



TÍTULO

INNOVACIÓN SOCIAL

ANÁLISIS DEL MODELO DE LAS LANZADERAS DE EMPLEO Y SU
ADAPTABILIDAD AL ÁMBITO UNIVERSITARIO

AUTOR

José Ángel Sánchez Rojas

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2017

Director/Tutor José Luis Galán González

Instituciones: Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad de Huelva

Curso Máster Oficial en Dirección y Gestión de Personas (2016/2017)

ISBN 978-84-7993-622-8

© José Ángel Sánchez Rojas

© De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía

Fecha
documento 2017



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
- *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
- *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*



MÁSTER EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE PERSONAS

Universidad de Huelva y Universidad Internacional de Andalucía

Innovación social: análisis del modelo de las lanzaderas de empleo y su adaptabilidad al ámbito universitario

Autor: José Ángel Sánchez Rojas

Tutor: José Luis Galán González

Universidad Internacional de Andalucía (Sede La Rábida)

Convocatoria: Junio

Curso académico: 2016 - 2017

Agradecimientos

A todas aquellas personas, participantes de lanzaderas y profesionales universitarios, que con su colaboración y su tiempo han participado en la obtención de los resultados alcanzados, y en especial, a Rocío Pérez Guardo, por su apoyo total, básico para la elaboración de este trabajo.

RESUMEN

Las necesidades sociales en las últimas décadas han hecho aflorar la cooperación de las personas para dar solución a determinados problemas, de cara a obtener un beneficio común, e incluso para la sociedad. En este marco, la Fundación Santa María la Real viene apostando desde 2013 por las “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario”, un programa de innovación social que, mediante el trabajo colaborativo, dota de herramientas a equipos de personas desempleadas en desarrollo de competencias para mejorar su empleabilidad, liderados por un coordinador.

El presente trabajo tiene como objeto el estudio de diversas variables, que permitan analizar la viabilidad de implantar un sistema similar al seguido por las lanzaderas de empleo, en el ámbito de las universidades españolas. En él, juega un rol determinante la opinión de egresados que han participado en el programa y los docentes universitarios, quienes han marcado las líneas a seguir, para favorecer la mejor cualificación de los profesionales del futuro.

PALABRAS CLAVE

Competencias / Innovación social / Universidad / Lanzaderas

ABSTRACT

The social needs in recent decades have given rise to cooperation between people to provide a solution to certain problems for a mutual benefit and even for society. Within this context, the institution Fundación Santa María la Real has since 2013 been committed to the “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario” (“Solidarity Entrepreneurship and Employment Launchers”), a social innovation programme which, by virtue of collaborative work, provides tools to teams of unemployed persons, developing competencies to improve their employability, and led by a coordinator.

This work aims to study diverse variables that will allow us to analyse the feasibility of implementing a system similar to that followed by the employment launchers within the scope of Spanish universities. In this case, the opinion of graduates who have taken part in the programme plays a decisive role as does that of university professors, who have established the lines to follow to encourage the best qualification of the specialists of the future.

KEY WORDS

Competencies / Social innovation / University / Launchers

ÍNDICE

1. Introducción y justificación del trabajo.....	6
2. Antecedentes	9
2.1. Conceptualización y evolución de la innovación social.....	9
2.2. Iniciativas de innovación social en España	13
2.3. El proyecto “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario”	17
3. Objetivos	22
3.1. Objetivo general	22
3.2. Objetivos específicos	22
3.3. Objetivos secundarios	23
4. Metodología.....	23
4.1. Población y muestra	23
4.2. Tipo de estudio y de diseño	27
4.3. Material	28
4.4. Metodología	30
4.5. Fases del estudio	32
5. Resultados	32
5.1. Competencias demandadas	32
5.2. Metodología de enseñanza/aprendizaje	36
5.3. Metodología de lanzaderas de empleo y universidad	38
5.4. Capacitación docente y formación	42
6. Conclusiones	46
7. Bibliografía	50
8. Anexos.....	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de las ofertas de empleo y del alumnado, por familias profesionales.	8
Gráfico 2. Valoración media de elementos de la II LEES Dos Hermanas.	21
Gráfico 3. Distribución de estudiantes según ramas de conocimiento.	25
Gráfico 4. Distribución del profesorado según ramas de conocimiento.	27
Gráfico 5. Lugar de adquisición y desarrollo de competencias.	35
Gráfico 6. Capacitación del alumnado para participar en la metodología docente.	36
Gráfico 7. Interés por las iniciativas de innovación social.	39
Gráfico 8. Grado de cualificación del profesorado universitario para el desarrollo de competencias según participantes LEES.	42
Gráfico 9. Grado de cualificación del profesorado universitario para el desarrollo de competencias según ellos mismos.	43
Gráfico 10. Influencia de la introducción de metodologías relacionadas con la gestión de competencias en el alumnado.	45
Gráfico 11. Influencia de la introducción de metodologías relacionadas con la gestión de competencias en el profesorado.	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de participantes por universidad.	24
Tabla 2. Distribución de profesores por universidad.	26

“La innovación no es cuestión de dinero, es cuestión de personas”

Steve Jobs

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.

La innovación social es un fenómeno que, si bien como término es relativamente reciente, el concepto en sí mismo no lo es, ya que podría decirse que lo colaborativo ha existido desde que el ser humano es consciente de la relación con sus semejantes para satisfacer sus necesidades sociales. Sin embargo, son numerosas las medidas emprendidas bajo el paraguas de la innovación social en los últimos años en España para dar respuesta a situaciones que no suelen ser atendidas por las Administraciones generalmente, ya sea por desinterés o más bien, por su falta de capacidad para llegar a erradicar problemas estructurales de profundo calado, como es en el caso que nos ocupa, el desempleo, en mayor medida tras la crisis que ha afectado al Estado del Bienestar.

En este sentido, las acciones impulsadas hasta hace unas décadas han estado relacionadas con la economía colaborativa o el emprendimiento social, sin que se tenga constancia de que esta forma de trabajar “todos y para todos” haya alcanzado a la dimensión de la gestión y desarrollo de competencias genéricas que contribuyan a la mejora de la empleabilidad de las personas en situación de desempleo. No debemos olvidar que, como apuntan los reclutadores y seleccionadores del siglo XXI, por encima de conocimientos, las empresas buscan a profesionales que, además de contar con competencias técnicas, hayan desarrollado y entrenado las competencias genéricas necesarias para el desarrollo de su actividad, las cuales se van desarrollando a lo largo de la vida, pero necesitan ser ejercitadas para aumentar su nivel de desarrollo. De hecho, son cada vez más las organizaciones que apuestan por la gestión por competencias en el marco de la Dirección Estratégica de los RRHH, las que han desarrollado los perfiles competenciales de sus puestos y un diccionario de competencias, hecho que lleva a pensar que su importancia es capital, no sólo para mejorar su desempeño, como venía ocurriendo hasta ahora, sino para acceder incluso, a un puesto de trabajo.

Así, en 2013 y de la mano de la Fundación Santa María la Real, se crea el programa “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario” (en adelante LEES), con un objetivo claro: proporcionar una solución al problema del desempleo desde el propio desempleo, considerando que existen situaciones donde el Estado no puede llegar y debe ser la propia sociedad quién lleve a cabo iniciativas para, trabajando de forma colaborativa y entrenando competencias, los participantes del proyecto mejoren su empleabilidad, puesto que el desempleo, al margen del componente “económico” que la ausencia de trabajo lleva aparejado, supone la falta de reconocimiento social y la pérdida de la dignidad, principalmente cuando dicha situación se extiende en el tiempo.

A lo largo de estos cuatro años, el proyecto ha crecido exponencialmente por el país, provocando esta metodología un alto impacto en el espacio comunitario, que lo ha llevado a ser exportado ya a Portugal, y existe gran interés por implantarlo en Italia, amén de haber sido expuesto en Bruselas ante la Comisión Europea como buena práctica contra el desempleo juvenil¹, aunque el proyecto va dirigido a personas de 18 a 59 años con cualquier nivel formativo. Unido a su expansión, los buenos resultados han sido y son su mejor carta de presentación, por cuanto, por encima de alcanzar el objetivo “visible”, la consecución de un empleo por cuenta ajena o la puesta en marcha de un proyecto por cuenta propia -con más de un 50% de éxito de promedio en el conjunto de lanzaderas de empleo²-, su valor se fundamenta en las repercusiones de la potenciación de lo intangible, esto es, en los beneficios que reporta al participante su paso por el programa desde el punto de vista emocional y por el aprendizaje adquirido en competencias, los cuales, con independencia de la consecución o no de un contrato de trabajo, es altamente valorado por los miembros de las lanzaderas de empleo.

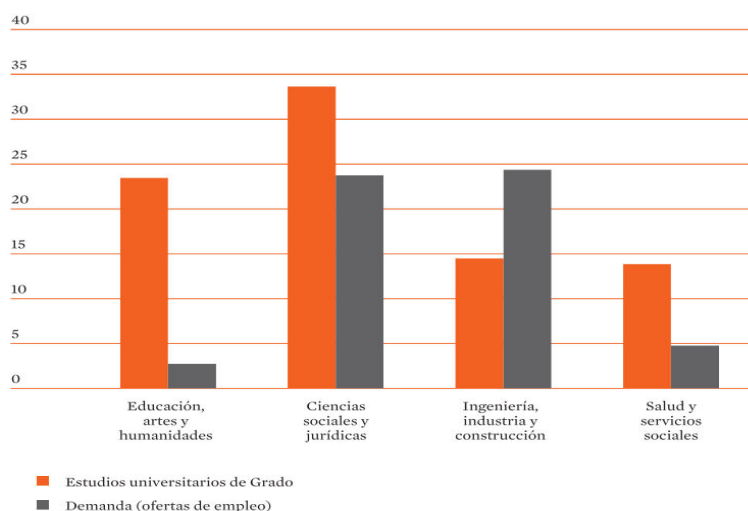
Por otra parte, desde hace años se viene poniendo de relieve la necesidad de adaptación de la universidad a los cambios que demanda el mercado de trabajo en entornos de incertidumbre donde hoy día se mueven las empresas. Óscar Cubillo, director de expansión y desarrollo de la Fundación Universidad-Empresa, entre otros, apunta que *“antes, el expediente académico jugaba un papel esencial para ser un candidato diez, pero ahora se demandan profesionales híbridos, es decir, que cuenten con conocimientos diferenciales y competencias transversales”* (Casilda & S.L., 2017). Incluso la GEOE, a través del informe

¹ Véase <http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/el-programa-lanzaderas-de-empleo-llega-portugal>;
<http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/fundacion-santa-maria-la-real-expone-en-italia-el-programa-lanzaderas-de-empleo>; y
<http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/lanzaderas-de-empleo-en-bruselas>

² Véase <http://www.lanzaderasdeempleo.es/programa-lanzaderas>

“La educación importa: el Libro Blanco de los Empresarios Españoles” (2017), recoge la necesidad imperiosa por adaptar los planes de estudio universitarios al mercado laboral. Son numerosos los estudios que señalan la brecha existente entre oferta de formación y demanda de empleo, en el que, como se recoge en el gráfico siguiente, existe un exceso de titulados universitarios en Ciencias Sociales y Jurídicas, pero sobre todo en Ciencias de la Salud y Humanidades respecto a las ofertas de empleo existentes, mientras que en contraposición, la rama de las Ingenierías adolece de un déficit de mano de obra cualificada para hacer frente a las necesidades del mercado, aun cuando contamos con las Universidades de Granada, o las Politécnicas de Madrid y Cataluña, éstas dos últimas calificadas entre las cien mejores universidades del mundo en ingeniería y tecnología, según el ranking QS World University (Top Universities, 2017).

Gráfico 1. Distribución de las ofertas de empleo y del alumnado, por familias profesionales.



Fuente: (Consejo Económico y Social, 2015)

En este contexto, el presente trabajo parte del contenido esencial del proyecto LEES y de los aspectos que se trabajan a lo largo de los cinco meses de duración de cada edición, con el fin de analizar las posibilidades de establecer nexos de unión que permitan poner en valor la metodología del proyecto, en lo que a detección y desarrollo de competencias se refiere, para la mejora de la posición del egresado ante el mercado laboral cuando finalice su período formativo. Si dicho entrenamiento se hallara incardinado en los planes de estudio como una metodología de aprendizaje, podría situarse el estudiante, no sólo con conocimientos suficientes, sino con un elevado nivel de desarrollo competencial genérico y técnico que contribuya a crear un potente branding personal, esencial para ser competitivos en el mercado.

Tras una búsqueda exhaustiva de documentación y la consulta a las dos entidades promotoras del proyecto, la Fundación Santa María la Real y el Instituto para el Liderazgo Social InnÓrbita, no existe constancia de estudios similares en la materia, de hecho, este documento de trabajo surge a propuesta de ésta última, para palpar la realidad y ante todo, elaborar un documento que sirva de base para la realización de posteriores estudios de mayor profundidad, a partir de los puntos críticos que pudieran identificarse; y ser conscientes de la predisposición del profesorado universitario y su actitud para introducir nuevas metodologías de innovación social, aunque para este trabajo nos basaremos en las lanzaderas de empleo como ejemplo, por su aportación a la gestión de competencias y al desarrollo personal y profesional de las personas. Consciente que no se apoya sólo en la voluntad de estudiantes y profesorado para implementar esta metodología, deben ser las Administraciones quienes tomen la iniciativa dotando de recursos a los docentes, con las dificultades que lleva consigo, sin olvidar que el objetivo del estudio persigue, por el momento, “mover conciencias”, a partir del cual incitar al cambio desde dentro.

2. ANTECEDENTES.

2.1. Conceptualización y evolución de la innovación social.

Hablar de los orígenes de la innovación social como concepto resulta un tanto complejo, por cuanto el fenómeno surge como resultado de una evolución, con la introducción de nuevos métodos innovadores, para alcanzar soluciones. Desde un primer momento, se había asociado a la revolución tecnológica y no será hasta el siglo XXI cuando se vincula a cambios sociales y medioambientales. Un reflejo de esta afirmación lo tenemos en la Ley de Universidades española³, que en la Exposición de Motivos VII señala que *“la Ley otorga, mediante un título propio, carta de naturaleza a la actividad investigadora en la Universidad. Lo anteriormente expuesto está en consonancia con el manifiesto compromiso de los poderes públicos de promover y estimular, en beneficio del interés general, la investigación básica y aplicada en las Universidades como función esencial de las mismas, para que las innovaciones científicas y técnicas se transfieran con la mayor rapidez y eficacia posibles al conjunto de la sociedad y continúen siendo su principal motor de desarrollo”*.

³Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001).

