

COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU DESARROLLO MEDIANTE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVA DE LOS EMPLEADORES¹

PROFESSIONAL COMPETENCES AND THEIR DEVELOPMENT THROUGH SERVICE-LEARNING AT UNIVERSITIES: THE EMPLOYERS' PERSPECTIVE

Carolina Ugarte²

<https://orcid.org/0000-0002-2922-1101>

Natalia Vereá⁵

<https://orcid.org/0000-0003-3279-7571>

María Arantzamendi³

<https://orcid.org/0000-0003-2406-0668>

Elena Arbués⁶

Concepción Naval Durán⁴

<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Recibido: marzo 29, 2021 - Aceptado: mayo 17, 2021

RESUMEN

Introducirse en el mundo laboral es costoso y uno de los primeros obstáculos es el déficit competencial que, en ocasiones, presentan los universitarios. Para subsanar el exceso de una teoría descontextualizada, el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) ha auspiciado un cambio metodológico que fomenta una docencia más práctica, ya que el aprendizaje más efectivo es activo y está conectado con la experiencia. De este modo, la enseñanza universitaria se enfoca, entre otros aspectos, en la consecución de resultados de aprendizaje en forma de competencias asociadas al mercado laboral. En este contexto se están ensayando en la universidad [española] metodologías más prácticas y aplicadas, entre ellas, el Aprendizaje-Servicio.

¹ Este trabajo se realizó en el marco del proyecto «Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes. MINECO Plan Estatal (2013-2016) EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014)», en el que participaron varias de las autoras. Actualmente, la investigación continúa en el marco del proyecto «Aprendizaje-Servicio (APS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral» (MINECO Plan Estatal (2017-2021) EDU2017-82629-R).

² Doctora en Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Navarra, España. Dos sexenios de investigación reconocidos por la Agencia Nacional de la Actividad Investigadora, España. cugarte@unav.es

³ Doctora en Enfermería, Florence Nightingale School of Nursing & Midwifery. Londres, Inglaterra. Investigadora de ATLANTES en el Instituto Cultura y Sociedad, Navarra, España. Profesora colaboradora, Facultad de Enfermería, Universidad de Navarra, España. marantz@unav.es

⁴ Doctora en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Navarra. Catedrática «Teoría y Métodos en Educación y Psicología», Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Navarra. Profesora y Decana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra. cnaval@unav.es

⁵ Máster en la Universidad a Distancia de Madrid, España. Coordinadora Practicum Educación, Universidad de Navarra, España. nverea@unav.es

⁶ Doctora en Educación. Profesora y Vicedecana de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra, España. earbues@unav.es

El objetivo de este trabajo es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección, mejorando en consecuencia su empleabilidad. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa genérica. Se realizaron tres grupos focales en los que participaron por muestreo intencional trece empleadores de egresados de distintas facultades de la universidad, pertenecientes a distintos sectores. La guía temática incluía preguntas sobre las competencias más demandadas por los empleadores, el Aprendizaje-Servicio y su influencia en el perfil profesional. La transcripción textual fue analizada mediante análisis de contenido inductivo por dos investigadores. En el apartado de resultados y discusión se constató que, para los empleadores consultados, los alumnos que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio en la universidad, desarrollan algunas de las competencias profesionales más demandadas en el mundo laboral, incidiendo positivamente en su empleabilidad.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo de las habilidades, empleo, estudiante universitario, servicio, universidad.

ABSTRACT

Entering the labour force is onerous and one of the first obstacles is, on occasion, the competence shortcomings of university students. To correct the excess of a decontextualized theory, the EHEA (European Higher Education Area) has sponsored a methodological change that encourages more practical teaching, since the most effective learning is active and connected with experience. In this way, university teaching focuses, among other aspects, on achieving learning results in the form of competences associated with the labour market. In this context, more practical and applied methodologies are being tested at the university, including Service-Learning. The objective of this study is to find out whether, for the employers participating in our study, the university students who participate in these Service-Learning activities develop the competency profile they are looking for, making them more attractive candidates in the selection processes, consequently improving their employability.

Generic quantitative research has been carried out. A purposive sampling of the employers of graduates from different university faculties was adopted. Three focal groups were formed using a topic guide, which addressed: the professional competences most demanded by employers; the repercussion of the teaching focus on employability; the social involvement capacity of their employees; Service-Learning and its influence on professional profile. 13 employers from different fields participated. Audio clips of the focal groups were recorded and their transcription was analysed by two researchers using content analysis.

In the view of the employers consulted, students who participate in Service-Learning activities at the university develop some of the most in-demand professional competences, which positively affect their employability.

Keywords: Employment, Learning, Service, Skills Development, Universities, University Students.

1. INTRODUCCIÓN

La *Estrategia Europa 2020* pretende dotar a los ciudadanos de las aptitudes adecuadas para los puestos de trabajo de hoy y de mañana. Esta meta ha conllevado que la Comisión añada entre sus prioridades, mejorar y actualizar la capacitación profesional abogando por un cambio fundamental en la educación, con una mayor focalización en los conocimientos, las capacidades y las competencias que adquieren los estudiantes.

Esta situación, afecta a la institución universitaria que, para adecuarse a las demandas del mercado laboral, asume el reto de formar profesionales que cuenten con conocimientos diferenciales y con competencias profesionales. A la hora de definir el perfil profesional de una titulación y determinar cuáles competencias debe reunir quien obtenga dicha titulación, es preciso contar no solo con los grupos internos de interés (la sociedad académica), sino también con los grupos de interés externos al proceso de educación (los empleadores). Por ello, en los últimos años, han aparecido numerosas investigaciones que analizan la inserción laboral de los recién egresados y las actuales demandas del mercado de trabajo en relación con los conocimientos y las habilidades que ha de poseer un titulado superior (Cedefop *et al.*, 2017; OECD, 2017).

En este contexto cabe plantearse, a continuación, cuáles son las competencias profesionales para la empleabilidad y cómo pueden desarrollarse en la universidad.

