

Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos

Alfonso Palmer Pol, Juan José Montaña Moreno y María Palou Oliver
Universidad de las Islas Baleares

Este trabajo analiza y compara la opinión de los empleadores y de los académicos respecto a la importancia que otorgan a las competencias genéricas en la formación de los titulados y el nivel adquirido en la educación superior. Para ello se ha utilizado una muestra de 500 empresas e instituciones públicas de las Islas Baleares que cuentan con titulados universitarios entre sus trabajadores y una muestra de 173 académicos pertenecientes a la Universitat de les Illes Balears. Se ha utilizado la metodología de encuestas para la recogida de datos y se han comparado los resultados descriptivos obtenidos en los dos grupos analizados. Dichos resultados ponen de manifiesto la divergencia de opinión entre ambos colectivos.

Generic skills in higher education. Comparative study of the views of employers and academics. This paper analyzes and compares employers' and academics' views on the importance of generic skills in training graduates and the level acquired in higher education. We used a sample of 500 companies and public institutions in the Balearic Islands that have university graduates among their employees and a sample of 173 academics from the University of the Balearic Islands. We used survey methodology to collect the data and compared the descriptive results of these two groups. These results highlight the difference of opinion of the two groups.

La incorporación de las competencias en los estudios universitarios, como consecuencia del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resulta un elemento básico para la formación en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la Universidad a la sociedad y al mundo laboral.

Aunque la noción de competencia tiene significaciones variadas, en este contexto se entiende por competencia la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con el ámbito particular de trabajo que integra conocimientos, habilidades y actitudes (Carreras y Perrenoud, 2005). Frente al enfoque tradicional de los programas de formación centrados en la adquisición de los conocimientos, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias se centra sobre las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de efectuar después de haber superado un período de aprendizaje (De Miguel, 2005: 19).

La filosofía del EEES promueve que los estudios universitarios se organicen teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje basado en las competencias. Aunque no exento de críticas (Weiner, 2004), en España la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de orientar y su-

pervisar el proceso de adaptación, ha adoptado como modelo-base para el diseño de las titulaciones (De Miguel, Alfaro, Apodaca, Arias, García y Pérez, 2005) la formulación realizada por el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003; 2005). Este proyecto diferencia entre las competencias específicas, propias del área de estudio, y las competencias genéricas, transferibles y comunes a cualquier titulación. Respecto a estas últimas, se remarca su importancia de cara a la preparación de los estudiantes para su integración laboral y social.

Siguiendo el modelo Tuning, el perfil de egresado ha de basarse en una necesidad identificada y reconocida por la sociedad. En este caso, por los grupos de interés internos, es decir, la sociedad académica, y los grupos de interés externos, tales como empleadores, graduados y organizaciones profesionales. Todos ellos han de decidir qué competencias han de acentuarse. Para ello, plantean una metodología que busca integrar las necesidades del contexto y la concepción educativa mediante el diseño de perfiles académico-profesionales.

La necesidad de identificar las competencias genéricas más importantes para la formación de los titulados, «con el fin de hacer un listado común que pueda ser operativo a la hora de planificar una titulación» (De Miguel, 2005: 20), ha generado importantes investigaciones. Además del referido proyecto Tuning merecen mencionarse por su relevancia internacional el proyecto Alfa Tuning para América Latina (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Slufi y Wagenaar, 2007) y el proyecto Higher Education and Graduate Employment in Europe (Paul, Teichler y Van der Velden, 2003), también conocido como Careers after Higher Education a European Research Surve (CHEERS), el cual ha servido de base para el proyecto 'Reflex. El Profesional Flexible en la Sociedad

del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa' (ANECA, 2007) y el proyecto latinoamericano Proflex (consultar <http://www.encuesta-proflex.org/>). En el ámbito nacional, son numerosas las universidades españolas que realizan consultas a titulados y empleadores con el fin de formular nuevos diseños formativos que faciliten la inserción laboral de sus egresados (Sánchez, 2000; Ayats, Zamora y Desantes, 2004).