¿Cuándo comienza, por tanto, a hablarse de innovación social? Para responder la cuestión, habrá que trasladarse a la Francia de los años 80 del siglo XX -aunque ya Benjamin Franklin había aludido a *“pequeñas modificaciones en la organización social de las comunidades que podrían ayudar a resolver los problemas cotidianos”*, según varios autores (Mumford, 2002) dos siglos atrás-. Será entonces cuando Chambon, David y Devevey (1982) proporcionen una de las primeras definiciones del concepto de innovación social como el conjunto de *“prácticas que más o menos directamente posibilitan que un individuo o un grupo responda a una necesidad o a un conjunto de necesidades sociales no satisfechas”*. Esto es, al conceptualizar el término, existen determinadas cuestiones a tener en cuenta que servirán en el futuro para delimitar qué es innovación social y qué no lo es. La existencia de una necesidad se entiende que es básica, que no cubre ninguno de los agentes económicos o sociales que pueden intervenir. El segundo elemento parte de las personas, de la sociedad, siendo éstas las que deciden “pasar a la acción” a través del diseño de actividades, que proporcionen una solución que beneficie a un grupo, o en otras ocasiones, incluso, a la sociedad en su conjunto, entrando aquí en juego un factor extraordinariamente positivo y que quizá explica en parte el impulso alcanzado en los últimos años de estas iniciativas: el empowerment, el empoderamiento de las personas. En este marco se encuadra el emprendimiento social y la economía social, términos que tradicionalmente se han confundido con la innovación social y que los expertos persiguen desvincularlos, ya que no todas las iniciativas desarrollan acciones desde el emprendimiento (Enciso, Gómez Urquijoy Mugarra, 2012).

No debemos ser ajenos al hecho que la crisis acaecida a partir de 2007, a escala mundial, ha promovido un cambio de la conciencia social, al menos en las áreas más desarrolladas donde -salvo excepciones como el Extremo Oriente-, el impacto ha sido mayor. Los niveles de precarización alcanzados en el mercado de trabajo, con tasas de desempleo históricas, unido a las políticas económicas y sociales regresivas, impulsadas sobre todo desde la Unión Europea, ha llevado a grupos de población situados en la zona media en cuanto a renta personal, a quedar incluidos como colectivos en riesgo de exclusión social, con un promedio del 20% de tasa de riesgo de pobreza en España (INE, 2017). Este factor, en el que los Estados han visto mermada su capacidad para prestar una serie de servicios esenciales a la comunidad, ha incitado a la ciudadanía hacia la movilización y en este contexto aparecen ideas innovadoras que encuentran en la crisis una oportunidad para poner todos los recursos al servicio de la colectividad mediante la cooperación, para la creación de sinergias que generen un valor añadido, y sobre todo, que atiendan de modo ágil y eficiente una situación que las Administraciones no siempre están cubriendo. Al principio, los proyectos se vinculaban a organizaciones sin ánimo de lucro, aunque a medida

que han transcurrido los años, el área de influencia se ha ampliado considerablemente y hoy día alcanzan a todo tipo de empresas -integrados en sus planes estratégicos en materia de RSE-, entidades y Administraciones Públicas, consiguiendo aunar compromiso social y sectores público y privado para crear una sociedad mejor.

Prueba de ello es que, si bien desde los años 90 se idearon iniciativas como el programa LEADER, basado en una metodología de desarrollo local participativo, principalmente en el entorno rural, (Guide to social innovation, 2013), tres años antes de este informe, las instituciones comunitarias, a través de la Comisión Europea, diseñan la Estrategia Europa 2020, donde se establecen tres prioridades (2010):

- “- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.*
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.*
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.”*

Estas líneas se materializarían en siete iniciativas concretas, a llevar a la práctica a nivel comunitario y en cada uno de los Estados miembros, de las cuales debemos atender a dos, que encajan con el análisis del presente trabajo:

“- “Juventud en movimiento”, para mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.

[...]

- “Agenda de las nuevas cualificaciones y empleos”, para modernizar los mercados laborales y potenciar la autonomía de las personas mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de su vida, con el fin de aumentar la participación laboral y adecuar mejor la oferta y demanda de los trabajos, en particular mediante la movilidad laboral.”

En concreto, el fin de la Comisión con el diseño de esta estrategia es, entre otros, *“asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y desarrollar un lenguaje común y un instrumento operativo para la educación, la formación y el trabajo: un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO)”*.

Posteriormente, en 2013, desde la UE se vuelve a hacer mención a la innovación social, con la publicación del Reglamento que establece y desarrolla el *Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social*. Aunque la normativa se ciñe a regular un instrumento financiero, me parece interesante resaltar la definición de innovaciones sociales que a efectos de financiación de proyectos efectúa el Reglamento⁴: *“las innovaciones que sean sociales, tanto por sus fines como por sus medios y en particular, las que se refieran al desarrollo y la puesta en práctica de nuevas ideas (relacionadas con productos, servicios y modelos) que, simultáneamente, satisfagan necesidades sociales y generen nuevas colaboraciones o relaciones sociales, beneficiando de esta forma a la sociedad y reforzando su capacidad de actuación”*. Dos aspectos que de nuevo se repiten, la necesidad de cubrir necesidades sociales -más allá de tecnológicas o ambientales- y la creación de sinergias entre personas, como medio de fortalecimiento y desarrollo de competencias.

También a partir del documento de la Comisión de 2010, el Parlamento Europeo emite el *Informe sobre emprendimiento social e innovación social en la lucha contra el desempleo* (2015), con una propuesta de resolución, en la que pone en valor las empresas de economía social y solidaria y hace un llamamiento a los Estados miembros y a la propia Comisión Europea para que impulsen iniciativas que repercutan directamente en el territorio. Considero asimismo resaltar tres puntos básicos recogidos en la introducción del informe:

“10. Cree que la innovación social contribuye significativamente a poner las bases para un tipo de crecimiento al servicio de una sociedad más sostenible e incluyente que genere cohesión económica, social y territorial; observa que la innovación social debe tener por objetivo mejorar la calidad de los servicios de forma eficiente, y no limitándose a reducir costes;

11. Acoge con satisfacción que cuatro Estados miembros de la UE (España, Francia, Portugal y Bélgica) dispongan de legislación nacional sobre economía social y solidaria, que Polonia haya lanzado una estrategia para desarrollar la economía social y solidaria y que Rumanía esté debatiendo la aprobación de legislación reguladora de la economía social;

[...]

⁴ Reglamento (UE) n° 1296/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, relativo a un Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social ("EaSI") y por el que se modifica la Decisión n° 283/2010/UE, por la que se establece un instrumento europeo de microfinanciación para el empleo y la inclusión social (DOUE n° 347, de 20 de diciembre de 2013).

13. Destacar la necesidad de promover el intercambio de prácticas entre empresas sociales y solidarias innovadoras, las escuelas, el mundo académico y las partes interesadas en la inversión social, teniendo en cuenta, entre otras cosas, las necesidades societales, para reforzar las cualificaciones empresariales y las condiciones que permiten a las empresas de la economía social y solidaria desarrollarse y crecer, y creando polos de innovación social; considera importante que se tomen en consideración las preocupaciones de todas las partes interesadas, incluidos los interlocutores sociales y las organizaciones de consumidores, pide a los Estados miembros que promuevan el modelo de emprendimiento colaborativo;”

Finalmente, este informe no sólo pone de manifiesto la importancia de la innovación social como elemento necesario para el desarrollo económico y social de los territorios que favorece una sociedad mejor, y destaca a España por los avances legislativos desarrollados en la materia, sino que insta, en el caso que nos ocupa, a tejido empresarial y mundo académico -universitario- a trabajar “para reforzar las cualificaciones empresariales”. Es cierto que el informe del Parlamento Europeo se enmarca en la economía social y solidaria, pero puede ser extrapolable a la innovación social en general, en sus múltiples líneas de actuación, y a ella se dirige la Estrategia Europa 2020.

2.2. Iniciativas de innovación social en España.

El análisis a nivel europeo de cualquier proyecto lleva a trasladar ineludiblemente el estudio de los mismos parámetros a nivel nacional, en aras de establecer posibles comparaciones acerca de si la tendencia que mantiene es similar a su entorno comunitario. Ya ha quedado claro que la UE ha declarado su satisfacción por las iniciativas de innovación social surgidas en España en el marco de la economía social, sin embargo, existen otras que merecen especial atención, situándose en su mayoría en el sector servicios, dato que se corresponde con la representatividad del tercer sector en la economía española, donde supone el 81,37% del total de empresas registradas (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2017) que, por otra parte, coincide con aquellas actividades donde la interrelación personal es más profunda e incide en mayor medida sobre los resultados. Me resulta interesante la aportación realizada por el director del Instituto de Innovación Social de ESADE, Ignasi Carreras, que apoya la teoría de la necesidad de fomentar la innovación social en este tipo de empresas -se refiere principalmente a ONGs y entidades sin ánimo de lucro- para

posteriormente crear alianzas y sinergias, uniendo dicho factor con la conformación de equipos heterogéneos, hecho éste que critica al manifestar la preferencia de los directivos de dichas organizaciones por reclutar personal homogéneo y similar a su forma de trabajar, abogando por la situación contraria: equipos heterogéneos para alcanzar un nivel de creatividad más elevado, en el que la necesidad de colaboración sea esencial. Según el autor, en el mismo documento, *“es evidente que las organizaciones más innovadoras son aquellas en las cuales sus líderes entienden e impulsan la creatividad. También está demostrado que hay una relación directa entre la diversidad del equipo, siempre y cuando esté cohesionado, y la capacidad colectiva para innovar”* (IDEARIUM, 2016).

En España, aun cuando es demostrable la importancia de su economía social desde hace décadas, el auge de la innovación social crece a partir de la crisis económica de la última década ligada a la crisis del Estado del Bienestar, al igual que ha ocurrido en países como Italia, Bélgica, Polonia o Grecia; situación que ha tratado de paliar la sociedad apostando por la promoción de proyectos mediante la unión participativa y el fortalecimiento de redes de cooperación que han logrado solucionar problemas que en ese momento, nadie tenía la capacidad de erradicar o al menos, minimizar su impacto, en contraposición a otros estados, como Francia, Gran Bretaña o los países escandinavos, con una cultura más arraigada en la cual, el peso de la innovación social tanto en empleo como en generación de riqueza nacional es más representativo (FAECTA, 2014).

Uno de los hándicaps que encontramos a la hora de diseñar un estudio de la innovación social radica en el amplio abanico de proyectos que se integran en ella y en su compleja clasificación; en consecuencia, he decidido señalar aquellos programas más directamente relacionados con la educación y la gestión de competencias, por hallarse en conexión con el objeto de este trabajo fin de máster. A día de hoy, el proyecto que considero más consolidado e integrado en las universidades y en otros espacios educativos es el aprendizaje-servicio, una iniciativa que guarda ciertas similitudes con las lanzaderas de empleo, sobre la que profundizaremos en el siguiente apartado como objeto central de este trabajo, ya que el alumnado, a la vez que adquiere conocimientos, presta servicios a la comunidad mientras desarrolla trabajo cooperativo con un compromiso ético y gestiona sus propias competencias, generando resultados para la sociedad y simultáneamente, para ellos mismos desde una experiencia vivencial, lo que produce un valor añadido superior al proyecto en sí. Son numerosas las unidades existentes, hecho que motivó que en 2010 se constituyera la Red Española de Aprendizaje-Servicio⁵ que aglutina grupos impulsores de

⁵Véase <https://aprendizajeservicio.net/>

todas las comunidades autónomas, y más tarde, la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio.⁶

Es Euskadi la comunidad autónoma de vanguardia en materia de innovación social, con un respaldo explícito del Gobierno Vasco, consciente de la necesidad de priorizar los proyectos tendentes a mejorar la calidad de vida y los servicios de la ciudadanía desde la perspectiva de la ética, materializado en la Estrategia de Innovación Social para Euskadi en 2011, un documento a modo de plan estratégico, de acuerdo a Europa 2020, donde se establecen tres líneas de trabajo: una visión sistémica de la innovación social; que precisa colaboración público-privada; y en ámbitos estratégicos de transformación, de cara a convertirse en una comunidad referente en esta materia a nivel comunitario en 2030. El Plan de Competitividad 2010-2013 (Gobierno Vasco, 2010) establece además, como iniciativa A.1.2 dentro de la línea de actuación A1: apoyar a las empresas e instituciones para que actúen desde una perspectiva global, *“desarrollar personas con capacidades profesionales y sociales para responder a los retos de una economía abierta”*, que potencia explícitamente la necesidad de gestionar competencias de las personas hacia la internacionalización, dirigido de manera clara a los estudiantes, en su camino de convertirse en profesionales con elevados niveles de conocimientos, habilidades y competencias, capaces de competir en el mercado internacional con garantías. Fundamental para el trabajo, conectarla con una de las líneas diseñadas en el ámbito educativo de la estrategia Europa 2020: *“Nuestros sistemas educativos necesitan ser modernizados en todos los niveles. La excelencia debe convertirse aún más en el principio rector. Necesitamos más universidades de talla mundial, aumentar los niveles de capacidades y atraer a los mejores talentos del exterior”* (Comisión Europea, 2010).

A tal fin fue creada como agencia vasca de innovación, Innobasque⁷, una asociación privada sin ánimo de lucro que aglutina a todo tipo de entidades, instituciones y personas particulares de la región, creando una red de colaboración para trabajar en pro de tal objetivo. A partir de aquí se crean diversas entidades, como el Centro Vasco de Innovación Social DENOKINN o el Social Innovation Park⁸ -primer parque reconocido por la Comisión Europea como específico de innovación social-, que desarrollan proyectos de innovación social, incluidos sobre todo en el emprendimiento social. Muestra de la implicación de la universidad es asimismo SINNERGIAK, creado en el marco del Campus de Excelencia Internacional e impulsado por la Universidad del País Vasco. Dicha entidad promueve, ante

⁶Véase <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad>

⁷Véase <http://www.innobasque.eus/>

⁸Véase <http://www.denokinn.eu/>

todo, *“el desarrollo de competencias en las personas y las capacidades de innovación en las organizaciones y comunidades, condiciones básicas para la obtención de resultados con un impacto socialmente visible y útil”*⁹, y su aportación a este documento procede de su liderazgo por parte de investigadores universitarios.

En Cataluña, en cambio, además del emprendimiento social, se han desarrollado proyectos de innovación social desde una perspectiva más tecnológica -Citilab Cornellà, @EmprenSocial, Upsocial-, encaminada hacia el desarrollo de competencias digitales, aunque en el ámbito formativo destaca el Instituto de Innovación Social de la Fundación ESADE, perteneciente a la Universidad Ramón Llull de Barcelona, dirigido también por investigadores universitarios, que trabaja en la transferencia de conocimientos para la sociedad. Tal y como detallan en su misión, el objetivo pasa por *“desarrollar las capacidades de las personas y las organizaciones de los sectores empresarial y no lucrativo, para fortalecer, en sus actividades propias, su contribución a un mundo más justo y sostenible [...]”* (Instituto de Innovación Social ESADE, 2016).

El resto de comunidades autónomas españolas -a excepción de Castilla y León con el Instituto para el Liderazgo Social InnÓrbita, inspirador del trabajo-, no cuenta con proyectos destacados en innovación social de forma global, dado que la tecnología ocupa sus esfuerzos en innovación y se trata en mayor medida de iniciativas privadas en fase de desarrollo, que aún no cuentan con suficiente proyección en los territorios. No obstante, resulta interesante mencionar el programa NovaGob¹⁰, red social de innovación pública impulsada por la Universidad Autónoma de Madrid, que desarrolla espacios para compartir conocimientos en el ámbito de la gestión pública a través de una app.

