). El Nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas. Una visión desde la perspectiva del Mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 9(5), pp. 153-178.

AZNAR-MINGUET, P., ULL, M.A., Martínez-Agut, M.P. y Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Vol. 35, n.º 1, pp. 5-27. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1202

BRINK, H., PACKMOHR, S., VOGELSANG, K. (2020). The digitalization of universities from a students' perspective. En 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20). Editorial Universitat Politècnica de València. 967-974. <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.11181>

COMISIÓN EUROPEA (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/>

COMISIÓN EUROPEA (2020). Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP. Recuperado de: <https://epale.ec.europa.eu/es/>

CRUE (2020). Universidad 2030. Qué sociedad queremos dentro de diez años.

CRUE (2018). Encuestas Universidades Españolas y la Agenda 2030.

DOMINGUEZ FIGAREDO, D. (2014). La digitalización como factor de cambio en la educación superior. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 769-770, pp. 51-63

FUNDACION C&D (2021). Informe CYD 2020: tendencias y oportunidades de la universidad española. Recuperado de: <https://www.fundacioncyd.org/>

GÓMEZ LLORENTE, L. (2008). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CEE Participación Educativa*, 6, pp. 7-13. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/>

GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2017). Educación para la sostenibilidad y educación en derechos humanos: dos campos que deben vincularse. *Teoría de la Educación, Revista Universitaria*, 27. DOI:10.14201/teoredu29179100

MARTIN, E. y MORENO, A. (2007). Competencia para aprender a aprender. Alianza Editorial. ISBN: 9788420684109.

MARTÍNEZ LIROLA, M. (2018). La Enseñanza de la Justicia Ambiental en el Marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.003>

MICHELSSEN, G. (2016). Policy, politics and polity in higher education for sustainable development. En M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann e I. Thomas y (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 40-55). Londres: Routledge.

MONGE, S. y ETXEBARRIA, J. (2017). Competencias más valoradas por los profesionales de la publicidad de la Comunidad Autónoma Vasca. Comparación 2008-2016. *Communication & Society*, 30(2), pp. 97-111 DOI:10.15581/003.30.2.sp.97-111

OBSERVATORIO EMPRESAS VODAFONE (2021). Los retos de la Universidad del futuro. <https://www.observatorio-empresas.vodafone.es/>

OECD (2018). The future of education and skills. Education 2030. Recuperado de: <https://www.oecd.org/>

SÁNCHEZ, A., GISBERT, M. y ESTEVE, F. M. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. Málaga, 2019, v. 5, (2) pp.104-113. DOI: 10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598

UNESCO (2012). Education for All Global Monitoring Report: EFA GMR 2012. Youth and skills: Putting education to work. Recuperado de: <https://goo.gl/dTfFp>

UNESCO (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: hoja de ruta. París: UNESCO. 67 pp. ISBN: 978-92-3-300145-9. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/>

Sobre la Universidad de Deusto y otras universidades jesuitas

AGUNDEZ, M. SJ. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social* 63 (2008), 603-631. <https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>

GIL CORIA (2002). La pedagogía de los jesuitas. Ed. Universidad pontificia de Comillas.

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. (2001). 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 (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 (2012). Sector de Educación Universitaria. Unijes. Documentos Recuperado de <https://unijes.net/>

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2001). Marco pedagógico. Modelo de aprendizaje UD.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2016). Deusto al servicio de valores humanizadores.

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. (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.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2021) Anuario 2021

Sobre tendencias generales y contexto

ADECCO GROUP INSTITUTE (2020), The Global Talent Competitiveness Index (GTCI) 2020. Global Talent in the Age of Artificial Intelligence. Recuperado de: <https://www.adecgroup.com/>

BCG (2020). Fixing the Global Skills Mismatch. Recuperado de: <https://www.bcg.com/>

CARITAS Y FOESSA (2022). Informe evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España. Recuperado de: <https://www.caritas.es/>

CONFEBASK (2021). <https://www.confebask.es/>

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB. El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Una mirada desde los procesos de aprendizaje. Número 4. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/sociallab-es/sociallab01c>