2. MARCO TEÓRICO: UNIVERSIDAD, COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD

2.1. Competencias profesionales para la empleabilidad

En la actualidad se asume la existencia de una serie de competencias profesionales que mejoran las posibilidades de encontrar empleo y mantenerlo, por el impacto que tienen en el desempeño del trabajo (Blokker, 2019). Las habilidades de comunicación oral y escrita, la colaboración y la resolución de problemas son competencias muy demandadas por los empleadores (Ríos *et al.*, 2020).

En las últimas décadas, varios autores han sido referentes al proponer diferentes definiciones y categorías de competencias para el rendimiento efectivo y la empleabilidad (Gay *et al.*, 1996; Goleman *et al.*, 2002; Woodruffe, 1993). Más recientemente, Boyatzis define las competencias profesionales como comportamientos observables relacionados pero diferentes, organizados alrededor de un constructo subyacente, denominado intención (Boyatzis, 2011).

En los últimos años, esta perspectiva se ha complementado con la teoría sobre competencias, denominada Inteligencia Emocional Organizacional, que presta especial atención al contexto de la organización (Giorgi y Majer, 2012). Con este término, los autores se refieren a las relaciones de reciprocidad establecidas entre las competencias relacionales de las personas y el sistema organizacional en el que se integran. Esta teoría parte de la premisa de que las personas inteligentes hacen inteligentes a las organizaciones, y también estas organizaciones hacen inteligentes a las personas (Giorgi, 2013). De este modo, amplían el campo de la inteligencia emocional, centrada en el individuo y prestan más atención al contexto (Morone *et al.*, 2016).

El perfil competencial para la empleabilidad demandado en las organizaciones, se configura por diferentes competencias profesionales. En el contexto español, destaca el modelo

de Cardona y García-Lombardía (2005). Se selecciona este modelo competencial porque se considera que abarca de modo amplio y representativo la realidad de desempeño profesional que existe en nuestros entornos laborales. Estos autores clasifican las competencias en tres tipos. Las competencias estratégicas o de negocio son aquellas necesarias para obtener buenos resultados económicos. Incluirían la visión de negocio, la visión de la organización, la orientación al cliente, la gestión de recursos, la negociación y el *networking*. Por otra parte, estarían las competencias intratécnicas o interpersonales, requeridas para el desarrollo de las personas, y el incremento de su compromiso y confianza con la empresa. Se encuentran entre ellas la comunicación, la gestión de conflictos, el carisma, el *empowerment* o delegación, el *coaching* y el trabajo en equipo. Finalmente, las competencias de eficacia personal, son hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno. Existen competencias de eficacia personal externa e interna. Las competencias de eficacia personal externa serían la proactividad, compuesta por la iniciativa, el optimismo y la ambición; y la gestión personal, integrada por la gestión del tiempo, la gestión de la información y la gestión del estrés. Las competencias de eficacia personal interna se ven conformadas por las competencias de mejora personal, que son la autocrítica, el autoconocimiento y el aprendizaje; y las competencias de autogobierno, que son la toma de decisiones, el autocontrol, el equilibrio emocional y la integridad.

2.2. Desarrollo de competencias profesionales en la universidad, mediante el Aprendizaje-Servicio

La preparación para el trabajo profesional es un tema candente en el planteamiento actual sobre el sentido y la misión de la universidad. Para que este proceso de cambio sea una realidad, los profesores deberán asumir el nuevo modelo educativo afrontando los retos metodológicos necesarios, teniendo en cuenta que el aprendizaje más efectivo es activo y que debe conectarse con la experiencia (Vereá *et al.*, 2018).

Cuanto más conocimiento y destreza transfieran los estudiantes universitarios desde el aula a la comunidad, y viceversa, mejor preparados estarán para afrontar lo que les ha de venir en su vida profesional (Santos Rego, 2020).

En el compromiso por dar cabida a un aprendizaje más activo y para introducir el aprendizaje de competencias profesionales en la universidad, se están ensayando distintas metodologías como los ejercicios de discusión y deliberación, los proyectos de investigación y acción política, la clase invertida, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo. De entre todas ellas destacamos el Aprendizaje-Servicio, por ser una metodología educativa innovadora ampliamente contrastada (Hora *et al.*, 2016; Miller *et al.*, 2018).

El Aprendizaje-Servicio permite a los estudiantes aprender conocimientos ligados al currículo de un modo significativo y contextualizado, a través de una experiencia de servicio organizado y voluntario, con intención de prestar atención a las necesidades sociales (Humburg *et al.*, 2013; Jagla y Tice, 2019; Puig, 2009).

En estas actividades se incrementa el aprendizaje, se hace más significativo, cobra sentido y se multiplica su potencial formador. También se desarrollan prácticas valiosas para la formación de una ciudadanía activa y participativa, y para la inserción en el mundo laboral (Miller *et al.*, 2018). Independientemente del tipo de servicio que se preste, en todos los casos las actividades de Aprendizaje-Servicio han de integrarse en el currículo

académico, vinculadas a los objetivos de una asignatura para dar respuesta a necesidades reales y concretas de la comunidad, y aportar a los alumnos la oportunidad de adoptar nuevas habilidades y conocimientos basados en situaciones de la vida real.

Atendiendo a las aportaciones de los autores citados, se puede afirmar que, a través de la acción comprometida y reflexiva que surge en los proyectos de Aprendizaje-Servicio, se optimizan tanto el aprendizaje y la consolidación de los contenidos determinados en los planes de estudios, como el desarrollo de competencias profesionales. Sin embargo, queda por profundizar la perspectiva de los empleadores; y este trabajo contribuye a abordar dicho aspecto. Por tanto, el objetivo general es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en estas actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección y mejorando en consecuencia su empleabilidad.

En definitiva, se busca indagar el grado de correspondencia que para los empleadores consultados existe entre las competencias profesionales –que demandan en los procesos de selección– y las competencias profesionales –que creen que desarrollan los universitarios que participan en Aprendizaje-Servicio.

3. MÉTODO

Se realizó una investigación cualitativa genérica, entendida como aquella que no se guía por un conjunto explícito o establecido de suposiciones filosóficas en forma de una de las metodologías cualitativas definidas (Sandelowski, 2010). Este enfoque es adecuado cuando se quieren explorar perspectivas, en este caso, la de los empleadores.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo de este trabajo es conocer si para los empleadores participantes en nuestro estudio, los universitarios que participan en actividades de Aprendizaje-Servicio desarrollan el perfil competencial que buscan, haciéndoles candidatos más atractivos en los procesos de selección y mejorando en consecuencia su empleabilidad.