Andalucía, por otra parte, ha sido tradicionalmente una comunidad autónoma donde la innovación social ha formado parte del tejido económico desde finales del siglo XX, mediante el impulso de la economía social, que se materializa con la publicación de la ley de cooperativas de 1999¹¹, actualizada en 2011¹², en la que se recoge la figura de las cooperativas de impulso empresarial, ejemplo claro de innovación social que persigue proporcionar soluciones en el ámbito profesional a aquellas personas que por el carácter esporádico de su actividad laboral, necesitan facturar, operando como alternativa al ser la

⁹Véase <http://www.sinnergiak.org/>

¹⁰ Véase <https://novagob.org>

¹¹ Ley 2/1999, de 31 de marzo, de Sociedades Cooperativas Andaluzas (BOJA nº 46, de 20 de abril de 1999).

¹² Ley 14/2011, de 23 de diciembre, de Sociedades Cooperativas Andaluzas (BOJA nº 255, de 31 de diciembre de 2011).

propia cooperativa la que emite la factura en su nombre. Entre ellas, poseen mayor trayectoria SMART-Ibérica o InPulse en el sector cultural, o SBP-CA para el ámbito de la comunicación y el sector audiovisual. Junto a la entidad catalana Upsocial, la cordobesa Fundación Xul para la Comunicación Social y el Desarrollo¹³ lidera en Andalucía la puesta en marcha del proyecto Social Innovation for Communities (SIC) para promover investigaciones sobre la viabilidad de importar iniciativas de éxito a escala mundial hacia nuestra región. Existen otras entidades que desarrollan proyectos de emprendimiento social como CEPES-Andalucía, FAECTA, La Noria, Guadalinfo o la Fundación INNOVES, aunque del conjunto, quisiera destacar la Red Española de Innovación Social (REIS), impulsada por la Diputación malagueña y el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) (FAECTA, 2014)¹⁴, como una red colaborativa de investigación a todos los niveles, en la cual no sólo participan entidades públicas y privadas como el Ayuntamiento de Móstoles, SINNERGIAK o Innobasque, ya mencionadas, sino profesionales de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid o la Universidad de La Coruña, a través de la Cátedra Inditex de Responsabilidad Social.

2.3. El proyecto “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario”.

Para conocer el proyecto LEES resulta esencial situarse en el municipio palentino de Aguilar de Campóo, donde surge su esencia misma, en el entorno de las ruinas del monasterio de Santa María la Real. Allí, en los años 80 del siglo pasado, el arquitecto, dibujante y presidente de la fundación homónima José María Pérez “Peridis” diseña el proyecto que más tarde configuraría las escuelas-taller¹⁵, con el fin de capacitar profesionalmente a jóvenes sin formación en un oficio, a la vez que restauraban el vasto patrimonio del románico en la comarca. La repercusión de este proyecto es suficientemente notoria en el conjunto del país y así se ha desarrollado a lo largo de los últimos veinte años; sin embargo, a raíz de la profunda crisis que nos ha azotado -y aún hoy permanece, con menor virulencia-, decidió repensar el modelo y analizar los cambios aparecidos en la sociedad española, con un incremento desmesurado de las tasas de desempleo -más allá del juvenil-, un desencanto generalizado de la población, un tejido empresarial en recesión y unas Administraciones Públicas incapaces de absorber la alta demanda de necesidades

¹³Véase <https://www.fundacionxul.org/innovacion-social/>

¹⁴ Véase también http://www.malaga.es/noticias/com1_md3_cd-21546/constituida-noria-espanola-para-estudio-avance-aplicacion-innovacion-social/

¹⁵Véase http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_10_6.htm

económicas y sociales existentes. En este contexto, “Peridis” observa la necesidad de provocar una llamada a la acción a la ciudadanía, para crear espacios colaborativos desde donde combatir el desempleo con una política de abajo hacia arriba.

Ello favorece que, en 2013, la Fundación Santa María la Real a través de su presidente, impulsen las Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario¹⁶ con un doble propósito: la mejora de la empleabilidad de los participantes mediante la identificación y desarrollo de competencias transversales y profesionales, y la consecución de un empleo por cuenta ajena o la puesta en marcha de una iniciativa empresarial. Pero, ¿en qué consiste una lanzadera de empleo? Según González (2015) podría definirse como *“una empresa colaborativa, formada por un equipo de desempleados voluntarios, visibles, activos y solidarios, que trabajan juntos para encontrar un trabajo todos para todos, mejorando su actitud y su aptitud”*, entendiéndose empresa únicamente desde un punto de vista organizativo. Como señala su creador, el objetivo prioritario que subyace bajo el proyecto es, por encima de todos, restaurar la dignidad a la persona desempleada que, tras su expulsión del mercado laboral, ve reducida su autoestima y su motivación, llegando incluso a limitar sus capacidades para afrontar nuevos procesos de selección, de ahí que el empoderamiento obtenido tras su paso por el proyecto sea vital.

En la práctica, una lanzadera de empleo queda configurada por un equipo de veinte personas desempleadas, diferentes en edad, sexo, nivel formativo, experiencia laboral y permanencia en situación legal de desempleo, que trabajan contando con el acompañamiento de un coordinador-coach para conseguir sus objetivos, a lo largo de la duración de la misma, que ronda los cinco meses, resaltando que en el momento que se produce la inserción laboral del participante, causa baja en el proyecto y es sustituido por una de las personas que figuran como reservas. Asimismo, un rasgo diferenciador radica en la calificación “formal” del integrante de la lanzadera, dado que no son trabajadores -no existe relación laboral- ni alumnos -no se trata de una acción formativa-; tampoco pertenecen a un grupo de autoayuda ni de carácter asistencial, más bien, de un proyecto transformador de personas como participantes que, por encima del coordinador, son los verdaderos protagonistas de la LEES. Como recoge el manual de coordinación:

“La filosofía básica del proyecto consiste en considerar a los desempleados no como mano de obra excedente, sino como personas; no como una carga, sino como un capital humano de valor incalculable; no como pacientes o víctimas de

¹⁶Véase <http://www.lanzaderasdeempleo.es/>

una situación de crisis, sino como protagonistas de su propio destino. Las Lanzaderas conciben a la persona desempleada como la portadora de las competencias necesarias para hacer frente a la situación, y por ello aplica un programa de trabajo diseñado para potenciar la adquisición, desarrollo y/o descubrimiento de dichas competencias”

(Santa María la Real, Fundación, 2014)

Cada lanzadera mantiene una estructura interna que se ha visto modificada con el paso del tiempo: en los inicios, seguía una organización similar a una empresa, distribuida por departamentos en los que la participación activa de los miembros del equipo resultaba fundamental para la buena marcha de la lanzadera a escala global; sin embargo, en 2016 cambia la concepción original de la LEES, por el trabajo por proyectos, que se mantiene en la actualidad.

La financiación del proyecto requiere de la colaboración de entidades públicas y privadas - gobiernos regionales, ayuntamientos, fundaciones, diputaciones, universidades, etc.- para sufragar los costes salariales del coordinador y la elaboración de material de difusión, así como desplazamientos a eventos de interés para el equipo. No obstante, desde enero de 2016 y hasta finales de 2019 cuenta con la cofinanciación adicional del Fondo Social Europeo¹⁷, que permitirá impulsar la creación de 548 lanzaderas de empleo en el cuatrienio por el territorio nacional, merced al Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social, según recoge la resolución de la Dirección General de Trabajo Autónomo, de la Economía y de la Responsabilidad Social¹⁸, con una dotación cercana a los trece millones de euros.

La metodología se desarrolla con la asistencia voluntaria de los participantes entre tres y cuatro días a la semana a la sede de la LEES, voluntariedad ligada a un compromiso con el equipo, donde tienen la oportunidad de asistir a talleres y eventos que favorezcan sus objetivos, incrementar su red de contactos a través del networking, contactar con profesionales del territorio para establecer alianzas con ellos, llevar a cabo una labor intensa de intermediación laboral que les acerque a las empresas de su entorno y, como proyecto

¹⁷Véase <http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/fundacion-santa-maria-la-real-impulsara-mas-de-500-lanzaderas-en-cuatro-anos-con-la-ayuda-del-fondo-social-europeo>

¹⁸ Resolución de 28 de diciembre de 2015, de la Dirección General del Trabajo Autónomo, de la Economía Social y de la Responsabilidad Social de las Empresas, por la que se publica la relación de proyectos aprobados en el marco de la convocatoria para la selección de operaciones que se financiarán con el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (BOE nº 4, de 5 de enero de 2016).

de innovación social, implementar todas las acciones que contribuyan a satisfacer colaborativamente las necesidades individuales de todos y cada uno de los participantes.

La sinergia, en consecuencia, se articula como elemento clave del éxito del proyecto, y así lo confirma el profesor Cárcar Benito (2016) al señalar que *“la sinergia que se crea entre las personas es una primera ventaja evidente de las lanzaderas. Además, se produce el aprendizaje entre pares, imposible a solas con un orientador/a (se aprende mucho contemplando los aciertos y errores del que tenemos al lado). Se genera también un refuerzo de la motivación (Carbó, 1995), el aspecto más complicado de trabajar en sesiones individuales. En el grupo las personas se ven reflejadas y se sienten identificadas con las realidades de los demás, se generan unas relaciones de compañerismo y de apoyo mutuo que empujan a seguir adelante”*¹⁹. Éstos son los verdaderos beneficios que reporta: su transformación interna.

Con carácter transversal, el coordinador-coach trabaja con el grupo en los siguientes pilares, que constituyen el eje central de su trabajo (Santa María la Real, Fundación, 2014):

- Desarrollo de la inteligencia emocional.
- Trabajo en equipo.
- Coaching individual.
- Fomento de la empleabilidad (marca personal).
- Búsqueda activa e intermediación laboral.
- Fomento del emprendimiento.
- Formación y desarrollo.
- Eventos.

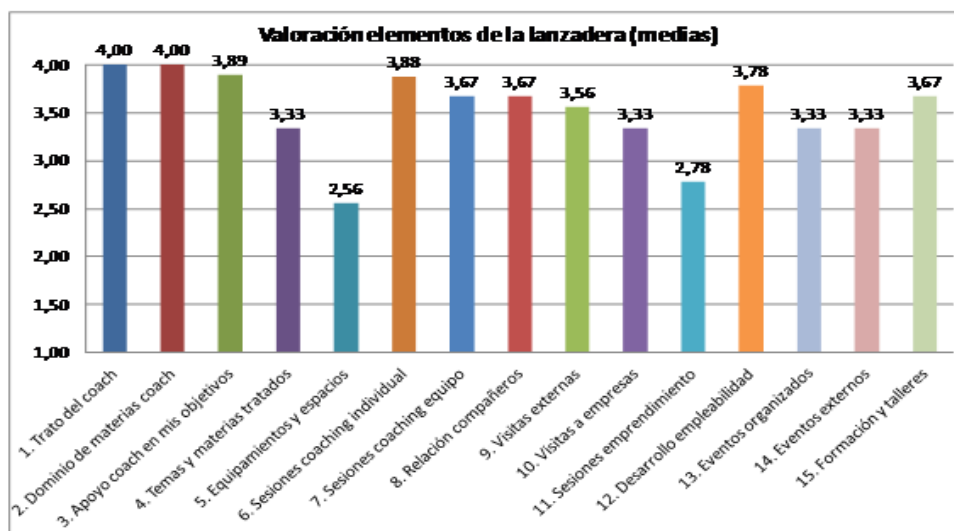
Entre todos, el elemento que caracteriza y marca la diferencia respecto a otros proyectos de innovación social contra el desempleo es la introducción de una metodología basada en el coaching individual y de equipos, disciplina estrella del proyecto, cuya utilidad se ha demostrado en cualquier proceso de cambio. Así lo asevera Xisca Sbert, presidenta de AECOP Illes Balears y docente del presente máster interuniversitario en Dirección y Gestión de Personas: *“Llevábamos tiempo queriendo profundizar en el coaching para demostrar que no es sólo un término que esté de moda, sino que es una potente herramienta de ayuda”* (Delgado, 2011). Ante todo, no se persigue utilizar coaching puro, pero sí integrar herramientas mediante las cuales, los participantes puedan profundizar en el

¹⁹Carbó, E. (1999). Manual de psicología aplicada a la empresa I. *Psicología de la Organización, Ed. Granica*. Citado por el autor.

autoconocimiento, la motivación, la inteligencia emocional, para avanzar en su desarrollo personal y profesional. Para ello, son diseñadas sesiones grupales a lo largo de la duración del proyecto, aunque el mayor potencial aflora en las sesiones individuales con cada participante, con un impacto real -o al menos, más perceptible- en la definición de objetivos personales y profesionales, trabajando la gestión emocional, que en ocasiones se antoja esencial para que la persona avance en su desarrollo, puesto que la situación de desempleo genera una serie de creencias limitantes y bloqueos emocionales, que pueden llegar a ser insalvables si el individuo no decide tomar una actitud proactiva y, como mencioné anteriormente, pasar a la acción.

Como todo proyecto, las LEES cuentan con un seguimiento continuo por parte del equipo central de la Fundación Santa María la Real e innÓrbita al conjunto de coordinadores sistemáticamente mediante reuniones de trabajo y herramientas de soporte técnico donde el día a día de cada lanzadera queda registrado, y además, de cara a obtener feedback de los participantes, se concierta una evaluación intermedia y una final, de carácter cualitativo y cuantitativo, para medir el grado de consecución de objetivos establecido en cada lanzadera, objetivos que son marcados por el equipo. Como resultado, se elabora un informe de actividades que recoge a modo de memoria, el conjunto de acciones desarrolladas a lo largo de los cinco meses y la recogida de datos efectuada mediante la cumplimentación anónima de cuestionarios para conocer la opinión general de los participantes en los diversos parámetros que se tienen en cuenta. A modo de ejemplo, se muestra una gráfica de resultados correspondiente a la II Lanzadera de Empleo de Dos Hermanas (Sevilla):

Gráfico 2. Valoración media de elementos de la II LEES Dos Hermanas (Santa María la Real, Fundación, 2015).



Fuente: Fundación Santa María la Real.

Hasta el mes de junio de 2017 se han puesto en marcha 364 LEES desde que comenzara el proyecto cuatro años atrás, con presencia en las diecisiete comunidades autónomas, Ceuta, Melilla y Portugal, con una inserción media que ronda el 50% y unos impactos netos conseguidos, según el Informe sobre el *Impacto Social de las Lanzaderas de Empleo* (Red de Recursos de Evaluación y Aprendizaje - REDCREA, 2016), que se resumen en:

- “- Mejora la definición de los objetivos y del proyecto profesional.*
- Los participantes están más satisfechos con su proyecto de vida en general.*
- Ha aumentado claramente en el grupo del proyecto una actitud positiva ante la probabilidad de encontrar un empleo; están más motivados para buscar, han superado miedos y tienen más confianza en sí mismos.*
- Mejora la eficacia con la que ahora realizan el proceso de búsqueda, y cambia la estrategia respecto a cómo lo hacían antes de pasar por Lanzaderas: tienen una mayor seguridad a la hora de realizar entrevistas, saben estructurar mejor su CV; además buscan más información sobre la empresa a la que van a postular antes de enviar su candidatura”.*

3. OBJETIVOS.

3.1. Objetivo general.

Analizar la innovación social como conjunto de medidas innovadoras que resuelven problemas sociales, de tal modo que, partiendo de la filosofía del proyecto LEES, pueda estudiarse la viabilidad de implantar su know-how en el ámbito universitario, para dar respuesta a los desafíos en los nuevos escenarios laborales que puedan surgir.