El presente estudio tiene el propósito de comparar la opinión que poseen empleadores y académicos en cuanto al grado de relevancia y el nivel de adquisición demostrado por los titulados universitarios en relación a un conjunto de competencias genéricas. Además, se pretende identificar cuáles son las competencias genéricas más importantes para ambos colectivos.

La novedad de la investigación realizada reside en que, frente a otros estudios disponibles que profundizan en el análisis desde una única perspectiva, reúne y compara la opinión de dos de los colectivos implicados en el proceso: los empleadores, como reclutados de los titulados universitarios con unos requisitos de formación concretos, y los académicos, como responsables de la formación y preparación para la posterior integración laboral de sus egresados. Este conocimiento se considera de gran valor en el momento actual en el que la Universidad se encuentra inmersa en el proceso de elaboración y diseño de los nuevos planes de estudio adaptados al EEES. Los resultados obtenidos son de especial relevancia para contribuir a la toma de decisiones de los responsables de la gestión y organización de los estudios universitarios.

Método

Procedimiento

En este trabajo se han utilizado los resultados obtenidos previamente en dos estudios paralelos realizados en la Universitat de les Illes Balears (UIB):

Estudio 1: realizado por Cifre, Montaña, Munar y Socías (2006) para evaluar las competencias genéricas desde el punto de vista de los empleadores. Mediante una encuesta telefónica se pregunta a los empleadores, de una lista de competencias genéricas, cuál es la importancia de cada una de ellas para trabajar en su organización. Asimismo, se solicita cuál es el nivel competencial de los empleados de la empresa que cuentan con una titulación de la UIB.

En el estudio participan 500 empresas y entidades, que constituyen el total registrado en la base de datos del Departamento de Orientación e Inserción Laboral de la UIB. Todas estas organizaciones cuentan entre sus trabajadores con titulados universitarios de todo el espectro de licenciaturas y diplomaturas que ofrece la Universidad. La media del número de trabajadores por empresa/entidad en la muestra es de 23. Por su parte, de los 13 sectores de pertenencia considerados en el estudio, los más frecuentes son: educativo (32.4%), servicios (31.4%), informática y telecomunicaciones (6.6%), sanitario y servicios sociales (5.6%) y administración pública (5.4%).

Estudio 2: llevado a cabo por Montaña, Palmer y Palou (2008) para determinar, desde la visión de los académicos de la UIB, el grado de importancia otorgado a las competencias genéricas, así como el nivel de realización alcanzado por los alumnos. Para la recogida de datos se utiliza un cuestionario, el cual se remite a todo el profesorado con dedicación a tiempo completo. Una vez cumplimentados son depositados en unas urnas situadas en cada uno de los edificios del campus universitario.

En este trabajo se obtiene una muestra de 173 profesores, lo que representa el 28,2% de la población. La muestra obtenida es representativa de la Universidad de las Islas Baleares, tanto para los 18 Departamentos que la forman, $\chi^2= 21,4$ ($P= 0,208$), como por categoría profesional, $\chi^2= 8,22$ ($P= 0,084$), y por sexos, $\chi^2= 0,09$ ($P= 0,764$). La edad de la muestra de académicos se mueve entre los 26 y los 72 años, con una media de 43 años y con un promedio de 15 años de docencia en la Universidad.

Instrumentos

Para la obtención de los datos se utilizan dos cuestionarios: el *Cuestionario para el estudio de los valores y competencias demandadas en el mercado profesional a titulados universitarios*, consta de 31 competencias genéricas. Las respuestas que el sujeto puede dar, en cada una de las preguntas, se codifican según los siguientes niveles: 1= Nada, 2= Muy poco, 3= Poco/regular, 4= Bastante, 5= Mucho.

El cuestionario *Estudio de las competencias desde el ámbito académico*, consta de 42 competencias genéricas, de las cuales 31 coinciden con las utilizadas en el estudio realizado con los empleadores. Las respuestas posibles de los académicos se codifican según los siguientes niveles: en cuanto a importancia: 1= Nada, 2= Poco, 3= Bastante, 4= Mucho; en cuanto al nivel de realización: desde 1 (Ninguno) hasta 4 (Alto).