Para responder a esta pregunta, se plantean dos objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Conocer cuáles son las competencias profesionales más demandadas por los empleadores de nuestro entorno.

Objetivo específico 2: Conocer cuáles son las competencias profesionales que los empleadores de nuestro entorno creen (si es que lo creen) que los universitarios desarrollan mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio.

3.2. Muestra de la investigación

Los posibles participantes eran los empleadores de egresados de la Universidad de Navarra. Teniendo en cuenta que en todas sus facultades se realizan proyectos de Aprendizaje-Servicio⁷, se realizó un muestreo intencional considerando aspectos clave que promoviesen la heterogeneidad de la muestra y variedad de perspectivas.

Se contactó con los directores de desarrollo de todas las facultades para identificar empresas de distinto tamaño y sector (servicios, sanidad, producción, educación) que habitualmente empleaban a sus egresados. Se identificaron un total de cuarenta y dos posibles participantes, que fueron contactados por teléfono y/o correo electrónico, para invitarlos a participar e informarlos del objetivo de estudio y de lo que conllevaba su participación, tratando así de asegurar que disponían del conocimiento requerido sobre Aprendizaje-Servicio. Aceptaron participar trece representantes (siete mujeres y seis hombres) de empresas locales, nacionales y multinacionales, relacionadas con cuatro de los cinco ámbitos de conocimiento (Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, y Arte y Humanidades). Cinco de los trece participantes habían estado implicados directamente en proyectos de Aprendizaje-Servicio, llevados a cabo en sus empresas, en colaboración con dos facultades de la Universidad de Navarra. Los trece participantes que conformaban la muestra se caracterizaban por el perfil profesional que se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de los participantes

Criterio		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Sector	Servicios	X	X	X
	Salud	X		X
	Producción		X	
	Educación	X	X	X
Perfil del candidato	Ciencias de la salud	X	X	X
	Ingeniería	X	X	X
	Arquitectura	X	X	X
	Ciencias sociales Derecho	X X	X X	X X
Arte y humanidades	X	X	X	
Perfil del empleador	Director recursos humanos	X	X	X
	Responsable carreras profesionales	X		X
	Directivo	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

⁷ Algunos ejemplos de esta variedad de proyectos pueden verse en: a) Naval, C. y Arbués, E. (2018.) *Hacer la Universidad en el espacio social*. Concretamente en los capítulos: Costa, A. y Bañón, A., «Universidad y sociedad: la madurez de la acción y la forma del aprendizaje-servicio»; Ibarrola-García, S., «Innovación docente a través del aprendizaje-servicio: el caso de la asignatura “Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística”»; Carrica-Ochoa, S., «Evaluación de una experiencia de aprendizaje-servicio y del impacto positivo en la formación del alumnado universitario». b) Naval, C., Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El Aprendizaje-Servicio como recurso pedagógico en la Universidad. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*.

3.3. Recogida de datos

Se realizaron grupos focales para la recogida de datos, porque generan un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en las opiniones (Barbour, 2013), y permite explorar las percepciones de los empleadores. Como muestra la tabla 1, se realizaron tres grupos heterogéneos (de 4-5 personas cada grupo) considerando el sector en el que opera la empresa, el tipo de perfil del candidato que emplea y el perfil del empleador.

Los participantes recibieron por correo, con antelación, la hoja de información y consentimiento, y un breve documento con la definición del Aprendizaje-Servicio que de forma generalizada se utiliza en España –propuesta por Puig en 2009–, y que recogen en su *web* el *Centre Promotor de Aprentatge Servei*, de Cataluña y la Fundación Zerbikas, de Euskadi, impulsores relevantes de esta metodología.

Se desarrolló una guía temática sustentada en la literatura y la experiencia en el tema de los investigadores, y que fue enviada para su revisión a siete expertos en Aprendizaje-Servicio. Cuatro de los expertos consultados están directamente implicados en la institucionalización de esta metodología en sus respectivas universidades y todos ellos participan activamente en grupos de investigación consolidados en los que el Aprendizaje-Servicio ocupa lugar relevante. Con base en las sugerencias menores realizadas por los expertos externos, se realizó la versión final de la guía, utilizada en los grupos focales, que abarca dos áreas: competencias profesionales más demandadas por los empleadores y Aprendizaje-Servicio e influencia en el perfil profesional.

Los grupos focales se realizaron en la universidad y se audio grabaron para su posterior transcripción textual para el análisis. Su duración fue de unos noventa minutos. El primer grupo focal, que sirvió de pilotaje, transcurrió de forma adecuada, razón por la que no hubo necesidad de hacer modificaciones en los siguientes. La entrevistadora fue una de las integrantes del proyecto del Ministerio al que se adscribía este estudio. Esta entrevistadora es profesora de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, y su investigación se desarrolla en la línea consolidada de Educación y Ciudadanía. La entrevistadora no conocía a los empleadores participantes en el estudio, dado que fueron propuestos y contactados por los directores de desarrollo de las distintas facultades de la Universidad de Navarra.

3.4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido inductivo. Dos personas independientemente, leyeron las transcripciones e identificaron unidades de significado que codificaron sin utilizar categorías predefinidas. En esta codificación inicial de las tres transcripciones (Krueger y Casey, 2015) se identificó que podían agruparse, clasificándolas en cuatro tipos buscando correspondencia con los cuatro temas del modelo de Cardona y García-Lombardía: interpersonales, negocio, eficacia personal externa, eficacia personal interna. Cada uno de estos cuatro temas tiene, a su vez, varias categorías: el tema de competencias interpersonales y el tema de competencias de negocio. Los otros dos temas incluyen, además de categorías, también subcategorías: el tema de competencias de eficacia personal externa y el tema de competencias de eficacia personal interna.