3.2. Objetivos específicos.

- Delimitar y profundizar en el concepto de innovación social.
- Analizar su relación con la gestión de personas, para conocer el alcance en el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- Identificar buenas prácticas en el marco nacional, extrapolables a la realidad universitaria, con especial interés en el programa LEES.
- Estudiar el impacto de la implantación de esta metodología de trabajo en las universidades.

3.3. Objetivos secundarios.

- Elaborar un documento base, que pueda servir al Instituto de Liderazgo Social InnÓrbita para el diseño de un programa formativo para el profesorado universitario en esta materia.

4. METODOLOGÍA.

4.1. Población y muestra.

La realización del estudio hace necesaria la toma en consideración de una doble base de datos, puesto que el objetivo pasa, de una parte, por conocer la opinión de los participantes que han pasado por las LEES, que se encuentren en posesión de titulación universitaria, ya que disponen de su experiencia como estudiantes y posterior o simultáneamente de la lanzadera, y de otra, de los docentes universitarios, susceptibles de aplicar la metodología a sus clases. Antes de profundizar, me gustaría hacer mención a las circunstancias particulares de este proyecto, por cuanto se trata de ediciones que oscilan entre los tres y los cinco meses, las primeras de las cuales comenzaron su andadura en el año 2013 y donde, además, los coordinadores-coach que actúan como facilitadores del cambio suelen ser contratados por obra o servicio determinado para una o dos ediciones del proyecto con carácter general. Este hecho lleva aparejado que sea complejo acceder a ellos y más aún, que éstos mantengan el contacto con todos los participantes de los equipos para animarlos a implicarse con sus opiniones en la elaboración de este trabajo. No obstante, se han establecido contactos con todos los coordinadores de lanzaderas en activo en España y Portugal, y de aquéllas que concluyeron en el último año, siendo conocedor que no todos los participantes cumplimentan el cuestionario y, además, que cada equipo se conforma de miembros con diferentes niveles formativos, cuyas ratios difieren en función de la selección efectuada por el técnico. Desde el punto de vista de la edad, si bien es cierto que, por exigencia de las entidades financiadoras, puntualmente se han dirigido a colectivos determinados -menores de 35 años, mayores de 45 años, mujeres...-, por lo general, cada lanzadera de empleo se compone de personas de entre 18 y 59 años.

Tras el período de recogida de información a través de los formularios elaborados, se ha contabilizado la participación de 179 personas de toda España. De ellas, un 80,2% son mujeres y un 19,8%, varones, con un intervalo de edad, donde priman los menores de 35 años (58,8%), seguido del tramo entre 35 y 50 años (37,9%), mientras que los participantes mayores de 50 años alcanzan el 3,3% del total que ha participado en la cumplimentación del formulario.

Por otro lado, es importante destacar que la mayoría de los colaboradores en la encuesta finalizaron sus estudios universitarios hace menos de diez años (61%), y el 37,9% entre los diez y treinta años. Los titulados de mayor antigüedad suponen un carácter residual, perfectamente comprensible, puesto que la edad máxima para participar en una lanzadera de empleo son los 59 años, siendo el intervalo de edad, más reducido. La siguiente tabla recoge la distribución de los participantes según la universidad donde cursaron sus estudios superiores:

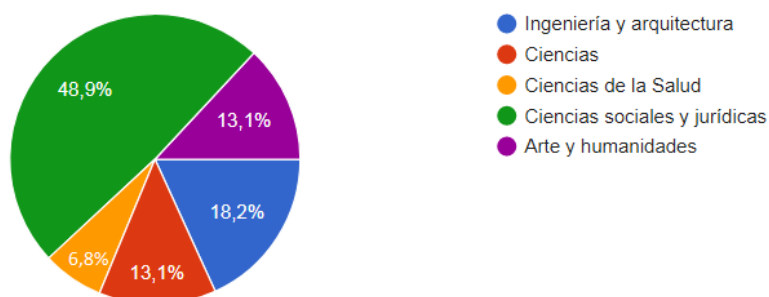
Tabla 1. Distribución de participantes por universidad.

UNIVERSIDAD	Nº	UNIVERSIDAD	Nº
Sevilla	26	CEU San Pablo (Madrid)	1
Huelva	7	Valladolid	1
Granada	8	Jaume I (Castellón)	2
Alicante	7	Politécnica de Madrid	1
Cádiz	5	Jaén	2
Las Palmas de Gran Canaria	3	Castilla-La Mancha	2
Valencia	7	Loyola Andalucía Leadership	3
Santiago de Compostela	11	La Coruña	4
Málaga	9	Oviedo	2
Vigo	4	Extremadura	2
Córdoba	10	UNED	1
Pablo de Olavide (Sevilla)	6	Cantabria	2
Murcia	5	Alfonso X el Sabio (Madrid)	1
Complutense (Madrid)	4	Miguel Hernández (Elche)	3
Lugo	1	Politécnica de Valencia	4
País Vasco	2	Extranjera	7
Autónoma de Madrid	1	No contesta	26

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, resulta relevante destacar la distribución de participantes según ramas de conocimiento, ya que su perfil puede condicionar las respuestas aportadas, dado que existen titulaciones universitarias, más proclives al trabajo y desarrollo de competencias que otras, por ejemplo, más técnicas, en las que su orientación deriva hacia los resultados de modo inequívoco:

Gráfico 3. Distribución de estudiantes según ramas de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta al segundo bloque, fundamental para entender el trabajo que aquí se expone, la población se compone del conjunto de personal docente e investigador universitario del país. Según los últimos datos, éstos alcanzan las 115366 personas en el curso 2014-2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Teniendo en cuenta la amplitud de la población, se ha seguido el criterio de obtener una muestra representativa a nivel nacional que pueda ser comparada con el ámbito geográfico de estudio de los participantes. De este modo, han sido seleccionadas aleatoriamente un total de 23 universidades públicas y privadas²⁰ del total de 84 existentes en la actualidad, que supone un 27,38% del total; una por cada comunidad autónoma, salvo la Comunidad de Madrid y Cataluña, que por volumen de población se han elegido dos en cada caso; otras dos en Castilla-León, dada la repercusión que la Fundación Santa María la Real e InnÓrbita tienen en dicha comunidad, y en el caso de Andalucía he elegido cuatro: Sevilla como más representativa, Huelva, como universidad promotora de este máster, y posteriormente las dos que se ubican en el término municipal de mi localidad natal, Dos Hermanas: la Universidad Pablo de Olavide y Loyola Andalucía Leadership, lo que ha permitido recibir un total de 272 formularios cumplimentados, el 50,2% cumplimentado por mujeres y el 49,8% restante por varones.

²⁰ Véase Anexo I.

Por tramos de edad, los porcentajes son similares entre el intervalo de mayores de 50 años y entre 35 a 50 -45,4% y 44,6%, respectivamente-; hecho éste que puede contribuir a arrojar datos interesantes porque a priori, confluyen -generalizando- un grupo más proactivo y receptivo a incorporar nuevas metodologías de trabajo en su programación didáctica frente a un profesorado de mayor edad, que en líneas básicas suele ser más conservador e inmovilista ante innovaciones docentes, continuando su modus operandi tal y como vienen desarrollando durante años.

De la misma forma que ocurría con los participantes de las LEES, se ha conseguido la cumplimentación del formulario por parte de profesores procedentes de universidades de toda la geografía nacional:

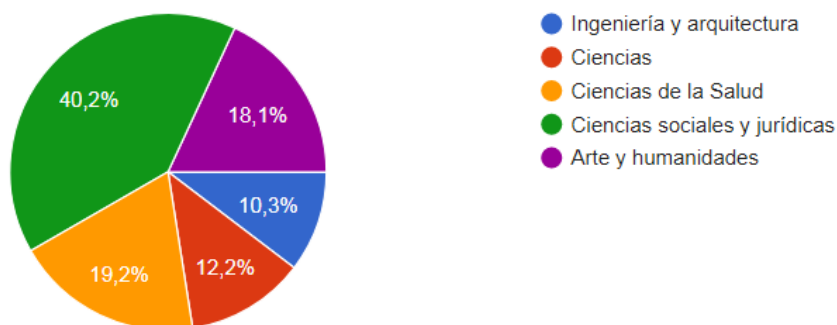
Tabla 2. Distribución de profesores por universidad.

UNIVERSIDAD	Nº	UNIVERSIDAD	Nº
Sevilla	30	CEU San Pablo (Madrid)	1
Huelva	1	Valladolid	1
Alcalá de Henares	1	Carlos III (Madrid)	1
La Rioja	3	Pública de Navarra	1
Valencia	1	Zaragoza	2
Santiago de Compostela	7	Castilla-La Mancha	2
Málaga	1	Loyola Andalucía Leadership	5
La Laguna	15	Illes Balears	6
Pablo de Olavide (Sevilla)	32	Oviedo	18
Murcia	9	Extremadura	7
Complutense (Madrid)	37	Camilo José Cela (Madrid)	32
Barcelona	9	Pontificia de Salamanca	24
No contesta	26		

Fuente: Elaboración propia.

Por ramas de conocimientos, los docentes que han participado en el estudio proceden de las ciencias sociales y jurídicas, aunque no de forma tan mayoritaria como en el caso de los participantes, ya que aquí la distribución es más heterogénea:

Gráfico 4. Distribución del profesorado según ramas de conocimiento.



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Tipo de estudio y de diseño.

El trabajo de investigación parte de la existencia de un programa, las LEES, encaminado al desarrollo de competencias personales y profesionales de los participantes, a través del trabajo en equipo, el autoconocimiento, la motivación, etc.; proyecto que viene confirmando el éxito de acciones de innovación social como ésta, dirigidas a personas en situación legal de desempleo en pro de la consecución de un trabajo por cuenta ajena o a la puesta en marcha de una iniciativa empresarial propia. Más allá de los fines explícitos, existen otros intangibles, que pueden ser demostrados empíricamente, pero que, motivado por la breve trayectoria del programa, aún se trabaja en el diseño de herramientas que permitan medir el impacto emocional que lleva implícito el paso por una lanzadera de empleo, con independencia de haber alcanzado o no el ansiado puesto de trabajo. Precisamente en este ámbito, y gracias a la relevancia que la evolución de sus propias competencias suscita en los participantes, trataremos de analizar las siguientes variables, a partir de las cuales extraer conclusiones, trazando una situación hipotética sobre la que trabajar, para llevar esta metodología a las aulas universitarias, en su caso:

- Competencias demandadas por el mercado laboral, identificando las competencias transversales que requieren las empresas en el momento del reclutamiento y la selección a los candidatos a un puesto de trabajo en sus organizaciones.

- Metodología de enseñanza/aprendizaje, estableciendo una relación directa o indirecta entre la preferencia e interés por un procedimiento u otro de formación, por parte de ambos colectivos participantes en el estudio.
- Extrapolación del sistema de trabajo LEES a la universidad, analizando la viabilidad de su implantación, con ventajas e inconvenientes de llevar a cabo esta propuesta.
- Competencias del profesorado para implantar la metodología, detectando la percepción del alumnado sobre las potencialidades de los docentes en el fomento del desarrollo de competencias entre los estudiantes, y la disponibilidad de aquéllos para introducir nuevas metodologías innovadoras en la programación docente.

4.3. Material.

El trabajo tiene como núcleo principal el análisis de la viabilidad de incluir metodologías tendentes al fomento de sistemas de gestión de competencias en el ámbito universitario, incardinadas dentro de los propios planes de estudios reglados, en este caso, utilizando como ejemplo el programa LEES. En aras de lograr el fin, ha sido necesario un estudio previo del marco teórico de la innovación para conocer su evolución hasta la actualidad, mediante el análisis de material bibliográfico y artículos de opinión en revistas especializadas en materia económica y de RRHH, en mayor grado digitales, así como legislación aplicable.

Para completar el documento, consideraba imprescindible contar con las opiniones de dos colectivos que directa o indirectamente, tienen mucho que decir al respecto. De un lado, el profesorado universitario, para ser consciente de sus conocimientos e interés por implantar modelos innovadores en su día a día, así como la disposición de éstos para gestionar el cambio, con nuevas formas de aprendizaje que favorezcan la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, haciéndolos partícipes activamente en la impartición de las asignaturas, que no en la planificación docente que es competencia suya, ya que queda demostrado que *“lo que oyes, lo olvidas, lo que ves, lo recuerdas, lo que haces, lo aprendes”*²¹. Esa participación contribuye sin ninguna duda a que el alumnado se convierta en actor, dejando a un lado su papel tradicional de mero espectador, donde la proactividad lleva aparejada indisolublemente la identificación de competencias transversales y técnicas que le permitan finalizar sus estudios con conocimientos específicos de una rama concreta,

²¹ Proverbio chino.

y a la vez, con una ventaja competitiva superior, más adaptados a la realidad empresarial y a la demanda continua de profesionales con potencial y talento que efectúan las organizaciones.

Pero, consciente de la dificultad que entraña conocer el funcionamiento interno de una lanzadera de empleo si no han existido vínculos directos con ella, pienso que contar con la experiencia de quienes conocen el proyecto de primera mano y desde dentro, puede proporcionar una visión bastante objetiva de las posibilidades reales de llevar a la práctica una metodología original en un entorno como el universitario, en el que hasta ahora no se había llevado a cabo un sistema similar de aprendizaje que potencie el desarrollo competencial, al menos de forma programada y formal. Quizá se antoja complejo para todas las disciplinas y todas las asignaturas, pero se trata de analizar la viabilidad de una filosofía basada en esta metodología de trabajo, tratando de apuntar acciones diferentes, pero manteniendo la misma línea. Aun así, considero muy a tener en cuenta las percepciones, valoraciones y aportaciones del colectivo de participantes de LEES con titulación universitaria, para lograr la identificación de competencias genéricas que han desarrollado a través del programa y detectar también cuáles podrían entrenarse desde el período académico, de la misma forma que resulta útil saber, desde su experiencia personal, el grado de habilidades que consideran que posee el personal docente universitario para desarrollar dicha tarea, al margen de los conocimientos, que suponen la principal actividad profesional y su mayor valor.