Las 31 competencias utilizadas en este estudio comparativo provienen de la lista de competencias genéricas establecidas en el proyecto Tuning anteriormente citado.

Para homogeneizar las posibilidades de respuesta de ambos cuestionarios, a efectos de poder comparar los resultados, las cinco respuestas de los empleadores se han recodificado en las 4 respuestas posibles de los académicos, de manera que Nada, Bastante y Mucho permanecen iguales, y las respuestas Muy poco y Poco/Regular se unifican para formar la categoría Poco.

Análisis de datos

El análisis estadístico se ha realizado mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 15). Para analizar las competencias en función del tipo de categoría (Académico, Empleador) se han construido las tablas de contingencia entre las dos variables y se ha aplicado la prueba ji-cuadrado de independencia de Pearson.

Así pues, se han realizado 31 análisis para evaluar la importancia de cada competencia y 31 análisis para evaluar la realización de cada competencia. Para evaluar dónde se dan las diferencias se ha utilizado el valor residual estandarizado (Palmer, 1996).

Resultados

En general, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las 62 tablas de contingencia, lo que implica que tanto la importancia como la realización de cada competencia presentan diferencias entre los académicos y los empleadores.

En las tablas 1 y 2 se presentan los porcentajes que han mostrado una diferencia estadísticamente significativa entre el valor otorgado a cada una de las competencias y el grupo de pertenencia. Si no hay diferencia entre los porcentajes de ambos colectivos la casilla aparece en blanco.

Importancia

A partir de la tabla 1 podemos observar que es en la categoría Nada donde se obtienen los porcentajes más bajos, siendo incluso la frecuencia nula en cuatro competencias (2, 3, 16 y 18). En otras 16 competencias no se dan diferencias entre académicos y empleadores, siendo igualmente sus porcentajes muy bajos. De las 11 competencias en las que se obtienen diferencias vemos que en 10 de estas competencias esta diferencia se da con un porcentaje superior de académicos, mientras que tan solo en la competencia 25 (*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*) la proporción de empleadores que utiliza esta categoría es muy superior a la de los académicos, siendo su valor del 58,7%, la única ocasión que se registra un porcentaje tan alto en esta categoría. Asimismo, es relevante observar que ningún empleador ha considerado que la importancia de las competencias 7, 11, 13, 29, 30 y 31 pueda ser incluida en la categoría Nada, por lo que su frecuencia observada es de cero, mientras que estas capacidades sí han sido incluidas en dicha categoría por parte de algunos académicos.

En la categoría Poco se produce un mayor porcentaje de académicos, en 21 competencias. En siete competencias no hay diferencias, siendo los porcentajes muy bajos, mientras que en otras dos competencias (3 y 26) también se da la igualdad con porcentajes superiores (alrededor del 6 y 43%, respectivamente). Tan sólo en la competencia 19 (*Capacidad para escribir, hablar y redactar informes en idiomas extranjeros*) el porcentaje de empleadores (un 46%) es superior al de académicos.

En la categoría Bastante hay una mayoría de competencias, 28, en las que el porcentaje de empleadores supera al de académicos. Únicamente en las competencias 19 y 25 la proporción de académicos supera al de los empleadores, mientras que en la competencia 31 (*Tener motivación para alcanzar el éxito*) se da una igualdad en torno al 58%.

En la categoría Mucho, la proporción de académicos es superior en 22 competencias, iguales en 6 competencias, y únicamente en tres competencias (2, 30 y 31) los empleadores superan a los académicos.

