

Las competencias de los graduados universitarios europeos

CEGES-PF*

RESUMEN

¿Qué competencias precisan los graduados universitarios para insertarse en un mercado de trabajo caracterizado por la creciente competición global y la rápida difusión de información y conocimientos? Encuestas realizadas a graduados ya ocupados de diferentes países europeos ponen de relieve que las competencias más demandadas en los puestos de trabajo no son las que tradicionalmente ha proporcionado la Universidad. El contexto socioeconómico y tecnológico ha cambiado tan profundamente en los últimos tiempos que exige una transformación del paradigma hasta ahora dominante en la enseñanza universitaria. La Universidad se encuentra ante el reto de enseñar –además de conocimientos técnicos y teóricos– destrezas y habilidades metodológicas, sociales y participativas que mejoren la posición de los graduados en el mercado de trabajo globalizado y la sociedad del conocimiento.

laboral que están desapareciendo. El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando, y es necesario que también cambie el modelo de formación si se quiere dar respuesta a las necesidades de este nuevo contexto. Revisemos brevemente cuáles son las características más relevantes del nuevo contexto para la educación superior.

1. EL CAMBIO DE CONTEXTO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El modelo de formación universitaria vigente en España, que tiene mucho en común con el vigente en buena parte de Europa, responde a las necesidades de una sociedad y de un mercado

* CEGES-PF es un grupo de investigadores basado en el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (www.ceges.upv.es). Coordinado por José-Ginés Mora (Universidad Politécnica de Valencia), está formado por Lourdes Badillo (Universidad Politécnica de Cartagena), Andrea Conchado, José-Miguel Carot, Mónica Martínez y Daniel Martínez (Universidad Politécnica de Valencia), Jose-Maria Nyssen (ANECA) y Luis Vila (Universidad de Valencia).

La sociedad global

La globalización es un fenómeno que afecta a los graduados universitarios y a la educación superior al menos de tres modos. En primer lugar, el mercado laboral, especialmente el de los graduados universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no sólo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que muy fundamentalmente trabajan en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, organización y actividades tienen un carácter global. Esa globalización de los puestos de trabajo, y por tanto de sus requerimientos formativos, afecta muy directamente al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a unas necesidades de formación que ya no son las específicas de un entorno inmediato.

Otra característica importante de la globalización es la rapidez con la que se mueve y transfiere el conocimiento. La relativa estabilidad de las profesiones, típica de la era industrial, ligadas a unos conocimientos estables y a un entorno específico, ya no es la situación imperante.

Un tercer aspecto relevante de la sociedad globalizada es la competencia global de institu-

ciones de educación superior. En este sentido, uno de los cambios más “peligrosos” para la actual estructura de las universidades tradicionales es la posibilidad de que la universidad pierda su privilegio nacional de expendedora de títulos académicos (y consecuentemente, en muchos países, de los profesionales). Si esto sucediera, y es verosímil que antes o después suceda, las universidades tendrían que competir a un nivel inimaginable en estos momentos.

La Sociedad del Conocimiento

La aparición de la llamada “Sociedad del Conocimiento” es otro de los cambios en el contexto de la educación superior que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades (Comisión Europea, 2003). El valor económico de la educación, y específicamente de la educación superior, ha estado latente desde el siglo XIX, cuando las universidades se dispusieron a dar respuesta a las nuevas demandas de la era industrial. Sin embargo, fue durante la segunda mitad del siglo XX cuando el valor económico de la educación se reconoció universalmente. En ese período de gran desarrollo tecnológico, los expertos empezaron a percibir claramente que ese desarrollo sólo era posible si se disponía de recursos humanos altamente cualificados. En la Sociedad del Conocimiento, a diferencia de la Sociedad Industrial, se considera que el conocimiento y la tecnología, y no ya la mera producción industrial, representan los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de la sociedad.

El entorno de las universidades está cambiando en esta sociedad que emerge con las siguientes características (Scott, 1996):

- la aceleración de la innovación científica y tecnológica;
- la rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo;
- el aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, de la complejidad, la no-linealidad y la circularidad.

En esta sociedad adquiere nueva relevancia la educación superior y las universidades, ya que éstas no sólo constituyen una de las principales fuentes para generar conocimiento (una

gran parte de la investigación que se realiza en los países la llevan a cabo las universidades), sino también los principales centros de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. Si las universidades han sido importantes en la era industrial, su papel en la sociedad del conocimiento puede ser mucho más importante, siempre que sepan responder con flexibilidad a las nuevas demandas de esa sociedad del conocimiento. La Universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y desarrollo tecnológico del entorno dentro de la Sociedad del Conocimiento.