Para lograr el objetivo, se han elaborado dos modelos de encuesta, una para profesorado y otra para participantes de LEES, de carácter cuantitativo y cualitativo, desde las cuales obtener información relevante para el estudio. Aunque siguen estructuras similares, en la primera se persigue conocer el interés del colectivo por las iniciativas de innovación social que están surgiendo en España, su predisposición a implantar progresivamente estas metodologías en la programación docente y la disponibilidad de recibir formación específica en desarrollo y gestión de competencias, en el caso de necesitarla; mientras que el formulario de los participantes, además de pretender identificar qué recursos y competencias destacan más de su paso por el proyecto, aplicables a la realidad de su sector profesional, se busca asimismo contar con una valoración docente para afrontar esta nueva forma de impartir clases, esto es, conocer el grado de preparación que tiene el profesorado universitario a su juicio para trabajar siguiendo unas directrices basadas en el modelo ya presentado. Las preguntas abiertas contribuyen a minimizar en cierta medida los sesgos que pudieran derivarse de cuestiones demasiado cerradas, para no condicionar las respuestas

dadas, y que los participantes en los cuestionarios puedan explicar todo aquello que deseen con libertad y sin limitaciones.

En cualquier caso, existen puntos críticos en los que resulta especialmente relevante conocer la opinión de ambas partes, de ahí que se hayan incluido varias preguntas idénticas en ambas encuestas, con el fin que los resultados sean parangonables y tener una visión de los dos puntos de vista.

Finalmente, como recursos, he contado asimismo con el apoyo del Instituto para el Liderazgo Social InnÓrbita²², que ha supervisado las líneas estratégicas de este trabajo, ya que, ante todo, mi objetivo personal pasa por dotar de utilidad práctica al estudio, de modo que sea posible extraerse conclusiones a partir de las cuales crear nuevas líneas de investigación para cubrir aquellas necesidades identificadas por los agentes intervinientes.

4.4. Metodología.

El desarrollo del trabajo fin de máster establece como metodología más conveniente de análisis, una combinación de estudio cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, resulta interesante definir el concepto de innovación social y sus orígenes, ya que, aunque surgido en los 80 del pasado siglo, no será hasta los últimos años cuando su repercusión en España ha sido mayor. Para la primera parte, el estudio de material teórico es fundamental, a través de la bibliografía existente sobre innovación social y las diversas iniciativas puestas en marcha en el territorio nacional, haciendo especial hincapié en el programa LEES, analizando las características propias que lo definen, y cuya filosofía de trabajo será analizada para llevar a cabo un diagnóstico acerca de su implantación en las universidades.

A tal fin, la idea pasa por llevar a cabo un estudio de campo mediante cuestionarios²³ a grupos de interés, dado que, para estas investigaciones, añade una visión mucho más real y cercana llegar a éstos, consiguiendo justificar los resultados obtenidos, por cuanto los mismos se explican por una unión de factores endógenos y exógenos que, sin la visión de ambos colectivos, podría no ofrecer un resultado completo, siguiendo un método deductivo. Para ello, se contará con la opinión de profesorado de diversas universidades españolas y participantes universitarios del proyecto LEES, ya que como quedó mencionado con

²²Véase <http://innorbita.com/>

²³Véase Anexo II.

anterioridad, considero que su información es vital para conocer si el objetivo general de este trabajo puede cumplirse o no. La realización de una base de datos de participantes cuenta con la dificultad de la inaccesibilidad a sus datos personales, por la Ley Orgánica de Protección de Datos²⁴, de modo que la base ha sido elaborada a partir de la colaboración de los coordinadores de lanzaderas en activo y las de aquellos equipos que han finalizado hace breves fechas, donde la participación de InnÓrbita ha sido esencial, vehiculando el mailing y haciendo llegar los formularios para su realización a los participantes y, por otra parte, a través de mi red personal de LinkedIn.

Uno de los mayores retos ha supuesto llegar al máximo número de docentes para obtener conclusiones representativas de un colectivo muy heterogéneo porque, al igual que ocurre en el equipo de LEES, el fin ha sido recepcionar opiniones de todas las ramas del conocimiento a escala nacional. Adicionalmente, se trata de un grupo que supera los cien mil profesores, con lo que tener acceso a todos resulta tarea harto difícil; en consecuencia y después de seleccionar a las 23 universidades mencionadas -sin desechar cualquier profesor interesado en intervenir, aun impartiendo docencia en otra-, la siguiente fase ha consistido en la elaboración de una base de datos, tomando como referencia los directores de departamento, invitándolos a participar en la cumplimentación del formulario y posteriormente a difundir el mismo entre el resto de miembros de su equipo, dada la limitación temporal existente. Por otra parte, tenía otra premisa básica, que cobra más sentido en un máster en “Dirección y Gestión de Personas”: evitar a toda costa un mailing masivo impersonal. Considero incoherente esta tarea con la temática del postgrado, por ello, era esencial personalizar los correos electrónicos para que cada persona que lo recibiera se sintiera reconocida y valorada, algo que forma parte de la gestión de las emociones, un aspecto primordial para quien tiene como objetivo profesional dedicarse a las personas. Así, han sido enviados casi un millar de correos electrónicos a los departamentos -y al profesorado de forma individual, en el caso de ausencia de datos del departamento-, destacando el interés con que ha sido acogida la propuesta, por la participación y el feedback recibido.

Por último, la documentación analizada y la información reportada han sido procesadas, obteniendo una serie de conclusiones y propuestas que determinarán la viabilidad o no del objeto del estudio, redactado en base a un informe final.

²⁴ Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (BOE nº 298, de 14 de diciembre de 1999).

4.5. Fases del estudio.

Este trabajo ha sido diseñado para su realización entre los meses de mayo y julio de 2017, en base a la guía para la elaboración del TFM proporcionada por las directoras del máster, siguiendo las instrucciones marcadas en el documento entregado a su efecto, estableciéndose las siguientes fases y la correspondiente distribución temporal:

Fase 1. Estudio del marco teórico, antecedentes, concepto de innovación social e iniciativas existentes: 1-20 de mayo.

Fase 2. Identificación de agentes clave (bases de datos), y diseño y elaboración de los formularios: 21 de mayo-4 de junio.

Fase 3. Realización de cuestionarios y tabulación de datos: 5-20 de junio²⁵.

Fase 4. Establecimiento de conclusiones y finalización del TFM: 21 de junio-10 de julio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					
MAYO	[Blue]																				[Red]															
JUNIO	[Red]				[Green]																	[Yellow]														
JULIO	[Yellow]										[White]																									

5. RESULTADOS.

5.1. Competencias demandadas.

Los cambios experimentados por el mercado de trabajo han contribuido a que la gestión de RRHH haya evolucionado, desde el enfoque productivista, donde el capital humano era considerado una mera pieza en el proceso productivo, hasta que las organizaciones aprecian la necesidad de tener en cuenta el componente social de las personas, por su incidencia en la motivación y por ende, en la productividad empresarial; más aún hoy día, donde no existe duda que los trabajadores forman parte de la estrategia corporativa, debiendo estar alineados con la misión, valores y propósito estratégico de sus respectivas compañías.

²⁵ La recepción de formularios se ha extendido hasta el 30 de junio. Si bien el porcentaje mayor ha cumplido el plazo establecido, se ha considerado la ampliación del período de la fase 3 para contar con una muestra más actualizada y completa.

En consecuencia, los departamentos de RRHH otorgan un mayor valor a las competencias, son consideradas de relevancia máxima a la hora de llevar a cabo los análisis de puestos y los perfiles competenciales, y los procesos de selección han pasado de ser entrevistas en las que los candidatos demuestran sus conocimientos académicos y profesionales, a una serie de pruebas situacionales, de análisis de incidentes críticos y, sobre todo, de entrevistas por competencias, que generan información de aquellas otras competencias genéricas que poseen, básicas para conocer la idoneidad del candidato al puesto ofertado.

Pero, ¿realmente somos conscientes de las competencias transversales que demanda el mercado según nuestro sector profesional? En líneas generales, si bien las respuestas obtenidas de los participantes de LEES ofrecen una variedad amplia, existen algunas que son destacadas por encima de otras:

- Trabajo grupal y gestión de equipos.
- Adaptabilidad.
- Pensamiento crítico.
- Compromiso y responsabilidad.
- Empatía.
- Comunicación y liderazgo.
- Proactividad.
- Gestión emocional.
- Orientación al logro.
- Gestión del estrés.

Sin embargo, resulta curioso cómo, cuando las respuestas proceden del profesorado, señalan en mayor grado las competencias técnicas como aquéllas requeridas por el mercado, por encima de las genéricas, un hecho que pasa cuasi desapercibido por los egresados. No obstante, las diez más comunes son:

- Habilidades sociales y comunicativas.
- Idiomas.
- Saber hacer.
- Trabajo en equipo.
- Adaptabilidad.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

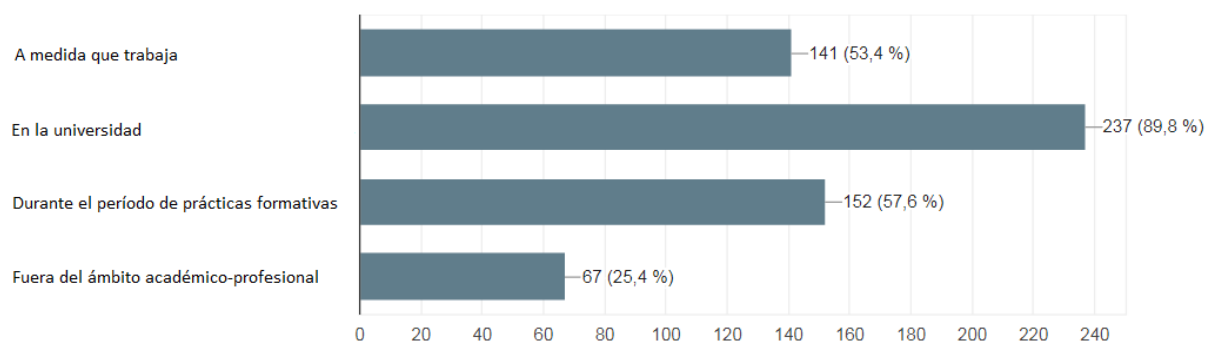
- Liderazgo.
- Pensamiento crítico.
- Competencias digitales.

Estas respuestas proceden de un cuestionario con preguntas abiertas y como se aprecia, el 50% de las diez competencias más repetidas son coincidentes en ambos casos - comunicación, trabajo en equipo, adaptabilidad, liderazgo y pensamiento crítico-, coincidiendo también con las competencias que destacan los participantes del proyecto como aquéllas que, estando relacionadas con su sector profesional, han descubierto o desarrollado en su paso por la lanzadera de empleo. Además, creo de interés señalar otras, como el trabajo por proyectos, la escucha activa, planificación, oratoria, autoconfianza, gestión del tiempo o el liderazgo compartido, competencias sobre las que se incide en el programa y que sobre algunas de ellas, ya se viene trabajando en el entorno universitario.

Una vez obtenido los valores, debemos poner en relación los mismos con la realidad empresarial, de cara a conocer si dichas creencias se hallan alineadas con el mercado laboral o la conexión es escasa. A tal fin, el informe EPyCE 2016, elaborado por la Asociación Española de Directores de Recursos Humanos, la CEOE, el EAE Business School y la Fundación Human Age Institute proporciona, entre otra, información relativa a las competencias más demandadas por las empresas en el futuro más próximo. Atendiendo a un perfil tipo senior, las identificadas son, por este orden: liderazgo, visión estratégica, adaptabilidad al cambio, orientación a resultados, gestión de equipos, flexibilidad, innovación, resiliencia, gestión de proyectos y compromiso.

Ello nos lleva a pensar que docentes y participantes se encuentran alineados con lo demandado por las organizaciones, y han tomado conciencia de las competencias que requieren los egresados para enfrentarse al mercado de trabajo en el momento de su inserción laboral, a la vez que contradice una debilidad que tradicionalmente se ha vinculado con las elevadas tasas de desempleo juvenil: el hecho que universidad y mercado de trabajo caminan de forma independiente. De los datos se desprende que los docentes conocen su sector profesional y la realidad. Ahora bien, en la siguiente fase, una vez que los agentes son conocedores de dichos requerimientos, debemos atender al lugar de adquisición y desarrollo de las competencias. Éstas, como competencias genéricas, proceden o se crean desde el nacimiento de la persona, si bien a lo largo de la vida y de sus experiencias personales y profesionales, pueden identificarse otras, o entrenarse, para pasar a ser más relevantes, convirtiéndose en verdaderos rasgos identificatorios de la marca personal del individuo.

Gráfico 5. Lugar de adquisición y desarrollo de competencias.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla adjunta recoge información del profesorado, que apuesta mayoritariamente por que las competencias transversales y técnicas sean adquiridas en el ámbito universitario, a medida que los alumnos cursan sus estudios reglados. Es una visión reveladora, que a mi juicio se halla incardinada con el devenir de los tiempos, que ha llevado a que la relación estudiante-profesor haya perdido la ¿excesiva? formalidad existente tradicionalmente, en el que el docente era un mero transmisor de conocimientos y por lógica, el establecimiento de vínculos más informales lleva aparejado una consideración del estudiante como persona, con una preocupación adicional por formarlos en todos los ámbitos necesarios para convertirlos en profesionales preparados para su inserción en el mercado laboral, finalizados sus estudios. Con carácter añadido, señalaría que más de la mitad del profesorado encuestado observa que el desarrollo de competencias debe continuar en el período de prácticas formativas y por supuesto, a lo largo de la vida profesional del egresado.

Sin embargo, los resultados demuestran que la visión del alumnado es radicalmente opuesta, tan sólo siete personas han señalado la universidad como el lugar donde han desarrollado actividades que han contribuido en mayor medida a su aprendizaje y a la potenciación de sus competencias, a la vez que el 20,29% han marcado las prácticas formativas como opción preferente, dado que les permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos y enfrentarse por primera vez al mercado laboral. Cabe destacar también el desarrollo autodidacta de competencias manifestado por los participantes, o bien, mientras han asistido a cursos concretos de formación no reglada, relacionados con la adquisición de conocimientos o mediante el voluntariado.

5.2. Metodología de enseñanza/aprendizaje.

El siguiente aspecto objeto de análisis hace referencia a la metodología más adecuada para detectar y desarrollar competencias en la formación universitaria. Los participantes de LEES se decantan prácticamente en su totalidad por la combinación entre un estilo directivo y de autogestión, dividiéndose entre quienes apuestan por una metodología combinada con mayor peso de la autogestión por parte del propio estudiante y aquella otra donde la responsabilidad, aunque compartida, sigue teniendo a la figura del docente como referente para marcar las pautas a seguir, en lo que al desarrollo de la programación didáctica concierne. Así lo han manifestado el 43,4% de los consultados, frente al 53,7%, que muestra sus preferencias por ser ellos mismos sobre quienes recaiga el mayor peso de la formación, ya que lo que se aprende haciendo, queda grabado en la memoria, y en el proceso de aprendizaje, resulta más rápido pasar de la incompetencia inconsciente a la competencia inconsciente.