Tabla 1
Diferencias y similitudes en la importancia de cada competencia

Competencias	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.
1. Dominio de su área o disciplina académica					28,9	46,2	69,4	51,2
2. Conocimiento de otras áreas o disciplinas académicas			19,9	10,9				
3. Pensamiento analítico					35,1	76,9	61,4	16,4
4. Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos			12,3	1	43,3	57,5		
5. Capacidad para negociar de forma eficaz	12,9	0,6	28,1	16,2	40,4	66,2		
6. Capacidad para trabajar eficazmente bajo presión	7,7	0,8			40,8	51,4		
7. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	9,9	0	20,3	6,4	52,9	80,6		
8. Capacidad para coordinar actividades			10,7	3	54,4	71,4	33,1	25,2
9. Capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva			12,2	1,6	43	67,5	43,6	30,9
10. Capacidad para trabajar en equipo			9,9	1,8	38,4	52,8		
11. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	7,6	0	25,9	4,8	48,2	91,2	18,2	4
12. Capacidad para hacerse entender					27,7	71,6	69,9	27,8
13. Capacidad para hacer valer su autoridad	12,9	0	39,4	8,2	38,2	86,4		
14. Capacidad para utilizar herramientas informáticas			8,1	2,4	44,5	68,4	45,1	29,2
15. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones					40,9	83,8	51,5	13,6
16. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas					39,3	93,8	54,3	3,6
17. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes					41,6	84,2	43,9	7,0
18. Capacidad para redactar informes o documentos					31,2	81,8	62,4	14,6
19. Capacidad para escribir, hablar y redactar informes en idiomas extranjeros			18,7	46			29,2	9,8
20. Capacidad par aplicar los conocimientos en la práctica					24,9	57,7	69,9	41,5
21. Conocimientos básicos de la profesión			6,5	0,4	34,7	57,8		
22. Habilidades de investigación					41,6	79,2	32,9	5,8
23. Habilidades de gestión de la información					38,4	79,6	52,9	18,2
24. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia			17,4	1,6	43	70		
25. Habilidad para trabajar en un contexto internacional	8,2	58,7			48	20	22,2	4,8
26. Conocimientos de la cultura y costumbres de otros países					20,3	40,2	15,7	3,6
27. Habilidad para trabajar de forma autónoma					41,9	72,5	52,9	23,2
28. Capacidad para diseñar y gestionar proyectos					46,2	82,4	33,3	11,2
29. Compromiso ético y social	7	0	17	3,5	28,1	62,3	48	34,2
30. Habilidad para integrarse en la empresa	9	0	19,8	1			22,2	43,2
31. Tener motivación para alcanzar el éxito	7,3	0	20,1	1,8			17,7	39,8

Realización

Como se observa en la tabla 2, en la categoría Nada los académicos obtienen porcentajes más altos que los empleadores en 29 de las 31 competencias, en la competencia 25 hay igualdad, con un porcentaje alrededor del 56%, mientras que en la competencia 1 no hay diferencia pero los porcentajes son muy bajos. Asimismo, es remarcable que los empleadores no califican el nivel de realización como Nada en 20 competencias, proporcionando una frecuencia nula en estas competencias, mientras que en otras 7 el porcentaje es inferior al 1%.

En la categoría Poco se produce asimismo un resultado similar al obtenido en la categoría Nada, ya que los académicos superan en porcentaje a los empleadores en 27 competencias, y sólo en las competencias 19 y 26 los empleadores superan a los académicos. En las competencias 6 y 14 hay igualdad.

En la categoría Bastante los empleadores superan a los académicos en 30 competencias, y tan sólo en la competencia 1 se produce una igualdad, con un porcentaje alrededor del 57%.

En la categoría Mucho los empleadores superan a los académicos en 14 competencias, mientras que los académicos superan a los empleadores en 3 competencias, obteniendo una igualdad en 5 competencias con porcentajes superiores al 9%, mientras que igualan en 9 competencias con porcentajes bajos.

Las 10 competencias más importantes para académicos y empleadores

En la tabla 3 se proporcionan las competencias consideradas más importantes para cada uno de los colectivos según el nivel de importancia otorgado a cada competencia. En primer lugar aparecen las 10 posiciones, por orden decreciente, y para cada colectivo se muestra la competencia que ocupa dicha posición y, entre paréntesis, el porcentaje de sujetos que han elegido dicha competencia.

Como podemos observar, los académicos y los empleadores coinciden en que la competencia 1 (*Dominio de su área o disciplina académica*) es la más importante, si bien son los académicos los que la eligen en un mayor porcentaje de veces.