La Universidad universal

En las últimas décadas, las viejas instituciones medievales han experimentado la transformación más importante de toda su historia: pasar de ser unas instituciones dedicadas a formar a las elites, a convertirse en el lugar de formación de una gran parte de la población, lo que ha venido en llamarse un “sistema de educación superior universal” (Trow, 1973). Las universidades, por primera vez en su historia, se han hecho universales en tres sentidos:

1. En su extensión geográfica, ya que la Universidad se ha extendido a todos los lugares, de modo que apenas es necesaria la movilidad física para poder asistir a un centro de educación superior. Pero, además, el desarrollo creciente de la educación virtual (a pesar de las limitaciones que todavía tiene este tipo de educación) permite el acceso a la educación superior desde cualquier lugar y en cualquier situación.
2. La educación superior también se está haciendo universal en el sentido temporal. Mientras que tradicionalmente la educación superior ha sido algo preparado casi exclusivamente para los jóvenes que finalizaban sus estudios secundarios, en la actualidad existe una tendencia creciente a ofrecer estudios a lo largo de toda la vida, para cubrir las necesidades de formación continua de los profesionales, pero también las necesidades de una demanda cultural creciente de la población adulta.
3. Por último, la Universidad se ha hecho universal en el acceso. En todos los países desarrollados, pero también en muchos otros países en desarrollo, una proporción muy elevada de los jóve-

nes que finalizan sus estudios secundarios acceden a la educación superior.

La Universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una gran mayoría de la población a lo largo de toda la vida. Una Universidad como ésta, extendida a una gran parte de la población, a lo largo de toda su vida, y accesible en todo lugar, no es igual, ni puede funcionar igual que la vieja Universidad, todavía muy reciente, a la que sólo asistían los pocos jóvenes que disponían de recursos elevados y que provenían de los estratos sociales y culturales más altos de la sociedad. La Universidad universal debe plantearse nuevos objetivos y nuevos modos de funcionamiento que no se corresponden con la Universidad que ha estado funcionando desde la Edad Media hasta hace muy poco (Mora, 2001).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En Europa, uno de los cambios más importantes en el contexto de las universidades es el actual proceso de armonización de la educación superior, conocido como "Proceso de Bolonia". La preocupación por los problemas de la educación superior europea llevó a 29 ministros de educación europeos a firmar la Declaración de Bolonia (1999), que ha sido el punto de partida del importante proceso de renovación en el que están inmersas actualmente las universidades europeas.

La Declaración de Bolonia señala textualmente la necesidad de "desarrollar Europa, fortaleciendo su dimensión intelectual, cultural, social, científica y tecnológica". Asimismo apunta que hay que "asegurar que el atractivo de la educación superior europea sea tan alto como el de sus tradiciones culturales". Mejorar el atractivo y la aplicabilidad de la educación superior al desarrollo de la sociedad, en el sentido más amplio, son los principios que inspiran la Declaración de Bolonia.

En su desarrollo, la Declaración de Bolonia establece que para el 2010 deberá haberse establecido el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de alcanzar estas tres metas:

- mejorar la competitividad y el atractivo internacional de la educación superior europea;
- mejorar la empleabilidad de los graduados europeos;

- desarrollar la movilidad interna y externa de estudiantes y graduados.

En el fondo, el Proceso de Bolonia es el resultado de dos fuerzas directrices: la necesidad de adaptarse a la Sociedad del Conocimiento y la necesidad de acomodarse a un mundo globalizado, en el que la europeización es sólo un primer paso. El Proceso de Bolonia entraña el cambio de la educación superior más importante que ha ocurrido desde el principio del siglo XIX cuando las universidades europeas se adaptaron a la era industrial.

2. UN NUEVO MODELO FORMATIVO

Todos los cambios de contexto que hemos mencionado conducen a la definición de lo que podríamos llamar un nuevo modelo de universidad caracterizada por la globalización (compitiendo en un entorno global), por la universalidad (sirviendo a todos y en todo momento) y por la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento. El proceso de Bolonia no es nada más que la concreción a nivel europeo de este nuevo cambio de contexto que se extiende mucho más allá. Sin embargo, aunque las tendencias generales parecen claras, el nuevo contexto, precisamente por ser nuevo, es incierto y complejo. Aun cuando se puedan prever las grandes tendencias, los detalles exigen una actitud de constante reflexión y análisis para procurar que las universidades sean capaces de responder con rapidez y adecuadamente a los cambios del contexto. La nueva Universidad no es lo mismo de antes, pero más grande. Es una nueva institución que debe adoptar nuevos objetivos y mecanismos flexibles de adaptación continua a esos objetivos; todo un reto para unas instituciones como las europeas, en buena medida lastradas por el conservadurismo.