Se buscó la correspondencia de cada competencia profesional identificada en el análisis de contenido, con actitud de apertura para otras posibles competencias. Los empleadores

de hecho, hacen referencia a muchos más matices, utilizando muchos conceptos (relativos a competencias profesionales) que no están en el modelo de Cardona y García-Lombardía, pero que se podrían incluir. Por ejemplo: a la subcategoría «autocontrol» de Cardona (tema «eficacia personal interna», categoría «autogobierno»), se han relacionado cuatro competencias profesionales identificadas en el análisis del discurso: autocontrol, que coincide con el modelo, y además: constancia, capacidad de sacrificio, esfuerzo y superación; categorías relativas a las competencias profesionales que destacaban los empleadores.

El análisis de los datos fue presentado a otros miembros del equipo de investigación para contrastar con ellos el proceso de codificación y agrupación, aportando mayor rigor. Se pidió a los otros miembros del equipo de investigación, que no habían participado en el proceso de codificación, que revisasen los códigos presentados y los datos que englobaban, como una forma de valorar la confiabilidad de los hallazgos. Posteriormente, se buscó en las transcripciones la frecuencia con que aparecían las categorías y subcategorías de cada tema de competencia profesional (de negocio, interpersonales y de eficacia personal –externa e interna–) y se registró.

Una vez hecho el recuento –para mostrar cuáles eran los temas de competencia profesional y las categorías más valoradas–, se calculó el porcentaje que cada tema y categoría representaba respecto del total. Del mismo modo, dentro de cada categoría, se calculó el porcentaje que representa cada una de las subcategorías que la integra.

En síntesis, los resultados se presentan en tablas que siguen la siguiente estructura:

Tabla 2. Presentación de resultados: estructura de las tablas e información contenida en ellas

Tema de competencia profesional	Demandadas por empleadores		Tema de competencia profesional	Desarrolladas mediante ApS		
	Porcentaje			Porcentaje		
		Frecuencia (Frec.)	%		Frecuencia (Frec.)	%
Categoría	Conceptos utilizados por los empleadores		100%	Categoría		100%
Subcategoría	Conceptos utilizados por los empleadores		100%	Subcategoría		100%

Fuente: Elaboración propia.

También se presentan citas textuales de los empleadores que muestran los aspectos que destacan.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran los temas de competencia profesional más valorados por los empleadores en los procesos de selección, así como las competencias profesionales más valoradas de cada categoría. Del mismo modo, se presentan los resultados obtenidos sobre las competencias que los empleadores consideran que se desarrollan mediante el Aprendizaje-Servicio, para mostrar una visión comparativa entre ambos aspectos.

Los empleadores, con sus propias palabras, demandan una gran variedad de competencias profesionales. Todas las competencias que mencionan pueden englobarse en los cuatro temas de competencias propuestos por Cardona y García-Lombardía: negocio, interpersonales, eficacia personal (externa e interna), aunque existen matices en las palabras/conceptos que utilizan los empleadores. A continuación se presentan los resultados sobre las competencias que más valoran los empleadores y su visión sobre si dichas competencias pueden desarrollarse mediante el Aprendizaje-Servicio por temas, categorías y subcategorías para mostrar los detalles, y facilitar la comparación entre lo que más valoran y su visión de Aprendizaje-Servicio.

La tabla 2 indica una perspectiva global de los temas de competencia profesional más demandados por los empleadores y su visión sobre si dichas competencias se pueden desarrollar mediante el Aprendizaje-Servicio.

La perspectiva global muestra que los temas de competencia profesional más valorados son el de eficacia personal interna; el interpersonal; seguido por el de eficacia personal externa; y, por último, negocio.

Tabla 3. Temas de competencia profesional más demandados por los empleadores del estudio y su perspectiva de la contribución del Aprendizaje-Servicio a su desarrollo

Demandadas por los empleadores	Desarrolladas mediante ApS
Eficacia personal interna 37.9%	Eficacia personal interna 43.6%
Interpersonales 32.7%	Interpersonales 31.5%
Eficacia personal externa 17.8%	Negocio 13%
Negocio 11.5%	Eficacia personal externa 11.8%

Fuente: Elaboración propia.

Los empleadores consideran que los alumnos que han participado en Aprendizaje-Servicio, desarrollan primordialmente competencias de eficacia personal interna, seguidas por competencias interpersonales.

Esto concuerda con lo que ellos valoran como lo más importante en los candidatos que buscan. Pero si miramos más detalladamente los datos, observamos que existen matices.

Tabla 4. Competencias eficacia personal interna, demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias eficacia personal interna 37.9%	Demandadas por empleadores		Competencias eficacia personal interna 43.6%	Desarrolladas mediante ApS	
	Frecuencia	%		Frecuencia	%
<i>Mejora personal</i>			<i>Mejora personal</i>		
Autocrítica 7.4%	Aceptarse Asumir Autocrítica Autoexigencia Total 16	1 7 4 4 100	Autocrítica 2.0%	2 0 1 0 Total 3	66.7 0 33.3 0 100
Autoconoc. 5.1%	Autoconoc. Autoevaluación Consciente Total 11	7 2 2 100	Autoconoc. 4.6%	6 1 0 Total 7	85.7 14.3 0 100
Aprendizaje 20.7%	Apertura Aprendizaje Capac. adaptación cambio Capac. observación Competente Crecimiento Enriquecer Evaluación Experiencia Feedback Flexibilidad Habilidades Hábito Reflexionar Sentido crítico Total 45	1 0 5 3 4 3 9 2 1 2 2 2 4 1 4 4 8.9 100	Aprendizaje 28.5%	9 6 3 3 2 1 3 2 6 1 2 0 3 3 0 Total 43	20.9 14.0 7. 7. 4.6 2.2 7.0 4.6 14.0 2.2 4.6 0 7.0 7.0 0 100
Autogobierno			Autogobierno		
Toma decisiones 1.4%	Analizar Consejo Tomar decisiones Total 3	1 1 1 100	Toma decisiones 0.7%	0 0 1 Total 1	0 0 100 100
Autocontrol 6%	Autocontrol Capac. sacrificio Constante Esfuerzo Total 13	4 4 4 1 100	Autocontrol 6.7%	5 2 1 2 Total 10	50 20 10 20 100
Equilibrio emocional 4.1%	I. emocional Equilibrado/a Estabilidad carácter Total 9	8 0 1 100	Equilibrio emocional 2%	2 1 0 Total 3	66.7 33.3 0 100