Tabla 2
Diferencias y similitudes en el nivel de realización de cada competencia

Competencias	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.	Acad.	Empl.
1. Dominio de su área o disciplina académica			20	4,7			21,8	37,9
2. Conocimiento de otras áreas o disciplinas académicas	10,8	0	52,1	15,2	34,7	73,4	2,4	11,5
3. Pensamiento analítico	7,1	0	46,7	8,2	34,3	82,1		
4. Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos	4,8	0	40,1	3,4	44,9	67,9	10,2	28,7
5. Capacidad para negociar de forma eficaz	33,3	0,6	46,1	20,6	18,8	68,6	1,8	10,1
6. Capacidad para trabajar eficazmente bajo presión	23,5	0,8			28,9	58,3		
7. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	35,2	0	44,2	11	18,8	82,8	1,8	6,3
8. Capacidad para coordinar actividades	14,5	0,4	49,4	8	31,3	72,9	4,8	18,7
9. Capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva	13,5	0	51,2	6,8	28,2	73,9	7,1	19,2
10. Capacidad para trabajar en equipo	8,8	0,2	38,8	7,2	38,2	58,3	14,1	34,3
11. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	31,3	0	41,3	6,7	25,7	91,5		
12. Capacidad para hacerse entender	9,4	0	44,4	1,8	37,4	80,6	8,8	17,6
13. Capacidad para hacer valer su autoridad	39,8	0	44	10,3	13,9	88,3		
14. Capacidad para utilizar herramientas informáticas	7,7	0			44,6	65,1		
15. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	9,5	0,2	50,9	7	32,5	86,8		
16. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	16,5	0	41,2	3,4	34,7	95,4	7,6	1,2
17. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	16,6	0	48,5	7,5	28,4	89,2		
18. Capacidad para redactar informes o documentos	7	0	52	4,6	31,6	84,7		
19. Capacidad para escribir, hablar y redactar informes en idiomas extranjeros	57,8	9,8	28,3	49,4	10,2	36,8		
20. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	7	0	38,6	3,4	40,4	64,7	14	31,9
21. Conocimientos básicos de la profesión	6	0	21,7	2,4	46,4	62,6		
22. Habilidades de investigación	16,5	0	48,8	14,3	29,4	83,9		
23. Habilidades de gestión de la información	10,7	0	42,3	2	36,3	87,5		
24. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	17,2	0	48,5	1,8	25,4	76,7	8,9	21,5
25. Habilidad para trabajar en un contexto internacional			32,7	19,1	10,9	22,4	6,7	2,2
26. Conocimientos de la cultura y costumbres de otros países	54,5	13,7	28,7	42,4	8,4	41	8,4	2,9
27. Habilidad para trabajar de forma autónoma	5,3	0,2	31	6	42,1	73,4		
28. Capacidad para diseñar y gestionar proyectos	22,5	0,2	49,7	6,1	23,7	87,9		
29. Compromiso ético y social	18,6	0	31,7	4,5	30,5	66,2	19,2	29,3
30. Habilidad para integrarse en la empresa	31,3	0	35,6	2	29,4	60,8	3,7	37,2
31. Tener motivación para alcanzar el éxito	20,8	0	42,1	5,2	34	60,4	3,1	34,3

Tabla 3
Las 10 competencias más importantes

Posición	Académicos	Empleadores
1	1. Dominio de su área o disciplina académica (43,7)	1. Dominio de su área o disciplina académica (37,0)
2	3. Pensamiento analítico (20,3)	4. Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos (24,5)
3	20. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica (19,0)	10. Capacidad para trabajar en equipo (19,3)
4	10. Capacidad para trabajar en equipo (17,1)	20. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica (17,3)
5	4. Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos (15,8)	12. Capacidad para hacerse entender (14,0)
6	15. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones (15,8)	14. Capacidad para utilizar herramientas informáticas (12,0)
7	12. Capacidad para hacerse entender (13,3)	9. Capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva (11,8)
8	22. Habilidades de investigación (13,3)	21. Conocimientos básicos de la profesión (9,5)
9	16. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas (10,1)	18. Capacidad para redactar informes o documentos (8,3)
10	21. Conocimientos básicos de la profesión (8,9)	30. Habilidad para integrarse en la empresa (7,8)

Por otra parte, los académicos consideran que las competencias 3, 15, 16 y 22 son relevantes, mientras que no lo son para los empleadores. Para éstos, son relevantes las competencias 9, 14, 18 y 30, no siéndolo para los académicos.