3. UN NUEVO OBJETIVO: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Estas transformaciones han sugerido nuevas cuestiones acerca del ajuste entre la educación y el empleo de los graduados europeos (Teichler y

Kehm, 1995; Witte y Kalleberg, 1995). Entre estas cuestiones, hay dos que han atraído preferentemente el interés de los investigadores. La primera es la identificación de las competencias clave, aquellas que son más relevantes para el éxito profesional de los graduados (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 2000; Heijke, Meng y Ramaekers, 2002). La segunda cuestión gira en torno a cómo desarrollar o promover la adquisición de dichas competencias clave desde el sistema educativo, y a través de qué medios (Dolton y Makepeace, 1990; Pike, 1995; Leckey y McGuigan, 1997; Belfield, Bullock y Fielding, 1999). Proporcionar respuestas claras a estos interrogantes, sin embargo, no resulta sencillo, debido a la dinámica de los sistemas económicos y a la heterogeneidad de las capacidades de los graduados, que inciden en su productividad y determinan su éxito profesional.

El conjunto de todos los conocimientos, habilidades y actitudes que necesita un trabajador para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo es recogido actualmente bajo el término "competencias". La definición que los expertos dan a este término es la siguiente: "Una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso" (Bunk, 1994; 9).

En el modelo pedagógico de la Universidad tradicional, especialmente en el caso español, los conocimientos, y en particular los teóricos, representan el objetivo formativo principal. Sin embargo, todo indica que las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen formar a los individuos en un conjunto amplio de competencias que incluyan los conocimientos, pero también las actividades y las actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo.

En tiempos recientes se ha comenzado a prestar mayor atención a los diversos tipos de competencias que los graduados aportan cuando participan en el mercado laboral. Las competencias, entendidas como aquellos talentos, destrezas, capacidades, actitudes y valores de los graduados que contribuyen a elevar la productividad, son percibidas como el elemento esencial en la senda hacia el crecimiento económico sostenible y el desarrollo en un entorno económico crecientemente globalizado, de forma que los agentes (estudiantes,

educadores, graduados, empresarios y responsables políticos) son cada vez más conscientes de su relevancia. La razón fundamental radica en que los trabajadores con niveles apropiados de competencias actualizadas son más productivos y tienen, además, un mayor potencial para permanecer trabajando (Buchel, 2002). El progreso tecnológico, además, acelera los sesgos alcistas en la demanda de competencias, con transformaciones que incluyen incrementos tanto en la demanda como en la oferta de trabajadores más y mejor formados, la elevación general de los rendimientos educativos y la introducción de tecnologías que benefician relativamente más a los individuos con mayor nivel de competencias.

Hasta el presente, las competencias han sido clasificadas de acuerdo con diversos criterios. Una clasificación bien conocida es la de Becker (1993), quien distingue entre competencias genéricas y aquellas que son específicas de la firma en que trabaja el empleado. Nordhaug (1994) ha refinado y extendido la clasificación de Becker distinguiendo entre competencias que son específicas para una firma (especificidad de firma), para ciertas tareas (especificidad de tareas) y para cierto sector de actividad (especificidad sectorial). Heijke, Meng y Ramaekers (2002), por su parte, distinguen tres tipos de competencias: las que se adquieren en el seno del sistema educativo y son directamente utilizables más tarde en el empleo, las que se adquieren mediante educación y, posteriormente, facilitan la adquisición de nuevas competencias tras la graduación, y aquellas que se adquieren principalmente en el entorno laboral. Kellermann (2007) clasifica las competencias en cinco tipos que definen la "personalidad académica" de un graduado: competencia genérico-académica (representada por amplios conocimientos generales), científico-operativa (representada por la minuciosidad), personal-profesional (representada por el conocimiento específico de los métodos), social-reflexiva (representada por el liderazgo) y psico-artesanal (representada por la destreza manual). Bunk (1994) agrupa las competencias en cuatro categorías: competencias especializadas, metodológicas, participativas y socio-individuales. También se han formulado otras clasificaciones *ad hoc*, en el sentido de que han sido definidas de acuerdo con la disponibilidad de datos y para propósitos particulares¹. Sin embargo, no existe un acuerdo general, ni en el ámbito teórico ni en el empírico, sobre la clasificación de las competencias.