CUADERNOS DEUSTO SOCIAL LAB. El impacto en la sociedad de la Universidad de Deusto. Una mirada desde el emprendimiento. Número 3. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es-sociallab-es/sociallab01c>

CUADERNOS ORKESTRA (2021). Economía y sociedad digitales del País Vasco. DESI 2020. Recuperado de: <https://www.orquestra.deusto.es/es/investigacion/publicaciones>

DELOITTE (2020), Tech Trends 2020. Recuperado de: <https://www2.deloitte.com/>

EUSTAT. Estadística municipal de educación. Nota de prensa de 28/09/2021. Recuperado de: <https://www.eustat.eus/>

EUSTAT. Encuesta de población en relación con la actividad. IV/2021. Nota de prensa de 21/01/2022. Recuperado de: <https://www.eustat.eus/>

EUSTAT (2020). Estadística universitaria 2019. Recuperado de: <https://www.eustat.eus/>

EY y FUTURE FOR WORK INSTITUTE (2020). Informe Las empresas españolas frente a la revolución del reskilling. Recuperado de: https://www.ey.com/es_es

FERRES PRATS, J., AGUADED-GÓMEZ, I. y GARCÍA-MATILLA A. (2012). La competencia mediática de la Ciudadanía Española. Dificultades y retos. *Icono* 14, 3(10), pp. 23-42. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201>

FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2021). Sociedad Digital en España 2020-2021. Recuperado de: <https://www.fundaciontelefonica.com/>

GARTNER (2020). Stop Training Employees in Skills They'll Never Use. Recuperado de: <https://www.gartner.com/>

GOBIERNO DE ESPAÑA (2020). España digital 2025. Recuperado de: <https://portal.mineco.gob.es/>

GOBIERNO VASCO (2021). Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales 2020. Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/>

INFOEMPLO Y GRUPO ADECCO (2021). XXIV edición del Informe Oferta y Demanda de Empleo en España. Recuperado de: <https://www.adecoinstitute.es/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE. Renta por hogar por Comunidades Autónomas. 2020. Recuperado de: <https://www.ine.es/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE. Encuesta de población activa. Cuarto trimestre de 2021. Recuperado de: <https://www.ine.es/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. INE. Encuesta Anual de Estructura Salarial. 2019. Recuperado de: <https://www.ine.es/>

LANBIDE (2020). Estudio de inserción laboral 2020. Promoción universitaria 2017. Recuperado de: <https://www.lanbide.euskadi.eus/estadistica/>

MANPOWERGROUP (2021). Estudio Escasez de Talento 2021 (The Talent Shortage). Recuperado de: <https://go.manpowergroup.com/>

MANPOWERGROUP (2021). Skills Revolution Reboot. Recuperado de: <https://workforce-resources.manpowergroup.com/white-papers>

McKINSEY (2020). The COVID-19 recovery will be digital: A plan for the first 90 days. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/>

McKINSEY (2021). Three keys to building a more skilled postpandemic workforce. Recuperado de: <https://www.mckinsey.com/>

McKINSEY (2021). The future of work after COVID-19. <https://www.mckinsey.com/>

OBSERVATORIO EMPRESAS VODAFONE (2021). Estudio sobre el Estado de Digitalización de las Empresas y Administraciones Públicas españolas 2020. Recuperado de: <https://www.observatorio-empresas.vodafone.es/>

ORKESTRA (2021). Informe de competitividad del País Vasco. Recuperado de: <https://www.orquestra.deusto.es/es/>

WORLD ECONOMIC FORUM (2020). The future of Jobs. Recuperado de: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Anexo III. Índice de figuras, tablas y gráficos