Integridad 55.3%	Altruismo	0	0	Integridad 55.6%	1	1.2
	Comprensión	0	0		3	3.6
	Comprometido	6	5		12	14.3
	Discreción	1	0.8		0	0
	Disponibilidad	2	1.7		0	0
	Ética	5	4.2		6	7.1
	Generosidad	2	1.7		1	1.2
	Honestidad	2	1.7		1	1.2
	Humanidad	3	2.5		8	9.5
	Humildad	6	5.0		1	1.2
	Ideales	8	6.7		3	3.6
	Identidad	2	1.7		4	4.8
	Igualdad	3	2.5		2	2.4
	Laboriosidad	14	11.7		3	3.6
	Madurez	2	1.7		4	4.8
	Prudencia	1	0.8		0	0
	Respeto	7	5.8		2	2.4
	Responsable	5	4.2		1	1.2
	Sencillez	4	3.3		1	1.2
	Sensibilizado	1	0.8		2	2.4
Sentido común	3	2.5	1	1.2		
Capac. servicio	6	5.0	4	4.8		
Sinceridad	7	5.8	2	2.4		
Solidaridad	8	6.7	3	3.6		
Tolerancia	9	7.5	3	3.6		
Trascender	0	0	4	4.8		
Valores	6	5.0	7	8.4		
Virtudes	7	5.8	5	6		
	Total 120	100	Total 84	100		

Fuente: Elaboración propia.

La competencia más valorada por los empleadores y que más piensan que se desarrolla desde Aprendizaje-Servicio es la integridad. En el marco teórico de Cardona y García-Lombardía se define la integridad como la capacidad de comprometerse de manera recta y honrada ante cualquier situación.

Los empleadores coinciden en señalar que la capacidad de compromiso supone un valor para la organización, ya que genera la vinculación que las organizaciones buscan a largo plazo con sus empleados. Cuantas más personas comprometidas integren la organización, más comprometida llegará a ser la organización, como muestra la siguiente cita:

Las organizaciones están compuestas de personas con un nivel personal de compromiso. Personas comprometidas construyen organizaciones comprometidas (G2E4).

Por tanto, el logro de este compromiso hacia la organización depende de que las personas que la integran posean integridad o capacidad de compromiso con un objetivo común valioso; esto se traduce en poseer sentido de misión, combinado con la capacidad de conjugar los propios intereses con los de la organización, siendo capaces de trascenderlos pero sin perder la autenticidad personal (Yuan *et al.*, 2018).

No obstante, los empleadores consultados precisan que la organización tiene un papel fundamental al generar compromiso en los empleados. Sin esta iniciativa de la organización, ese compromiso positivo llegaría a perderse por la falta de coherencia organizacional:

Generar compromiso es responsabilidad de la organización. Si el compromiso se queda en el papel, en las misiones, en la organización formal, pero no impregna las relaciones cotidianas, genera incoherencia interna y, en consecuencia, desmotivación y desilusión (G2E4).

En definitiva, contar con personas comprometidas cuyo compromiso se ve reforzado por políticas organizativas comprometidas, genera excelencia organizacional estratégica, intratéctica y ética (Cheong *et al.*, 2016; Latta, 2020; Yuan *et al.*, 2018).

Por otra parte, para generar el anhelado compromiso personal y organizacional, es necesaria además una voluntad estable hacia el mismo, apoyada en una toma de decisiones reflexiva, coherente e íntegra. Esta toma de decisiones –asentada en el pensamiento crítico–, aporta la capacidad para reflexionar sobre el proyecto organizacional y, si este es valioso, concluir en una comprensión comprometida (Van Der Westhuizen *et al.*, 2012).

Sin embargo, nuestros empleadores, no valoran la competencia de toma de decisiones como parte del perfil clave al seleccionar ni piensan que se desarrolle en Aprendizaje-Servicio. Esta escasa valoración puede deberse a que en el estudio indagamos su percepción sobre las competencias profesionales para la empleabilidad de los universitarios. Estos candidatos acaban de finalizar sus estudios y habitualmente acceden a puestos en los que esta competencia no es tan requerida como otras, por ejemplo las competencias comunicativas, el pensamiento crítico, la creatividad, la resiliencia o la iniciativa (Consejo de la Unión Europea, 2018; OECD, 2015 y 2017).

El segundo tema de competencia profesional más valorado por los empleadores y que más piensan que se desarrolla desde Aprendizaje-Servicio es la competencia interpersonal. No obstante, no hay coincidencia en el orden de preferencia entre las categorías de competencias que lo conforman.

Tabla 5. Competencias interpersonales demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias interpersonales 32.7%	Demandadas por los empleadores		Competencias interpersonales 31.5%	Desarrolladas mediante ApS		
	Frec.	%		Frec.	%	
Comunicación 34.2%	Asertividad	9	14.1	Comunicación 23.9%	1	3.8
	Comunicación	30	46.9		16	61.6
	Escuchar	18	28.1		5	19.2
	Expresar ideas	1	1.6		0	0
	Hablar público	2	3.1		4	15.4
	Transmitir	2	3.1		0	0
	Transparencia	2	3.1		0	0
	Total	64	100		Total	26
Gestión conflictos 10.7%	Afrontar	7	35	Gestión conflictos 15.6%	4	23.5
	Detectar	3	15		1	5.9
	Relativizar	4	20		4	23.5
	Resolver	6	30		8	47.1
	Total	20	100		Total	17

Carisma 24.6%	Confianza Seguimiento Coordinar Ejemplaridad Exigir Liderazgo Motivación	7 12 2 2 13 3 7 Total 46	15.2 26.1 4.3 4.3 28.3 6.5 15.2 100	Carisma 29.4%	2 18 1 1 0 7 3 Total 32	6.2 56.3 3.1 3.1 0 21.9 9.4 100
Empowerment 7%	Delegar Implicar	11 2 Total 13	84.6 15.4 100	Empowerment 2.8%	0 3 Total 3	0 100 100
Coaching 4,8%	Acompañamiento Orientar Avance	3 5 1 Total 9	33.3 55.6 11.1 100	Coaching 0%	0 0 0	0 0 0
Trabajo equipo 18,7%	Acogida Colaborar Convivir Empatía Mejora clima/ entorno Trabajo equipo Sinergias	1 1 5 18 0 7 3 Total 35	2.9 2.9 14.2 51.4 0 20 8.6 100	Trabajo equipo 28.4%	0 1 1 17 2 8 2 Total 31	0 3.2 3.2 54.8 6.5 25.8 6.5 100

Fuente: Elaboración propia.