Las competencias 10 y 20 ocupan un lugar destacado tanto para los académicos como para los empleadores. En concreto ambas ocupan las posiciones tercera y cuarta, aunque en orden diferente. La competencia 4 (*Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos*) ocupa el segundo lugar para los empleadores y el quinto para los académicos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio tienen una importante repercusión, pues ponen de manifiesto la divergencia entre la opinión de los académicos y los empleadores sobre el valor otorgado a las competencias y a su nivel de realización. De estos resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones principales:

Respecto a la *importancia de las competencias genéricas* ambos colectivos reconocen la importancia de la formación en competencias, especialmente los empleadores. Éstos tienen una visión más homogénea de las competencias que deben proporcionar los estudios universitarios, mientras que los académicos presentan una respuesta más polarizada. Esta similitud en las valoraciones de las competencias por parte de los empleadores puede dificultar la selección de las competencias clave (Ayats, Zamora y Desantes, 2004) para el diseño de los perfiles académico-profesionales de los egresados.

No obstante, ambos colectivos parece que siguen las mismas pautas; mayor importancia a los conocimientos, su adquisición y puesta en práctica y menos importancia a la dimensión internacional. Aunque algunos estudios las consideran un elemento importante para la empleabilidad (Accenture y Universia, 2007), el presente estudio coincide con los resultados obtenidos por otros trabajos realizados en el ámbito nacional (ANECA, 2007; Universidad Carlos III, no publicado), los cuales señalan que las competencias relacionadas con el ámbito internacional son consideradas poco o nada importantes por parte de las empresas. Este resultado muestra un mundo académico y profesional poco sensibilizado frente a las necesidades de una sociedad, economía y cultura cada vez más globalizadas. La escasa relevancia que ambos colectivos otorgan a todas las competencias relacionadas con el ámbito internacional es in-

compatible con dos de los objetivos fundamentales del EEES como son la movilidad internacional y la mejora de la competitividad global de la región europea. Paradójicamente, es cada vez más creciente el interés intelectual por la Competencia Intercultural, en la que pueden englobarse las habilidades citadas anteriormente. Este interés ha surgido de manera asociada al reto de formar para una mayor y mejor capacitación de los estudiantes y profesionales en una sociedad plural, política y lingüísticamente, con una diversidad étnico-cultural en continuo aumento (Aneas, 2005).

Respecto al *nivel de realización*, si bien en el reciente estudio realizado por Accenture y Universia (2007) los docentes se muestran más optimistas que las empresas en cuanto al desarrollo competencial de los egresados, los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto que, igual que en el Proyecto Tuning America Latina (Beneitone et al., 2007), los académicos son más críticos y tienen un mayor nivel de exigencia que los empleadores. Estos últimos se muestran claramente satisfechos con la formación de los universitarios que se incorporan a sus organizaciones.

Académicos y empleadores seleccionan, entre las competencias mejor desarrolladas en la formación universitaria, la *Capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos* y la *Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica*. Ambos colectivos coinciden en señalar entre las menos desarrolladas por la Universidad la *Capacidad para escribir, hablar y redactar en idiomas extranjeros* y el *Conocimiento de la cultura y costumbres de otros países*. Si bien, como se ha mencionado anteriormente, estas competencias también son consideradas poco relevantes.

En lo que respecta a la *selección de las 10 competencias más importantes*, ambos grupos coinciden en más de la mitad de competencias (6). Entre ellas se encuentra la *Capacidad para trabajar en equipo*. Como muestran los resultados de los estudios de inserción laboral, esta competencia es una constante en la selección que realizan los empleadores, especialmente entre las grandes empresas (Ayats, Zamora y Desantes, 2004).