Aquí encontramos otro punto crítico donde se aprecian divergencias de especial trascendencia, aun cuando la enseñanza con responsabilidad compartida es la más aceptada. Ante la misma pregunta, la visión del profesorado es diferente. Aproximadamente siete de cada diez optan por un mayor peso de la dirección mientras que el 24,4% se decantan por inclinar la metodología formativa hacia el alumnado. Los datos más llamativos se desprenden del porcentaje de profesorado (5,9%) que, aunque no muy significativo, a día de hoy todavía prefieren una metodología directiva, algo que en mi opinión es incompatible con el desarrollo de competencias en el entorno universitario, por cuanto no fomenta la creación de espacios donde los estudiantes refuercen las mismas. Ello tiene sentido si relacionamos este ítem con el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Capacitación del alumnado para participar en la metodología docente.



Fuente: Elaboración propia.

En base a la información obtenida, el 11,9% considera al alumnado no cualificado para preparar e impartir el temario de una asignatura, siempre tutorizado por el docente. Según este hecho, mi reflexión es, ¿cómo es posible que, dentro de este porcentaje, aproximadamente la mitad de los encuestados apoyen una metodología combinada de formación? ¿qué confianza demuestran estos profesionales en personas, que en un período máximo de cuatro años -duración del grado universitario-, deben contar con competencias genéricas y técnicas suficientes para desarrollar funciones inherentes a sus puestos de trabajo relacionadas con su sector profesional? Afortunadamente, la mayor parte de profesores piensan que es posible para determinados temas; siendo significativo también que el 16,7% manifiesta que ve perfectamente capacitado a sus alumnos para desarrollar la materia sin problemas. La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación a todos los ámbitos de la vida ha supuesto una revolución tecnológica de la magnitud extraordinaria que todos conocemos, la cual facilita contar con suficiente bibliografía de calidad en la red -y en las bibliotecas universitarias-, que permita la autogestión del alumno, participando activamente en su propio proceso de aprendizaje, por lo que podría resultar bastante más sencillo llevar a cabo una metodología donde la parte principal se sostiene en el papel de tutor del profesor.

Profundizando más en las respuestas, el grueso de las opiniones señala el trabajo del equipo como la competencia que enlaza en mayor medida con el desarrollo de sus actividades, pero hay otras que, en menor grado, también son expuestas como importantes para posicionar a sus alumnos en una ventaja competitiva superior al del resto de su competencia. Las simulaciones, el debate de casos, la exposición oral de supuestos para potenciar la oratoria, la preparación de temas para su posterior impartición, el análisis de pruebas situacionales para fomentar el espíritu crítico o las autoevaluaciones, entre otras, se postulan como medidas implementadas para el desarrollo de competencias a todos los niveles. Ahora bien, no cabe duda que la puesta en marcha de estas acciones favorece que los futuros profesionales cuenten con mayores aptitudes para competir en el mercado y que la intención de los docentes es, ante todo, lograr la mayor preparación de los estudiantes; por consiguiente, para alcanzar el objetivo y la toma de conciencia del alumnado, éste debería ser conocedor de las competencias sobre las que está trabajando, de tal modo que paralelamente al autoconocimiento, pueda detectar las que conforman sus fortalezas y ser reforzadas, para lo cual es esencial que los alumnos reciban feedback, en caso contrario, no está tan claro que se logre el fin que se propone.

No obstante, es muy loable el trabajo desempeñado por los docentes, de ahí que me gustaría dejar constancia de algunos comentarios proporcionados por éstos en los formularios, por el valor que aportan al estudio, en relación a aquéllo que desarrollan en su actividad diaria:

“Eliminación de pruebas objetivas, en pos del trabajo por proyectos, tomando la figura del docente como orientador”.

“Hay parte del material que tienen que preparar por su cuenta, que en clase apenas se esboza para facilitarles una especie de guión. También hacemos actividades que adelantan el conocimiento, que luego se exponen para cerrarlas. En la última clase se hace un ejercicio en el que tienen que proponer preguntas de examen, de forma que así ven qué preguntas les pueden caer”.

“Las prácticas de aula y de campo de mis alumnos van encaminadas a adquirir competencias en análisis y elaboración de diagnósticos, desarrollo de cartografía, informes y aparato gráfico que sustente o refuerce argumentos para alcanzar objetivos en un plan, una estrategia, una propuesta cualquiera que surja”.

“Soy el director de prácticas de un máster y mis objetivos son que sepan reconocer la realidad de realizar un proyecto en una institución pública o privada con el apoyo de tutorías muy cercanas y específicas para cada caso”.

5.3. Metodología de lanzaderas de empleo y universidad.

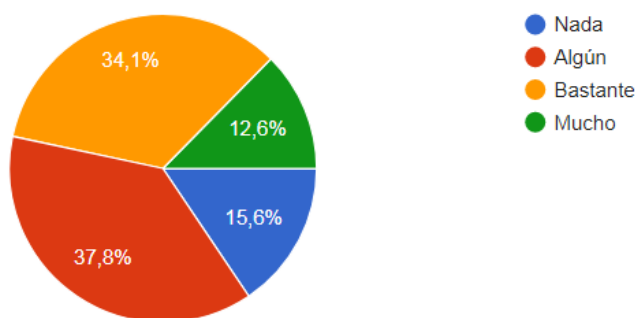
El programa LEES, a lo largo de su trayectoria, ha demostrado con resultados el grado de cumplimiento de los objetivos marcados cuando se formuló su estrategia, motivo por el cual ha sido reconocido por numerosas entidades, como la revista Castilla-León Económica, la Fundación Barclays o el diario ABC, por la acción de mejora de la empleabilidad de los participantes y el desarrollo de sus competencias²⁶. Por ello, se ha planteado el análisis de

²⁶ Véase <http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/el-programa-lanzaderas-recibe-el-premio-castilla-y-leon-economica-la-mejor-accion-social>; <http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/fundacion-barclays-seguira-apoyando-las-lanzaderas-de-empleo-y-emprendimiento-solidario>; y <http://www.lanzaderasdeempleo.es/articulos/santa-maria-la-real-distinguida-con-el-premio-abc-solidario>

viabilidad para extrapolar la filosofía del mismo al entorno universitario, impulsando nuevos programas, de forma similar a lo que acaba de llevar a cabo el Gobierno de Portugal a través del Ministerio de Trabalho e Solidariedade con el proyecto “PRO-MO-VE-TE”, en junio de 2017²⁷.

De los datos desprendidos de las encuestas, el 89,3% de las personas consultadas que son o han sido participantes de LEES consideran factible importar la metodología a la universidad, si bien existe un factor de vital importancia a tener en cuenta, y en el cual se debe incidir si se pretende introducir en la metodología docente: el 87,5% de los docentes manifiestan que no conocen el proyecto, de ahí que sería interesante realizar un trabajo previo de información, por parte de la Fundación Santa María la Real e InnÓrbita, gracias al cual el profesorado universitario conozca de primera mano su plan estratégico para decidir con posterioridad en qué medida puede interesarles el proyecto. Más sentido cobra si observamos el siguiente gráfico:

Gráfico 7. Interés por las iniciativas de innovación social.



Fuente: Elaboración propia.

Aquí encontramos una barrera que debe ser salvada: más de la mitad de los entrevistados docentes no tiene ningún interés o algo de interés por este tipo de iniciativas, por tanto, resulta complicado así plantear la introducción de acciones innovadoras en el desarrollo de competencias, entendidas desde un enfoque centrado en los alumnos. Pero además, cuando se les invita a reflexionar sobre iniciativas en materia de innovación social que conozcan, surgidas en España en los últimos años, el 58,6% reconoce abiertamente su desconocimiento total de alguna, e investigando a aquéllos que han proporcionado una respuesta, sólo diecisiete han señalado iniciativas verdaderamente relacionadas con la innovación social -economía social, Córdoba Social Lab, Kahoot, institutos de innovación

²⁷ Véase <http://innorbita.com/2017/06/21/las-lanzaderas-inspiran-un-nuevo-programa-de-empleo-en-portugal/>

social, Open Green Map, aprendizaje-servicio, etc.-, existiendo una confusión extraordinaria con medidas de todo tipo -inserción laboral de colectivos en dificultades de acceso al mercado laboral, fuentes de financiación públicas y privadas, voluntariado, plataformas tecnológicas de prestación de servicios, etc.-. En consecuencia y como se ha especificado anteriormente, se identifica así una necesidad que existe entre el profesorado: adquirir conocimientos sobre acciones que están surgiendo en estos momentos, impulsadas desde la sociedad, que están influyendo en el mercado de trabajo y a la vez, en el desarrollo competencial de las personas que participan en los proyectos, con los beneficios que trae consigo tanto para ellos mismos como para el entorno.

De cara a conseguir más información al respecto y que no quede en meras intenciones acerca de la idoneidad del proyecto en la universidad, se ha pedido a los participantes de las LEES a través de los formularios, la realización de propuestas sobre acciones concretas que pudieran implementarse para introducir la metodología. Ante todo, los entrevistados han destacado la creación de un modelo de aprendizaje basado en la acción y en la generación de equipo, cambiando la mentalidad para dejar de potenciar la competitividad por la cooperación, quizá el eje central del trabajo en las lanzaderas de empleo, y dotando de mayor autonomía al alumnado, incidiendo en el trabajo por proyectos, que consideran que potencian la motivación hacia el aprendizaje. Además -y dependiendo de las propias características de la asignatura-, requieren fomentar clases más participativas y flexibles, que contribuyan a la reflexión y al pensamiento analítico, y a la planificación de tareas, así como la posibilidad de incluir asignaturas transversales que trabajen la gestión por competencias o bien, que dentro de los servicios de orientación hacia el empleo y autoempleo de que disponen la práctica totalidad de universidades, ofrezcan como función adicional procesos de coaching para estudiantes, de cara a acompañarlos en la definición y acompañamiento en la consecución de sus objetivos.

El acercamiento de las empresas a la universidad y viceversa es también una de las necesidades que señalan los egresados que debería ser cubierta, tal como se hace en las lanzaderas. Además, contaría con un valor añadido, en cuanto que las intermediaciones se encuentran focalizadas generalmente en un sector profesional, promoviendo la prospección del mercado, y la ejecución de mapas de empleabilidad individuales y grupales que harían más fácil su diseño contando con la colaboración de todo el alumnado; incluso serviría para postularse como potenciales candidatos a futuros procesos de selección o bien, para agilizar la gestión de las prácticas formativas incluidas en el plan académico de los grados o con carácter extracurricular.

Entre todas, hay varias aportaciones muy constructivas, que merecen ser puestas en valor y que marcan posibles líneas a seguir en este sentido:

“Pasaría por cambiar por completo la metodología típica de la universidad. Si se quiere la implicación del alumno y que se fomenten diversas competencias, no se puede seguir con las clases teóricas. Creo que el modelo anglosajón, donde las clases son prácticas y se fomenta el estudio de la teoría por parte del alumno, con anterioridad, es mucho más efectivo”.

“Creo que podría hacerse, aunque para ello debería cambiar bastante el sistema educativo universitario actual. En mi caso, lo más importante como participante de la lanzadera ha sido el autoconocimiento. Creo que sería interesante incluirlo en el ámbito universitario ya que éste otorga mayor seguridad como profesional, aunque no sé de qué manera podría hacerse. Quizá alguna asignatura. En mi opinión, creo que debería ser obligatoria, el autoconocimiento hace a las personas más seguras y fuertes ante el mercado laboral, afianza y se descubren nuevas competencias. Esto es algo beneficioso para todas las áreas de estudio. El problema sería que las clases obligatorias están masificadas y entonces el trabajo de autoconocimiento no sería fructífero. La opción de una asignatura optativa también es posible. Las clases serían de pocas personas y por tanto, el trabajo se realizaría mejor. El problema sería convencer a los alumnos a matricularse en ella”.

“Hacer consciente a los estudiantes, que no sólo se obtiene un trabajo por los estudios alcanzados, sino que es necesario empoderarse de las competencias que se tienen, y explotarlas”.

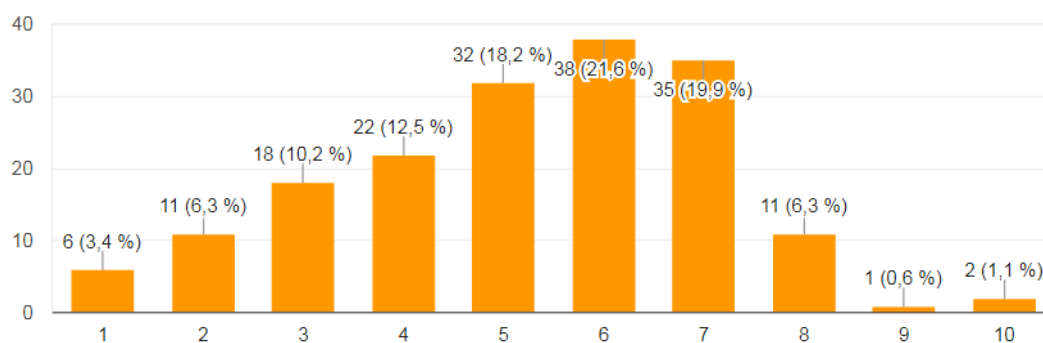
Por otra parte, los participantes que no ven viable dicha implantación (10,7%), arguyen como motivo principal la ratio de alumnos por clase, excesiva, y que dificulta crear un espacio similar al de las lanzaderas; y los recursos técnicos y humanos necesarios para la puesta en marcha de iniciativas similares. Otros, por contra, manifiestan que en sus titulaciones ya se trabaja siguiendo una forma de trabajo similar, por lo que no sería necesario plantearse un nuevo escenario.

5.4. Capacitación docente y formación.

El análisis de las competencias demandadas por el mercado de trabajo en función del sector profesional; el estudio de la metodología docente más adecuada para la gestión de esas competencias según estudiantes y profesores; y un diagnóstico de la viabilidad de implantar un sistema como el de las LEES o similar en el entorno universitario, da paso para concluir con las variables analizadas como resultados de la investigación, al último de los puntos de interés para completar la información. No hay duda de la cualificación profesional técnica del cuerpo docente de las universidades españolas, pero ¿en qué medida se hallan capacitados para incluir metodologías educativas innovadoras en sus clases, y en concreto, el sistema que sigue las lanzaderas de empleo? ¿hasta qué punto se involucrarían en el supuesto de implementar esta estrategia de identificación y desarrollo de competencias?

Tomemos como punto de partida la información proporcionada por los egresados, al ser personas que conocen ambas realidades y a priori, tienen criterio suficiente para valorar el grado de cualificación de los docentes para aplicar la metodología ya tratada en la actualidad.

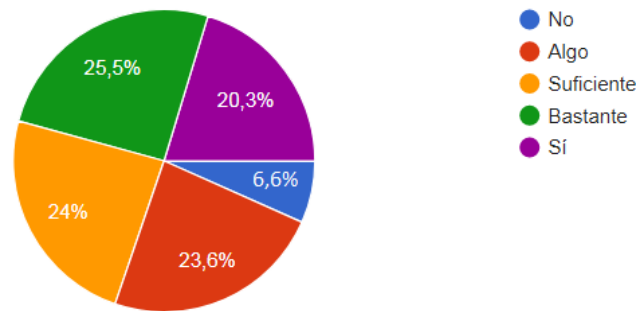
Gráfico 8. Grado de cualificación del profesorado universitario para el desarrollo de competencias según participantes LEES.



Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico, los titulados universitarios establecen un promedio de 5,14 puntos sobre 10 el nivel de cualificación de los docentes, donde casi un tercio creen que no poseen competencias suficientes para desarrollar acciones en esta línea, siempre tomando como referencia el proyecto LEES. Estos datos contradicen de algún modo la creencia de los formadores, que muestran una visión, cuanto menos, diferente, sobre la misma cuestión:

Gráfico 9. Grado de cualificación del profesorado universitario para el desarrollo de competencias según ellos mismos.



Fuente: Elaboración propia.

El 45,8% de los consultados responde afirmativamente al requerimiento, un 30,2% considera que no disponen de dicha capacitación, mientras que aproximadamente una de cada cuatro personas cree que tiene formación suficiente. Desde este punto de vista creo que hablamos más bien de creencias de unos y otros, sobre todo si se conectan estos datos con aquéllos otros, en los que los profesores destacaban mayoritariamente su desconocimiento de iniciativas de innovación social en España, por lo que cabría invitar a la reflexión, dado que resulta llamativo que un individuo considere que tiene competencias para gestionar programas de desarrollo de competencias transversales si no conoce acciones concretas, cuyo fin gira en torno a ellas. Obviamente, existen ramas como la psicología o los RRHH, donde es posible difundir el marco teórico de programas de adquisición y gestión de competencias, y los profesionales del sector conocen numerosas herramientas de medición de las mismas -perfil competencial, evaluación del desempeño, mapa del talento, etc.-, pero el objetivo de este trabajo fin de máster persigue dar un paso más e introducir metodologías de aprendizaje simultáneamente a la exposición del temario en las aulas.

Sea como fuere, apuntaría que el aspecto fundamental a tener en cuenta es el grado de proactividad del profesorado participante en el estudio, esto es, saber si con independencia del nivel competencial con que cuente -que coincidirá o no con su propia percepción y de los participantes de LEES-, se hallan interesados en implantar el sistema de gestión por competencias en sus clases, y en este sentido, la respuesta es clara: un 20% poseen un nivel de interés muy alto y el 55,1% señala que alto, un ítem muy positivo que refuerza la idea de la necesidad de aplicar metodologías que servirán al alumnado para complementar los conocimientos adquiridos en sus estudios universitarios o de postgrado, con competencias demandadas por el mercado laboral en sus diferentes sectores, hecho que contribuirá sin duda a que el estudiante acceda a éste con una mayor adaptación a las

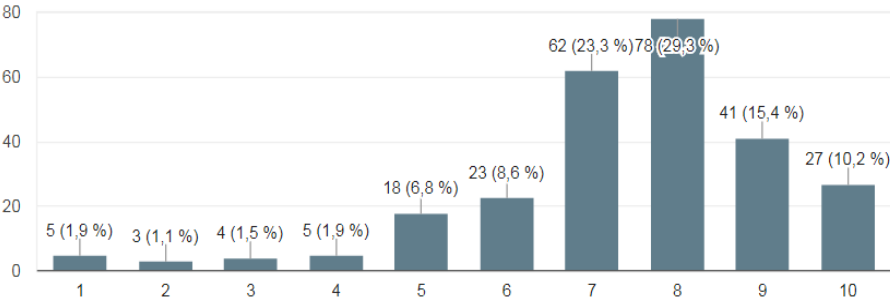
necesidades de las organizaciones. En esta línea se mantienen algunos profesores como Aznar Minguet (2009), que destacan la necesidad de poner el valor la figura del docente como elemento clave en el proceso de aprendizaje, *“teniendo en cuenta que el profesor actúa como mediador entre la información, los recursos y los materiales que facilita a los sujetos que aprenden”*, vitales para que el alumnado construya una realidad en base a los conocimientos que va adquiriendo.

Un dato que se ve avalado por el 86,7% del profesorado, dispuesto a recibir formación específica en la materia, si bien cuando se le requiere la concreción de un número de horas que considerarían necesarias para formarse en ella, difieren en grado sumo en las cifras, oscilando, entre quienes piensan que dos o tres horas serían suficientes, hasta aquéllos que responden “las necesarias”. En mi opinión, otorgo un plus de valor añadido a los veinticuatro docentes que han determinado un número de horas en un intervalo temporal -a la semana, al mes, al trimestre, al cuatrimestre...-, porque entienden que este tipo de formación, para que sea más efectiva, debe considerarse como un proceso en el tiempo, que permita asimilar conceptos y, sobre todo, desarrollar ejercicios prácticos para entrenar esta competencia, tal y como deberán llevar a cabo con el alumnado en sus clases.

En cuanto a la metodología formativa de preferencia, aproximadamente la mitad de las personas encuestadas optan por un sistema semipresencial, mientras que uno de cada cuatro señala que la adquisición de este aprendizaje debe seguir un formato presencial y otros tantos apuestan por la virtualidad al 100%. El programa de formación diseñado por InnÓrbita para los coordinadores de las lanzaderas de empleo se desarrolla de forma semipresencial, con una duración de 140 horas, de las cuales, 40 son presenciales en la sede de Aguilar de Campóo (Palencia) a lo largo de una semana, y el resto se realizan virtualmente con tutorización. Con carácter adicional y de forma voluntaria, los alumnos pueden participar en un proceso de coaching individual con coaches acreditados por alguna de las entidades habilitadoras para ello -ICF, AECOP o ADESCO-, de cara a poder afrontar algún proceso de mejora personal a la vez que tienen la oportunidad de conocer el mismo desde dentro, para posteriormente poder aplicarlo con los participantes LEES o, en el caso que nos ocupa, con estudiantes. Por ello, en principio, la adaptación de la acción formativa al profesorado universitario no requiere una elevada inversión porque la estructura ya se encuentra realizada, tan sólo habrá que ajustarla a las necesidades del docente. La impartición del curso en Palencia, responde a un símbolo para entender la cultura de la Fundación Santa María la Real y lo que significa el proyecto LEES en el organigrama de la entidad, si bien, trasladar la formación presencial a la sede de las universidades no desvirtúa en ningún caso el contenido de la acción a impartir.

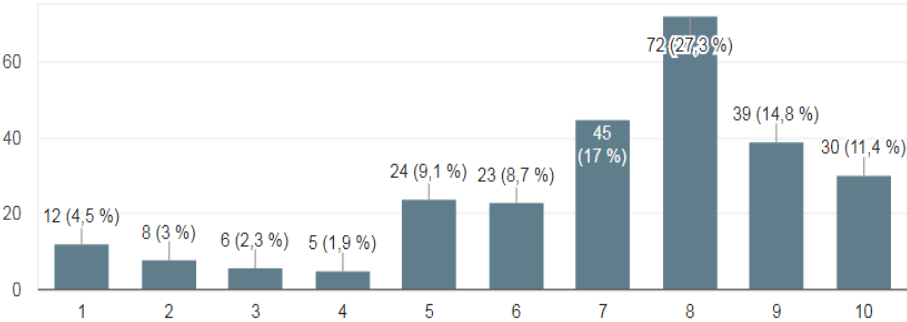
En resumen, el análisis de estas variables debe llevar a un fin último: responder al *para qué* se propone la introducción de metodologías innovadoras en la universidad, a su utilidad y ante todo, a poder medir los efectos que presumiblemente puede provocar en el rendimiento del alumnado desde el punto de vista de identificación y desarrollo de competencias genéricas, las cuales, junto a los conocimientos adquiridos durante el período académico universitario, puedan situarle en una posición más ventajosa a la hora de su inserción laboral. Y ello, sin olvidar que, en este tipo de procesos, el desarrollo personal y profesional no recae únicamente sobre una parte, el alumnado, sino que el profesorado, como acompañante, también experimenta avances en el desarrollo de sus propias competencias; de ahí que consideremos relevante analizar las previsiones de los efectos que reportaría la introducción de sistemas para potenciar las mismas, obteniendo los resultados que siguen:

Gráfico 10. Influencia de la introducción de metodologías relacionadas con la gestión de competencias en el alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11. Influencia de la introducción de metodologías relacionadas con la gestión de competencias en el profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Los gráficos muestran claramente el impacto positivo que, según el profesorado, genera esta formación en los estudiantes y en ellos mismos como profesionales, señalando una evolución muy similar en ambos casos. El hecho de ser conscientes que la profundización en adquirir conocimientos sobre inteligencia emocional, motivación, coaching, gestión de equipos, resiliencia, gestión del estrés y de las emociones, etc. no sólo va a revertir en el desarrollo del alumnado sino de ellos mismos puede contribuir a que el grado de motivación y compromiso en formación en la materia, conlleve un factor añadido que apoya la idea que, en general, el profesorado universitario participante en el estudio manifiesta un elevado nivel de proactividad para recibir formación específica en este ámbito, con vistas a facilitar una utilidad práctica en el día a día de su actividad profesional.

6. CONCLUSIONES.

Las iniciativas de innovación social, a pesar de su conceptualización como tal hace sólo unas décadas, vienen desarrollándose por el ser humano a lo largo de su historia, respondiendo con soluciones a problemas que encontraba, sobre todo en un entorno social y medioambiental. Quizá la crisis mundial acaecida en los últimos años ha llevado a determinados países como el nuestro, a una situación en que la sociedad, ante la imposibilidad de las Administraciones de cubrir todas las necesidades, haya decidido organizarse y buscar entre sus recursos todas sus potencialidades para ponerlas al servicio de las personas afectadas por el problema en cuestión, y en otros casos incluso, repercutiendo en el conjunto de la sociedad. En este contexto surgen las lanzaderas de empleo como medio de lucha contra el desempleo desde el desempleo; equipos de trabajo organizados y dirigidos por un coordinador, en el que todos sus miembros ponen al servicio de la colectividad sus conocimientos, habilidades y competencias con un fin común: encontrar un empleo por cuenta ajena o desarrollar proyectos de emprendimiento. Y mientras tanto, promoviendo la identificación y el desarrollo de sus competencias genéricas para situarse en una mejor posición de salida a la hora de enfrentarse al mercado laboral, trabajando el autoconocimiento, la motivación, inteligencia emocional, coaching, recursos para el empleo, marca personal, etc. Sus cuatro años de trayectoria avalan un éxito de inserción medio del 50%, hecho que demuestra que la metodología funciona.

Siguiendo la base de este programa, se plantea la posibilidad de formulación de un proyecto similar que pueda ser introducido en las universidades españolas que, unido a la programación didáctica impartida por el profesorado, dote a los estudiantes de todas las competencias necesarias para “crear” profesionales más completos. Para ello, el trabajo en equipo, la gestión de proyectos, la comunicación o el pensamiento crítico se configuran como competencias que demandan los responsables de RRHH, coincidentes con las detectadas por los egresados y docentes como las que deben ser desarrolladas en niveles más elevados.

El primer aspecto a tener en cuenta pasa por reconocer que existe una demanda de estudiantes y profesores que apoyan una metodología de aprendizaje combinada entre ambos actores: existe cierta controversia sobre si la responsabilidad debe recaer en la dirección o en la autogestión del alumno, pero, en cualquier caso, todos reconocen que la metodología a seguir debe ser compartida, apostando por la participación y la cooperación entre el alumnado, en vez de la competitividad. Además, otro factor a tener en cuenta es que los docentes muestran su predisposición a recibir formación en sistemas de gestión por competencias que les permitan introducir metodologías innovadoras de enseñanza, formación entendida como un proceso, con lo que no debería circunscribirse a un momento puntual, sino desarrollarse en un período de tiempo establecido, y bajo un sistema preferentemente semipresencial. El profesorado encuestado señala que la adquisición de conocimientos en esta materia redundaría de un modo positivo en el alumnado, mejorando también sus propias competencias profesionales y, por ende, su promoción laboral. Como decía John Cotton Dana, fundador y director de la biblioteca municipal de Denver: *“quien se atreva a enseñar, nunca debe dejar de aprender”*, citado por Torregrosa et al.

Asimismo, y dentro del sistema de gestión de competencias, los estudiantes valoran la importancia de mantener un contacto directo y continuo con el tejido empresarial del territorio más allá del período de prácticas formativas -que los egresados destacan como el lugar en el que han adquirido y desarrollado más competencias-, que les permita llegar a las organizaciones, conocer a sus responsables de RRHH y directivos, de tal forma que puedan recibir información permanente sobre los cambios en las necesidades que va experimentando el mercado de trabajo, para con el trabajo desde las universidades durante el período académico, adaptarse a una realidad en movimiento, anticipándose a las nuevas necesidades del mercado, y que coincide con una de las acciones más apreciadas por los participantes del proyecto LEES: la intermediación laboral.

Lógicamente, la inclusión de la filosofía de las lanzaderas de empleo no está exenta de dificultades; la mayor: la ratio de alumnos por clase, excesiva en ocasiones, que impide al profesional docente gestionar al equipo como le gustaría, por ello, algunos estudiantes proponen la creación de una asignatura optativa, o a través de los servicios auxiliares existentes en las universidades, como los departamentos de orientación. Pero también surgen inconvenientes desde la propia organización de la institución. Como señalan algunos profesores en la encuesta, *“el problema es acordar un cambio de metodología cuando hay varios profesores en la asignatura. Todavía, el “dar muchos contenidos para el examen” prima*”, o incluso *“el problema es que las competencias transversales se ponen en todas las memorias VERIFICA para cumplir el trámite, pero por otro lado, el sistema de evaluación que se impone a los profesores, tipo oposición igualitario y garantista, impide la evaluación de las mismas, y al final se dejan de trabajar. Deberían figurar en un apartado independiente del alumno”*.

Ésta y otras circunstancias llevan a pensar que parte de la solución debe comenzar desde los órganos directivos de las universidades, interiorizando un cambio de cultura en sus estructuras y propiciando escenarios que motiven al personal docente para desarrollar su trabajo del modo más eficaz y eficiente posible. El modelo de trabajo de las lanzaderas de empleo puede servir de base para crear uno similar que se adapte a las circunstancias propias de la universidad; estamos de acuerdo que no es el único válido y que no es la panacea, pero de los resultados obtenidos se desprende que el esfuerzo que debe realizar la Fundación Santa María la Real y el Instituto para el Liderazgo Social InnÓrbita tiene que ser mayor, para difundir entre facultades, centros y departamentos una metodología exitosa, pero que a día de hoy, aún no es suficientemente conocida por los docentes universitarios en España.

No obstante, mi última idea va ligada a un planteamiento fundamental: si llevar a cabo un plan integral de introducción de un sistema de gestión de competencias en el panorama educativo actual resulta hartamente complicado, ¿por qué renunciar a implantar pequeñas medidas, acciones concretas, que redunden positivamente en el desarrollo personal y profesional del alumnado? Se conocen las competencias demandadas por el mercado en función del sector, los estudiantes apuestan por involucrarse en una formación combinada, abandonando su rol de espectador y ocupando una posición activa en el proceso de aprendizaje, existen docentes vocacionales y comprometidos, interesados en mejorar en su formación y su metodología de trabajo en pro de un mayor desarrollo de los alumnos y de ellos mismos, y una serie de herramientas, programas, proyectos... que ya han sido puestos

en marcha con éxito y que demuestran que las personas que han entrenado sus competencias se posicionan en un lugar predominante para acceder o retornar al mercado de trabajo. Por tanto, ¿por qué renunciar a un todo si es posible realizar partes? He aquí para concluir algunas reflexiones de personas que, tras su paso por la universidad, han pertenecido a una lanzadera de empleo, manifestadas en los cuestionarios realizados:

“El ámbito universitario me parece muy propicio para la implantación de lanzaderas de empleo. Los participantes estarán muy motivados con la experiencia cooperativa”.