Los empleadores al realizar una selección, prefieren que los candidatos posean la competencia de comunicación, seguida del carisma y después el trabajo en equipo. Piensan que quienes participan en Aprendizaje-Servicio desarrollan primero el carisma, después el trabajo en equipo y en tercer lugar la comunicación.

Como se ha visto, la competencia que los empleadores de nuestro estudio más valoran en los candidatos, es la integridad o capacidad para comprometerse. Afirmaban que es clave que el compromiso personal se refuerce e incluso se genere desde la organización. Lograr organizaciones capaces de generar compromiso depende, en gran medida, del perfil de liderazgo o carisma de las personas con responsabilidades directivas (Cheong *et al.*, 2016). El carisma es la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándoles a conseguir sus objetivos (Cardona y García-Lombardía, 2005). Esta competencia está entre las consideradas clave por los empleadores; y es la que consideran que más se consigue a través de Aprendizaje-Servicio de entre todas las interpersonales. El carisma supone (Cheong *et al.*, 2016):

- Una alta empatía, para colocarse en el lugar de sus colaboradores y comprender su punto de vista.
- Una comunicación eficaz y transparente para transmitir que lo divergente –si es constructivo, y no contraviene los valores y principios expresados en las misiones–, enriquece la organización.
- La promoción de la participación activa y creativa para encauzar efectivamente el respeto expresado hacia las opiniones y aportaciones de los miembros de la organización.

- La apertura, honestidad, rectitud e integridad del directivo para entender y respetar la riqueza que encierra la diversidad de enfoques.

En consecuencia, en los procesos de selección resultaría adecuado valorar la competencia carisma, ya que personas con este perfil podrían llegar a desempeñar labores directivas a medio-largo plazo en las organizaciones en las que fueran contratados. Es decir, la competencia carisma aporta a los candidatos un valor que puede proyectarse progresivamente en la carrera profesional dando acceso –conjugándola con otras variables– a puestos de dirección (Cheong *et al.*, 2016). Los empleadores de nuestro estudio advierten esta relación, pues el carisma es otra de las competencias valoradas al seleccionar. Por otra parte, opinan que esta competencia se refuerza participando en Aprendizaje-Servicio.

El tema de competencia profesional valorado por los empleadores, en tercer lugar, es la eficacia personal externa. Con Aprendizaje-Servicio, según nuestros empleadores, esta se desarrolla en cuarto lugar, por detrás del tema de competencia profesional de negocio.

Tabla 6. Competencias eficacia personal externa demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias eficacia personal externa 17.8%	Demandadas por empleadores		Competencias eficacia personal externa 11.8%	Desarrolladas mediante ApS	
	Frec.	%		Frec.	%
Proactividad			Proactividad		
Iniciativa 47.1%	Acometer	5 10.4	Iniciativa 70.7%	4 13.8	
	Apasionamiento	5 10.4		2 6.9	
	Automotivación	1 2.1		0 0	
	Autonomía	1 2.1		0 0	
	Creatividad	3 6.2		2 6.9	
	Curiosidad	1 2.1		0 0	
	Iniciativa	3 6.2		2 6.9	
	Dinámico	1 2.1		0 0	
	Empuje	1 2.1		0 0	
	Energía	2 4.2		1 3.4	
	Implicación	3 6.2		4 13.8	
	Innovación	3 6.2		0 0	
	Participación	9 18.7		6 20.7	
	Proactivo	5 10.4		2 6.9	
	Promover	1 2.1		0 0	
	Reinventarse	1 2.1		1 3.4	
	Responsabilidad	2 4.2		5 17.2	
	Transformar	1 2.1		0 0	
	Total 48	100		Total 29	100

Optimismo 25.5%	No agobiarse Optimismo Positivo Realismo Resiliencia Resistencia frustración Resistencia fracaso	1 0 1 1 5 12 6 Total 26	3.8 0 3.8 3.8 19.2 46.2 23.1 100	Optimismo 19.5%	0 2 0 2 0 3 1 Total 8	0 25 0 25 0 37.5 12.5 100
Ambición 2%	Competitivo Determinación	1 1 Total 2	50 50 100	Ambición 0%	0 0	0 0
Gestión personal				Gestión personal		
Gestión tiempo 11.8%	Puntual Ordenado Organizarse Priorizar	3 2 4 3 Total 12	25.0 16.7 33.3 25 100	Gestión tiempo 4.9%	2 0 0 0 Total 2	100 0 0 0 100
Gestión información 7.8%	Gest. info. Identificar Sintetizar	2 5 1 Total 8	25 62.5 12.5 100	Gestión información 4.9%	1 1 0 Total 2	50 50 0 100
Gestión estrés 5.9%	Equilibrado/a Gestionar estrés/ tensión	4 2 Total 6	66.7 33.3 100	Gestión estrés 0%	0 0	0 0

Fuente: Elaboración propia.

En los procesos de selección, los empleadores valoran la iniciativa y el optimismo, por encima de otras competencias de esta categoría. Con Aprendizaje-Servicio manifiestan lo mismo. Concretamente para estos empleadores, quienes participan en esta metodología de aprendizaje, desarrollan exponencialmente la competencia iniciativa. La competencia optimismo se posee de manera similar a quienes no han hecho estas actividades. Los empleadores refieren:

[El Aprendizaje-Servicio aporta] Iniciativa, ese empuje que le lleva a buscar soluciones, que es la parte creativa (G1E2).

Para Cardona y García-Lombardía (2005), la iniciativa es la capacidad de mostrar un comportamiento emprendedor, iniciando e impulsando los cambios necesarios con energía y responsabilidad personal.