Respecto a las diferencias entre ambos grupos, los académicos eligen básicamente competencias relacionadas con el proceso de aprendizaje como el *Pensamiento analítico*, la *Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones* y las *Habilidades de investigación*. Por su parte, los empleadores eligen competencias mayoritariamente metodológicas (saber hacer) relacionadas con la práctica profesional como la *Capacidad de utilizar herramientas informá-*

ticas, la *Capacidad de utilizar el tiempo de forma efectiva* y la *Capacidad para redactar informes o documentos*. Es interesante destacar que en la selección diferencial realizada por los empleadores no aparecen las competencias que tradicionalmente han formado parte del objetivo de la formación universitaria.

Las conclusiones anteriores muestran las similitudes y las divergencias entre las percepciones del mundo laboral y del mundo académico. La empleabilidad de los titulados universitarios requiere de la Universidad una mayor permeabilidad a las nuevas necesidades sociales. En este sentido, este trabajo aporta información valiosa respecto a las competencias genéricas que han de formar parte de los perfiles de egreso de los nuevos planes de estudio al objeto de facilitar la inserción laboral de los titulados universitarios.

No obstante, cabe señalar que el aprendizaje por competencias no es una mera tecnología educativa orientada al desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del *saber* y *saber hacer* al *saber ser* o *estar* (Morin, 1999). Sin embargo, en los listados manejados por los diversos estudios se detecta una escasa

presencia de competencias relacionadas con el desarrollo personal y social. Desde una perspectiva orientada a la mejora de la calidad de la educación superior, la formación de graduados debe integrar un conjunto de aprendizajes de carácter transversal o genérico que garanticen una buena incorporación al mundo del trabajo, pero que, a su vez, contribuya como un buen espacio para el aprendizaje ético y la ciudadanía (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002). La realidad demuestra, con evidencias cada vez más contrastadas, que la formación personal preocupada por la excelencia académica y profesional es incompleta si no viene acompañada del desarrollo de un conjunto de competencias próximas a la formación en valores democráticos propios de una ciudadanía activa y preocupada por la inclusión social (Martínez y Esteban, 2005).

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado gracias al Programa de Ayudas del Ministerio de Educación y Ciencia (Orden ministerial ECI 924/2005 y Orden ministerial ECI 3008/2007) para la adaptación de las instituciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior.

Referencias

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados*. Recuperado el 6 de mayo de 2008 de http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carreira_prof.htm.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). *Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado el 10 de junio 2008, en http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp.
- Aneas, A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-9.
- Ayats, J.C., Zamora, P., y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los Empleadores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la UPV.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Slufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cifre, E., Montaña, J.J., Munar, A.M., y Socías, M. (2006). *Les competències genèriques i el titulats universitaris a les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E., y Pérez, A. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- González, J., y Wagenaar, R. (Coord.) (2003, 2005). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-73.
- Montaña, J.J., Palmer, A., y Palou, M. (2008). *Les competències transversals a l'educació superior: Una visió acadèmica*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París: Editions du Seuil.
- Palmer, A. (1996). *El análisis de tablas de contingencia bivariantes*. Palma: Edicions UIB.
- Paul, J.J., Teichler, U., y Van der Valden, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35(2), 309-319.
- Sánchez, C. (2000). *Què valoren les empreses en la contractació dels titulats universitaris?* Barcelona: Observatori de la Formació Cambra de Comerç de Barcelona.
- SPSS Inc. (2006). SPSS 15.0. Chicago: SPSS Inc.
- Universidad Carlos III de Madrid (2005) (no publicado). *¿Qué perfil buscan las empresas?* Recuperado el 1 de junio 2008 de http://www.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/Estudio%20Valores%20y%20competencias/INFORME_SOBRE_COMPETENCIAS_Y_VALORES_resumen_definitivo.pdf.
- Weiner, F. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En Rychen, D., y Salganik, L. (Eds.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.