“La lanzadera de empleo me ha ayudado a autoconocerme. Es de gran ayuda para la sociedad actual y debería implantarse tanto en institutos como en universidades”.

“El profesorado puede tener conocimientos en competencias, me consta que así es, pero otra cosa bien diferente es si se aplica y se practican estos conocimientos en las aulas. Aún queda mucho por hacer. Me parece una idea estupenda que esta metodología se traslade a las aulas”.

“Estoy de acuerdo en la idea de desarrollar competencias durante el período universitario que vayan más allá del simple conocimiento teórico que se limitan a enseñarnos”.

7. BIBLIOGRAFÍA.

Aznar Minguet, P. (2009). *La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible* (p. 228). España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Barcelona, U. (2017). *Universitat Autònoma de Barcelona - UAB Barcelona*. *Uab.cat*. Recuperado el 23 de mayo de 2017 de <http://www.uab.cat/web/universitat-autonoma-de-barcelona-1345467954409.html>

Cárcar Benito, J. (2016). Las lanzaderas de empleo y emprendimiento, instrumentos innovadores contra el desempleo: aspectos jurídicos y de política laboral. *LanHarremanak. Revista De Relaciones Laborales*, (32), 303-322. <http://dx.doi.org/10.1387/lan-harremanak.15421>

Casilda, P., & S.L., U. (2017). *La Universidad se adapta al mercado laboral*. *Expansion.com*. Recuperado de <http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/desarrollo-carrera/2016/07/05/577bdd21e5fdeaa54b8b45af.html>

Centro Vasco de Innovación Social Denokinn. (2017). *Denokinn*. Recuperado de <http://www.denokinn.eu/>

CEOE (2017). *La educación importa: Libro Blanco de los Empresarios Españoles*. Madrid.

Chambon, J. L., David, A., & Devevey, J. M. (1982). *Les innovations sociales*. Presses Univ. de France.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa emblemática de Europa 2020. Unión por la innovación. (2010). Bruselas.

Consejo Económico y Social. (2015). *Informe 03/2015. Competencias profesionales y empleabilidad* (p. 166). Madrid: Consejo Económico y Social.

Constituida en La Noria la red española para el estudio, el avance y aplicación de la innovación social. (2014). *Malaga.es*. Recuperado de http://www.malaga.es/noticias/com1_md3_cd-21546/constituida-noria-espanola-para-estudio-avance-aplicacion-innovacion-social

Delgado, E. (2011). *El coaching es una potente herramienta de ayuda*. <https://menorca.info/menorca.html>. Recuperado de <https://menorca.info/menorca/local/2011/531956/coaching-potente-herramienta-ayuda.html>

Elche, U. (2017). *Universidad Miguel Hernández*. *Umh.es*. Recuperado el 23 de mayo de 2017 de <http://www.umh.es/>

Enciso Santocildes, M., Gómez Urquijo, L., & Mugarra Elorriaga, A. (2012). La iniciativa comunitaria en favor del emprendimiento social y su vinculación con la economía social: una aproximación a su delimitación conceptual. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (p. 75).

FAECTA. (2014). *La innovación social y las cooperativas: el impacto social de las cooperativas y experiencias innovadoras socialmente* (pp. 23-36).

Gobierno Vasco. (2010). *Plan de Competitividad Empresarial 2010-2013* (p. 138). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones.

González, J. M. P. (2015) Las Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario: claves de una iniciativa de innovación social en desarrollo. *Panorama Social*, (pp. 87-100).

Guide to social innovation. (2013) (pp. 18-20). Luxembourg.

IDEARIUM (2016). *La innovación social en el tercer sector*. Recuperado de <http://blogs.cincodias.com/idearium/2016/08/innovacionsocialtercersector.html>

INEbase/Nivel y condiciones de vida (IPC)/Condiciones de vida/Encuesta de condiciones de vida/Últimos datos. (2017). *Ine.es*. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Innobasque. Agencia Vasca de la Innovación. (2011). *Estrategia de innovación social. Una ventana de oportunidad para Euskadi*.

Innobasque - Agencia Vasca de Innovación. (2017). *Innobasque - Agencia Vasca de Innovación*. Recuperado de <http://www.innobasque.eus/>

InnÓrbita – Instituto para el Liderazgo Social. (2016). *Innorbita.com*. Recuperado de <http://innorbita.com/>

Innovación social - Fundación Xul para la comunicación social y el desarrollo. (2017). *Fundación Xul para la comunicación social y el desarrollo*. Recuperado de <https://www.fundacionxul.org/innovacion-social/>

Instituto de Innovación Social ESADE. (2016). *Memoria 2015-2016* (p. 6).

Las Lanzaderas inspiran un nuevo programa de empleo en Portugal. (2017). *InnÓrbita*. Recuperado de <http://innorbita.com/2017/06/21/las-lanzaderas-inspiran-un-nuevo-programa-de-empleo-en-portugal/>

Ley 14/2011, de 23 de diciembre, de Sociedades Cooperativas Andaluzas (BOJA nº 255, de 31 de diciembre de 2011).

Ley 2/1999, de 31 de marzo, de Sociedades Cooperativas Andaluzas (BOJA nº 46, de 20 de abril de 1999).

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (BOE nº 298, de 14 de diciembre de 1999). Madrid.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001). Madrid.

Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. (2017). *Estadísticas PYME. Evolución e indicadores* (p. 13). Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016* (p. 123). Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social: *Guía Laboral - Formación Profesional para el empleo*. Empleo.gob.es. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/es/Guia/texto/guia_4/contenidos/guia_4_10_6.htm

Mumford, M. D. (2002). Social innovation: ten cases from Benjamin Franklin. *Creativity research journal*, 14(2), 253-266.

NovaGob – *Red Social de la Administración Pública*. (2017). Novagob.org. Recuperado de <https://novagob.org/>

Parlamento Europeo. (2015). *Informe sobre emprendimiento social e innovación social en la lucha contra el desempleo* (pp. 7-8).

Red de Recursos de Evaluación y Aprendizaje - REDCREA. (2016). *Evaluación del Impacto Social de las Lanzaderas de Empleo*.

Red Española de Aprendizaje-Servicio. (2017). *Red Española de Aprendizaje-Servicio*. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/>

Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio (2017). *Apsuniversidad*. Recuperado de <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad/>

Reglamento (UE) nº 1296/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, relativo a un Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social ("EaSI") y por el que se modifica la Decisión nº 283/2010/UE, por la que se establece un instrumento europeo de microfinanciación para el empleo y la inclusión social (DOUE nº 347, de 20 de diciembre de 2013). Estrasburgo.

Resolución de 28 de diciembre de 2015, de la Dirección General del Trabajo Autónomo, de la Economía Social y de la Responsabilidad Social de las Empresas, por la que se publica la relación de proyectos aprobados en el marco de la convocatoria para la selección de operaciones que se financiarán con el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social (BOE nº 4, de 5 de enero de 2016). Madrid.

Santa María la Real, Fundación (2014). *Manual de Coordinación*.

Santa María la Real, Fundación (2015): *Informe final de la II Lanzadera de Empleo y Emprendimiento Solidario de Dos Hermanas (Sevilla)*.

Santa María la Real, Fundación (2016). *Lanzaderasdeempleo.es*. Recuperado de <http://www.lanzaderasdeempleo.es/>

Sinnergiak|*Social Innovation (UPV/EHU)* (2017). *Sinnergiak.org*. Recuperado de <http://www.sinnergiak.org/>

Top Universities. (2017). *Engineering and Technology*. Recuperado de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/engineering-technology>

Torregrosa, E. S., Linares, N., Peco, P. P., Martínez, J. G., Gisbert, I. B., Atienza, A. G.... & Rodríguez, E. G. Innovación docente: la enseñanza de la Nanotecnología a través de MOOCs y comunidades on-line.

UCM-Universidad Complutense de Madrid. (2017). *Ucm.es*. Recuperado el 24 de mayo de 2017 de <https://www.ucm.es/>

Universidad de Cantabria Inicio. (2017). *Web.unican.es*. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de <http://web.unican.es/>

Universidad de Castilla - La Mancha. (2017). *Uclm.es*. Recuperado el 25 de mayo de 2017 de <https://www.uclm.es/>

Universidad de Deusto. (2017). *Deusto.es*. Recuperado el 31 de mayo de 2017 de <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto>

Universidad de Extremadura. (2017). Recuperado el 26 de mayo de 2017 de <https://www.unex.es/>

Universidad de Huelva. (2017). *Uhu.es*. Recuperado el 26 de mayo de 2017 de <http://www.uhu.es/index.php>

Universidad de La Laguna. (2017). *Universidad de La Laguna*. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de <https://www.ull.es/>

Universidad de La Rioja. (2017). *Unirioja.es*. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de <http://www.unirioja.es/>

Universidad de Murcia. (2017). *Um.es*. Recuperado el 31 de mayo de 2017 de <http://www.um.es/>

Universidad de Oviedo - Inicio. (2017). *Uniovi.es*. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de <http://www.uniovi.es/>

Universidad de Sevilla. (2017). *Us.es*. Recuperado el 27 de mayo de 2017 de <http://www.us.es/>

Universidad de Valladolid. (2017). *Uva.es*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de <http://www.uva.es/export/sites/uva/>

Universidad de Zaragoza. (2017). *Unizar.es*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de <https://www.unizar.es/>

Universidad Loyola Andalucía. (2017). *Uloyola.es*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de <https://www.uloyola.es/>

Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla. (2017). *Upo.es*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de <https://www.upo.es/portal/impe/web/portada>

Universidad Pontificia de Salamanca. (2017). Recuperado el 29 de mayo de 2017 de <https://www.upsa.es/>

Universidad Privada Madrid | Universidad Camilo José Cela. (2017). *Ucjc.edu*. Recuperado el 29 de mayo de 2017 de <http://www.ucjc.edu/>

Universidad Pública de Navarra. (2017). Recuperado el 31 de mayo de 2017 de <https://www.unavarra.es/>

Universidade de Santiago de Compostela. (2017). *Usc.es*. Recuperado el 30 de mayo de 2017 de <http://www.usc.es/>

Universitat de les Illes Balears. (2017). *Uib.es*. Recuperado el 30 de mayo de 2017 de <http://www.uib.es/es/>

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya | UVic. (2017). *Uvic.cat*. Recuperado el 30 de mayo de 2017 de <https://www.uvic.cat/es>

8. ANEXOS.

Anexo I. BASE DE DATOS UNIVERSIDADES CONSULTADAS

- Departamentos de la Universidad de Huelva.
- Departamentos de la Universidad de Sevilla.
- Departamentos y profesorado de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Departamentos de la Universidad Loyola Andalucía Leadership (Dos Hermanas).
- Departamentos de la Universidad de Extremadura.
- Departamentos de la Universidad de La Laguna.
- Departamentos de la Universidad de Zaragoza.
- Departamentos de la Universidad de Oviedo.
- Departamentos de la Universidad de las Islas Baleares.
- Departamentos de la Universidad de Cantabria.
- Departamentos de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Departamentos de la Universidad de Valladolid.
- Guía de Expertos/as de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Departamentos de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Departamentos de la Universidad de Vic.
- Departamentos de la Universidad Miguel Hernández (Elche).
- Departamentos de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Departamentos de la Universidad de La Rioja.
- Departamentos de la Universidad Complutense de Madrid.
- Claustro de profesores de la Universidad Camilo José Cela (Madrid).
- Departamentos de la Universidad de Murcia.
- Departamentos de la Universidad Pública de Navarra.
- Directores/as de Facultades de la Universidad de Deusto (Bilbao).

Anexo II

CUESTIONARIO PARA PROFESORADO UNIVERSITARIO

SEXO

EDAD

UNIVERSIDAD/ES DONDE IMPARTE FORMACIÓN

RAMA (Ingeniería y arquitectura / Ciencias / CC de la salud / CC sociales y jurídicas / Artes y humanidades)

1. *¿Qué interés le merecen las iniciativas en materia de innovación social surgidas en España en los últimos años?*
2. *¿Conoce alguna de ellas?*
3. *¿Conoce en qué consiste el proyecto “Lanzaderas de Empleo y Emprendimiento Solidario”?*
4. *¿Qué competencias cree que demanda el mercado laboral en la/s disciplina/s que usted imparte?*
5. *Para usted, ¿dónde deben ser adquiridas dichas competencias?*
6. *Desde su punto de vista de docente, ¿qué tipo de metodología de enseñanza prefiere?*
7. *¿En qué medida cree que el alumnado puede preparar e impartir el temario de una asignatura, tutorizado por usted?*
8. *¿Se considera con formación suficiente para desarrollar competencias genéricas entre su alumnado?*
9. *En caso de seleccionar “No” o “Algo”, ¿estaría dispuesto/a en recibir formación específica en esta materia?*
10. *¿Qué metodología de formación preferiría?*
11. *¿Qué interés tiene en implantar una metodología de adquisición y desarrollo de competencias en sus clases?*
12. *¿Considera que este cambio puede contribuir a mejorar el rendimiento de sus alumnos/as?*

Puede dejar aquí cualquier tipo de comentario, sugerencia o reflexión que considere de interés.

CUESTIONARIO PARA PARTICIPANTES LEES

SEXO

EDAD

UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIÓ

RAMA (Ingeniería y arquitectura / Ciencias / CC de la salud / CC sociales y jurídicas / Artes y humanidades)

1. *¿Cuánto tiempo hace que estudió en la Universidad?*
2. *¿En qué medida cree que se adecua la metodología docente universitaria actual con el desarrollo de competencias?*
3. *¿Qué competencias cree que demanda el mercado laboral en la/s disciplina/s que usted imparte?*
4. *¿Qué competencias relacionadas con tu sector profesional cree que obtiene de su paso por la Lanzadera de Empleo y Emprendimiento Solidario?*
5. *Desde su punto de vista de egresado/a, ¿qué tipo de metodología de enseñanza prefiere?*
6. *¿Piensa que se puede extrapolar la forma de trabajo de las lanzaderas de empleo al ámbito universitario?*
7. *Si respondió "Sí", ¿qué aspectos mejoraría en la adquisición de conocimientos?*
8. *¿Cómo haría dicha extrapolación?*
9. *Si respondió "No", ¿qué dificultades o problemas considera que surgiría en su implantación?*
10. *¿Qué nivel de cualificación cree que tiene actualmente el profesorado universitario para el apoyo en el desarrollo de competencias del alumnado?*

Puede dejar aquí cualquier tipo de comentario, sugerencia o reflexión que considere de interés.