Mirando de nuevo a la integridad o capacidad de compromiso como competencia referida por nuestros empleadores como principal al contratar, se puede afirmar que la iniciativa adquiere relevancia para consolidar y ampliar el valor que supone el compromiso. El compromiso supone, no solo la identificación y lealtad con la misión, la visión y los valores de la organización. También se requiere la iniciativa para participar responsable, activa y creativamente

en la mejora de la organización. Por otra parte, quienes tienen la responsabilidad de generar compromiso, han de estar abiertos a la iniciativa personal para aceptar propuestas, impulsar proyectos y acometer cambios, siendo esta iniciativa la base para la innovación. Se trataría de guiar y conjugar positiva y constructivamente –con flexibilidad– la necesaria visión personal con la visión organizacional (Van Der Westhuizen *et al.*, 2012).

No obstante, si quienes poseen un alto compromiso se encuentran con una organización poco comprometida o incoherente, deberán apoyarse en otra de las competencias profesionales que los empleadores valoran al contratar y que desarrollan quienes participan en Aprendizaje-Servicio: el optimismo o la capacidad de ver el lado positivo de la realidad, tener fe en las propias responsabilidades y afrontar las dificultades con entusiasmo (Cardona y García-Lombardía, 2005). Esta competencia ayudará a los futuros profesionales a resistir en caso de presentarse un entorno organizacional menos comprometido:

Que sea una persona con resiliencia, o sea, con tolerancia a la frustración, resistente al fracaso (G1E1).

[Poseen] resiliencia, actitud positiva ante los problemas. Es como determinación. Es la capacidad de superación, sí, de seguir adelante, ¿no? (G3E4).

Finalmente, en los procesos de selección, los empleadores de nuestro estudio valoran el tema de competencia profesional de negocio. Como se señaló, opinan que quienes participan en Aprendizaje-Servicio desarrollan las competencias de negocio por delante de las competencias de eficacia personal externa, que valoran al contratar en tercer lugar.

Tabla 7. Competencias de negocio demandadas y desarrolladas en Aprendizaje-Servicio

Competencias negocio 11.5%	Demandadas por los empleadores		Competencias negocio 13%	Desarrolladas mediante ApS		
		Frecuencia		%	Frecuencia	%
Visión negocio 18.2%	Competitivo	3	25	Visión negocio 15.6%	0	
	Implantar	2	16.7		0	0
	Objetivo común	2	16.7		5	71.4
	Rentabilidad	2	16.7		1	12.5
	Resultado	3	25		2	25
	Total 12	100	Total 7		100	
Visión organización 30.3%	Estrategia	4	20	Visión organización 48.9%	2	9.1
	Interdisciplinariedad	1	5		6	27.3
	Polivalencia	2	10		2	9.1
	Sentido misión	0	0		6	27.3
	Visión global	13	65		6	27.3
Total 20	100	Total 22	100			
Orientación al cliente 21.2%	Conseguir	7	50	Orientación al cliente 13.3%	0	0
	Eficacia	1	7.1		0	0
	Interrelación	6	42.9		6	100
	Total 14	100	Total 6		100	

Negociación 10.6%	Acuerdos Negociación Ceder	1 5 1 Total 7	14.3 71.4 14.3 100	Negociación 8.9%	1 3 0 Total 4	25 75 0 100
<i>Networking</i> 18.2%	Alianzas <i>Networking</i> Redes Relaciones	3 0 2 7 Total 12	25 0 16.7 58.3 100	<i>Networking</i> 13.3%	3 0 0 3 Total 6	50 0 0 50 100
Gestión recursos 1.5%	Gestión recursos	1	100	Gestión recursos 0%	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta categoría, los empleadores consideran que los candidatos han de poseer en primer lugar, visión de la organización, seguida de orientación al cliente y tras ella, visión de negocio. Opinan que al colaborar en Aprendizaje-Servicio se desarrolla también primordialmente la visión de la organización, después la visión de negocio y luego la orientación al cliente. Es decir, coinciden en considerar central entre las competencias de negocio, la visión de la organización.

Valorar en primer lugar la visión de la organización dentro de las competencias de negocio, coincide con su apuesta por un candidato con integridad o capacidad de compromiso.

En nuestro modelo competencial de referencia, se define la visión de la organización como la capacidad de valorar la empresa más allá de los límites de la propia función, comprender la interrelación entre las distintas unidades y desarrollar la cooperación interfuncional. Esta competencia supone elevar la mirada de la propia visión personal hacia el objetivo común de la organización. Sin olvidar que, tanto la visión personal como la visión organizacional, han de mirar a la misión y los valores de la organización, dotando de coherencia y unidad a la actuación personal y organizacional (Yuan *et al.*, 2018).

En este sentido, podría indicarse que la competencia visión de la organización, contribuye a fortalecer la capacidad de compromiso que nuestros empleadores valoran en los procesos de selección y que desarrollan los alumnos que participan en Aprendizaje-Servicio. Así se manifiesta en el énfasis que en estas ideas realizan los empleadores:

Una persona que se ha comprometido tiene una sensibilidad especial. Las acciones sociales te dignifican un montón, salen mucho de sí mismos [...]. Es una manera de acabar con el individualismo tan brutal que existe hoy día (G1E1).

[Participar en Aprendizaje-Servicio] te prepara para adquirir un sentido de misión (G1E3).

En definitiva: los resultados muestran que el perfil competencial descrito como idóneo por los empleadores, se fomenta participando en Aprendizaje-Servicio en la mayor parte de las competencias, pero presenta algunas diferencias en el orden de preferencia.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A la hora de considerar los resultados debe tenerse en cuenta que los participantes eran empleadores de egresados de una universidad. Sería interesante indagar la visión de los empleadores de otras universidades que también llevan a cabo el Aprendizaje-Servicio.

6. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

El estudio realizado sugiere que el Aprendizaje-Servicio contribuye a desarrollar competencias que los empleadores consideran importantes y, por ello, estos lo valoran en los procesos de selección. Por tanto, resultaría adecuado:

1. Extender esta metodología en las universidades como vía para reforzar la cualificación competencial de los universitarios y, en consecuencia, su empleabilidad. Esto también ayudaría a acercar el mundo laboral a la universidad.
2. Ampliar la formación de los empleadores sobre esta metodología y potenciar que en las organizaciones se acepten alumnos que estén participando en programas de Aprendizaje-Servicio durante sus estudios universitarios. Así mismo fomentar que los empleadores valoren más el Aprendizaje-Servicio y lo consideren al plantearse su incorporación a la organización.
3. Finalmente resultaría indicado abrir más vías de colaboración entre universidad y entidades empresariales, para seguir indagando en la transferencia de las competencias desarrolladas mediante el Aprendizaje-Servicio al mundo laboral.

CONCLUSIONES

1. Respecto del objetivo general del estudio, los resultados indican que el perfil profesional competencial para la empleabilidad de los universitarios –descrito como idóneo por los empleadores participantes en nuestro estudio– se fomenta con el Aprendizaje-Servicio, en la mayor parte de las competencias. Se puede inferir, por tanto, que estos universitarios podrían llegar a ser candidatos más atractivos en los procesos de selección, mejorando en consecuencia su empleabilidad; siempre y cuando los empleadores conozcan la contribución a la mejora del perfil competencial que puede conllevar el uso de esta metodología.
2. En torno del primer objetivo específico, los empleadores de nuestro estudio consideran que el perfil idóneo para la empleabilidad es el que posee las siguientes competencias: integridad (eficacia personal interna); habilidades de comunicación, carisma y capacidad de trabajo en equipo (interpersonales); iniciativa y optimismo (eficacia personal externa), y visión de la organización (negocio). Este perfil se ajusta al marco teórico de Cardona. Parece que existe una base que sugiere que todas las competencias que valoran los empleadores, en realidad, tienen su lugar en el modelo de Cardona. Indagar esta cuestión no estaba en los objetivos del estudio, pero los resultados muestran la solidez del marco conceptual.

3. Referente al segundo objetivo específico, los resultados muestran que el Aprendizaje-Servicio refuerza el perfil competencial que los empleadores de nuestro estudio demandan a los universitarios en los procesos de selección.
4. En nuestro estudio también comprobamos que a lo largo del proceso, los empleadores incrementaron su conocimiento del Aprendizaje-Servicio. De este modo, percibimos que a medida que avanzaban en este conocimiento, descubrían su potencial y destacaban su valor para incrementar las oportunidades de aprendizaje, diálogo y compromiso y que, por tanto, esta metodología puede aportar nuevos caminos para la adquisición de competencias profesionales. En este sentido, sería adecuado propiciar y aumentar este tipo de canales de aprendizaje en que el alumno universitario desarrolla competencias transversales al margen de las estrictamente curriculares. ■

REFERENCIAS

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Blokker, R.; Akkermans, J.; Tims, M.; Jansen, P. & Khapova, S. (2019). Building a sustainable start: The role of career competencies, career success, and career shocks in young professionals' employability. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 172-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.013>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. (2011). Managerial and Leadership Competencies. A behavioural approach to emotional, social and cognitive intelligence. *Vision*, 15(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/097226291101500202>
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. España: EUNSA.
- Cedefop, European Training Foundation (ETF), UNESCO & the UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2017*. Volume I: Thematic Chapters. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/2221>
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J. & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 602-616 <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.01.006>
- Gay, P., Salaman, G. & Reys, B. (1996). The conduct of management and the management of the conduct. *Journal of Management Studies*, 33(3), 263-282. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1996.tb00802.x>
- Giorgi, G. (2013). Organizational Emotional Intelligence: development of a model. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(1), 4-18 <https://doi.org/10.1108/19348831311322506>

- Giorgi, G. & Majer, V. (2012). *Intelligenza organizzativa: competenze emotive ed organizzative per l'eccellenza*. Giunti OS, Organizzazioni Speciali. Development of a Model. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(1), 4-18.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. & Rock, E. (2002). Primal leadership. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90 <https://doi.org/10.1002/hrdq.1063>
- Hora, M. T.; Benbow, R. J. & Oleson, A. K. (2016). *Beyond the Skills Gap. Preparing College Students for Life and Work*. Harvard Education Press.
- Humburg, M.; Van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: the employers' perspective*. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecbcc42d-349e-4903-a844-9820680baa1a/language-en>
- Jagla, V. M. & Tice, K. C. (2019). *Educating Teachers & Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. Information Age Publishing, INC.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.
- Latta, G. F. (2020). A complexity analysis of organizational culture, leadership and engagement: integration, differentiation and fragmentation. *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 274-299. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562095>
- Miller, A. L.; Rocconi, M. & Dumford, A. D. (2018). Focus on the finish line: does high-impact practice participation influence career plans and early job attainment? *The International Journal of Higher Education Research*, 75(3), 489-506. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0151-z>
- Morone, M.; Giorgi, G. & Fiz Pérez, J. (2016). Emotional and organizational competency for success at work: a review. *Calitatea*, 17(152), 120-125.
- Naval, C.; Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El Aprendizaje-Servicio como recurso pedagógico en la Universidad. En *Educación y Diversidad. Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2) julio-diciembre 2016. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>
- OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017. Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>
- Pineda-Herrero, P.; Ciraso-Cali, A. y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. España: Graó.
- Rios, J. A.; Ling, G.; Pugh, R.; Becker, D. & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49(2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X19890600>

- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative Description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33, 77-84.
- Santos Rego, M. A. (Edit.). (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. España: Narcea.
- Van Der Westhuizen, D. W.; Pacheco, G. & Webber, D.J. (2012). Culture, participative decision-making and job satisfaction. *International Journal of Human Resource Management*, 23(13), 2661-2679. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2011.625967>
- Verea, N.; Naval, C. y Arbués, E. (2018). Innovación metodológica y responsabilidad social en la práctica docente universitaria. En Naval, C. y Arbués, E. (Eds.), *Hacer la Universidad en el espacio social*, 97-115. España: Eunsa.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. <http://dx.doi.org/10.1108/eb053651>
- Yuan, L.; Zhang, L. & Tu, Y., (2018). When a leader is seen as too humble: A curvilinear mediation model linking leader humility to employee creative process engagement, *Leadership & Organization Development Journal*, 39(4), 468-481. <http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-03-2017-0056>