¹ Véase, por ejemplo, Allen y van der Velden, 2001.

CUADRO 1

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS (INDICADOR TOMA VALORES ENTRE 1 Y 5)

Trabajar independientemente	4,3
Habilidad para resolver problemas	4,3
Habilidad en comunicación oral	4,3
Trabajar bajo presión	4,3
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	4,2
Trabajar en equipo	4,2
Administración del tiempo	4,1
Firmeza, resolución, persistencia	4,1
Exactitud, atención al detalle	4,1
Planificación, coordinación y organización	4,1
Iniciativa	4,1
Adaptabilidad	4,1
Involucrarse personalmente en el trabajo	4,1
Lealtad, honestidad	4,1
Habilidad en comunicación escrita	4,1

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CHEERS.

4. ALGUNOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Las competencias de los graduados europeos: el estudio CHEERS

En la encuesta CHEERS² se pedía a los graduados europeos que valoraran las competencias requeridas en sus puestos de trabajo, y también se les preguntaba en qué medida habían adquirido esas mismas competencias, bien durante los estudios, bien durante el tiempo que llevaban trabajando. El cuadro 1 muestra la valoración que los graduados europeos hacían de las competencias requeridas por sus puestos de trabajo. Como se puede apreciar, todas ellas están referidas a actividades y actitudes tales como: ser capaz de realizar el trabajo independientemente, tener capacidad

² El estudio CHEERS (Careers after Higher Education - A European Research Survey) incluía a graduados de once países europeos: Italia, España, Francia, Alemania, Austria, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Suecia, Noruega y República Checa, y de Japón (para una descripción más detallada, véase Schomburg y Teichler, 2006; Teichler y Schomburg, 2007). Más de 36.000 graduados fueron encuestados en 1999, cuatro años después de haber terminado sus estudios superiores.

de resolver problemas y de comunicación oral, saber asumir responsabilidades, gestionar el tiempo y planificar, tener iniciativa, adaptabilidad y lealtad. Se aprecia claramente, según las opiniones de los propios graduados, que los puestos de trabajo requieren un conjunto de competencias que no son las que tradicionalmente preocupan ni, por tanto, se enseñan en los sistemas más tradicionales de educación superior, especialmente en los modelos más profesionalistas como el español.

Elaborado con datos de la misma encuesta, el cuadro 2 muestra las diferencias entre los valores requeridos y adquiridos de las competencias, ordenados por la mayor o menor diferencia entre el valor requerido y el adquirido (para resaltar las tendencias más relevantes, sólo se han incluido las competencias que aparecen en ambos extremos de una larga lista). De nuevo apreciamos que los déficits en competencias de los graduados universitarios afectan a las relacionadas con habilidades y actitudes, mientras que los graduados manifiestan que existe un exceso de competencias en conocimientos generales y en conocimientos teóricos. Afortunadamente, una habilidad tan importante como es la capacidad de aprendizaje parece que está bien asimilada por los graduados. La otra competencia en la que los graduados muestran también superávit es, curiosamente, el dominio de idiomas extranjeros. Ni el valor requerido

CUADRO 2

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS MÁS Y MENOS REQUERIDAS, CON LA VALORACIÓN DEL NIVEL EN QUE HAN SIDO ADQUIRIDAS Y LA DIFERENCIA ENTRE AMBOS VALORES (INDICADOR TOMA VALORES ENTRE 1 Y 5)

	<i>Adquiridas</i>	<i>Requeridas</i>	<i>Diferencia</i>
Capacidad de negociación	2,6	3,7	-1,1
Planificación, coordinación y organización	3,1	4,1	-1,0
Asunción de responsabilidades, toma de decisiones	3,4	4,2	-0,9
Administración del tiempo	3,3	4,1	-0,8
Trabajo bajo presión	3,5	4,3	-0,8
Capacidad de razonar en términos económicos	2,8	3,5	-0,8
Liderazgo	2,8	3,6	-0,7
Habilidad para resolver problemas	3,6	4,3	-0,7
Habilidad en comunicación oral	3,6	4,3	-0,7
Amplio conocimiento general	3,7	3,6	0,1
Conocimiento teórico del campo específico	3,8	3,7	0,1
Habilidad para aprender	4,2	4,0	0,2
Dominio de lenguas extranjeras	3,1	2,9	0,2

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CHEERS.

ni el valor adquirido son excesivamente altos, lo que indica que la utilización de idiomas extranjeros en Europa es todavía mucho menor de lo que se supone.