Índice de Figuras

Figura 1. Tendencias que dibujan el mundo (2050).....	21
Figura 2. Retos para la Universidad del futuro. Foco en los retos con una vinculación muy estrecha con el proceso de aprendizaje	22
Figura 3. Palancas de cambio en las que se profundiza respecto a los procesos de aprendizaje	23
Figura 4. Competencias en las que las empresas están poniendo el foco para la recualificación	26
Figura 5. Objetivos del Modelo Deusto de Aprendizaje.	37
Figura 6. Principales elementos del Modelo de Aprendizaje UD	38
Figura 7. Competencias transversales en la UD. 2018.....	39
Figura 8. Elementos de base del Modelo de Impacto	41
Figura 9. Elementos base del modelo de impacto de los procesos de aprendizaje de la UD	43
Figura 10. Personas que aprenden en la UD. Visión por proceso de aprendizaje y línea vital.....	45
Figura 11. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje. Visión global para los procesos de grado .	47
Figura 12. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados)..	49
Figura 13. Cadena de valor del impacto	52
Figura 14. Cuadro de indicadores de impacto (competencias transversales)	53
Figura 15. Evolución del crecimiento económico en 2021 y 2022	56
Figura 16. Transformaciones derivadas de los procesos de aprendizaje de la UD evaluadas durante la segunda fase del proyecto.....	59
Figura 17. Distribución alumnado de últimos cursos participante en trabajo de campo por género, facultad y campus.....	62
Figura 18. Valoración de importancia y dominio. Competencia de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia	63
Figura 19. Valoración de importancia y dominio. Competencia de trabajo en equipo y liderazgo	64
Figura 20. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Emprendimiento, innovación y creatividad.....	65
Figura 21. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Comunicación oral y escrita.....	65

Figura 22. Valoración de importancia y dominio. Competencia de Aprendizaje permanente, autónomo y crítico ..	66
Figura 23. Valoración de importancia y dominio. Competencias digitales.....	67
Figura 24. Valoración de importancia. Visión global	68
Figura 25. Valoración del dominio. Visión global	68
Figura 26. Gap importancia – dominio	69
Figura 27. Compromiso social	70
Figura 28. Actuaciones tipo de un proceso de aprendizaje de grado (propias al grado y comunes a todos los grados)..	71
Figura 29. Valoración de actividades en función de su contribución al desarrollo de competencias	71
Figura 30. TOP 5 de actividades por valoración.....	72
Figura 31. Demanda de actividades.....	73
Figura 32. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencia de autoconocimiento, ética, responsabilidad social y medioambiental y apertura a la trascendencia.....	74
Figura 33. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencia de trabajo en equipo y liderazgo.....	75
Figura 34. Valoración comparada de importancia y dominio. Emprendimiento, innovación y creatividad.....	76
Figura 35. Valoración comparada de importancia y dominio. Comunicación oral y escrita.....	77
Figura 36. Valoración comparada de importancia y dominio. Aprendizaje permanente, autónomo y crítico	77
Figura 37. Valoración comparada de importancia y dominio. Competencias digitales	78
Figura 38. Valoración comparada de importancia. Visión global	79
Figura 39. Valoración comparada de desempeño. Visión global.....	80
Figura 40. Tabla resumen de indicadores. Visión global de indicadores medidos a través de alumnado (azul) y empresas (verde).....	81

Índice de Tablas

Tabla 1. Tipología de competencias. Aproximación a los enfoques más utilizados.....	24
Tabla 2. Comparativa de Soft Skills más demandadas en 2020	27
Tabla 3. Soft skills más valoradas por las empresas españolas. 2020	27
Tabla 4. Tipología de competencias. Aproximación a los enfoques más utilizados.....	32
Tabla 5. Actuaciones desarrolladas en la UD a lo largo de un proceso de aprendizaje de grado	50
Tabla 6. Relación entre el MAUD y los estadios del proceso de innovación.....	51
Tabla 7. Relación entre competencias e ítems de la encuesta valoradas en los procesos con empresas (2020) y alumnado (2021)	61

Tabla 8. Visión global agregada de las transformaciones – competencias transversales UD	62
Tabla 9. TOP 5 por importancia, dominio y gap	69
Tabla 10. TOP 5 de actividades por participación – valoración.....	73
Tabla 11. TOP 5 por importancia Estudiantes – Empresas.	79
Tabla 12. TOP 5 por dominio Estudiantes – Empresas.....	80
Tabla 13. TOP 5 por importancia para empresas y dominio del estudiantado	80
Tabla 14. Relación de reuniones mantenidas.	87

 **Deusto** Social Lab

 **Deusto**Dual

 **Deusto**Emprende

 **Deusto**Alumni