Por último, el cuadro 3 muestra los resultados de una regresión ordinaria en la que la variable dependiente es el salario de los graduados universitarios, y las variables explicativas un grupo seleccionado de competencias y un conjunto de variables de control (características personales, del puesto de trabajo, de los estudios, etc.) que garantizarán la validez estadística del análisis. Las competencias que fueron incluidas en el análisis se presentan en esta tabla ordenadas de mayor a menor significación estadística sobre los salarios. Los resultados confirman, una vez más, la importancia que el mercado laboral está concediendo a las habilidades y a las actitudes de los graduados, por encima de la que da a los conocimientos. Según este estudio, las competencias que son significativamente influyentes en el salario son: asumir responsabilidades, ser capaz de planificar, resolver problemas y trabajar bajo presión, así como tener habilidades de comunicación oral. El resto de variables, incluyendo el conocimiento teórico y metodológico del campo específico en el que se ha formado el graduado, no parecen influir en los salarios. Bien es cierto que los conocimientos teó-

ricos y metodológicos posiblemente sean la condición necesaria para optar al puesto de trabajo que se ocupa, por lo que tampoco hay que reducir su importancia. El hecho es que no son los conocimientos los que marcan la diferencia en salarios entre los graduados, sino sus actitudes y predisposición hacia el puesto de trabajo.

A la luz de todos estos resultados, los sistemas de educación superior deberán tratar, de algún modo, de formar a los graduados en esas actitudes y habilidades que demanda la sociedad. No es posible por más tiempo que los sistemas de educación superior sigan centrados en la formación exclusivamente de conocimientos, y principalmente de conocimientos teóricos, cuando la Sociedad del Conocimiento, y el mercado laboral en el que van a trabajar los graduados exigen también la formación en otro conjunto más amplio de competencias (Valle, 2000; CINDA, 2004).

La cuestión es cómo modificar los métodos de enseñanza para poder transmitir esos objetivos. Desde el punto de vista de nuestro análisis, los métodos de enseñanza pueden clasificarse en dos tipos: reactivos y proactivos. En los primeros, el profesor actúa y el alumno responde; en los segundos, es el alumno el que actúa, mientras que el profesor es fundamentalmente un guía. Los pri-

CUADRO 3

SIGNIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN UNA ECUACIÓN DE SALARIOS

	<i>t-stud</i>
Asumir responsabilidades, tomar decisiones	6,63
Planificación, coordinación y organización	4,36
Habilidad para resolver problemas	4,02
Trabajar bajo presión	2,14
Habilidad en comunicación oral	2,14
Trabajo en equipo	1,62
Iniciativa	1,22
Pensamiento crítico	1,01
Habilidad en comunicación escrita	0,84
Conocimiento metodológico en el campo específico	0,49
Conocimiento teórico del campo específico	-0,90

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta CHEERS.

meros (clases teóricas y prácticas, incluso laboratorios con prácticas dirigidas) permiten enseñar conocimientos e incluso destrezas, pero no competencias metodológicas, sociales o participativas. Para formar en los segundos, se necesitan mecanismos educativos distintos: seminarios, aprendizaje interactivo, técnicas de discusión, de presentaciones y de adopción de decisiones, períodos de prácticas en empresas, etc. Es necesario introducir métodos proactivos que transmitan las competencias que van a necesitar los futuros trabajadores (Mora, 1997). Este es, en esencia, el objetivo que señala la Declaración de Bolonia cuando demanda a la educación superior europea mejorar su empleabilidad. En estos momentos, una educación activa que desarrolle las potencialidades individuales y sociales que el alumno va a necesitar en el futuro debería ser el principal objetivo pedagógico de las universidades y de los enseñantes españoles y europeos.

duados españoles se les daba una lista de 19 competencias y se les preguntaba: "¿En qué medida ha contribuido la carrera en que te graduaste en el año 1999/2000 al desarrollo de estas competencias?".

El tamaño muestral permite presentar las competencias adquiridas por áreas de estudios universitarios, agrupándolas por tipología de la competencia.

Competencias relacionadas con el conocimiento

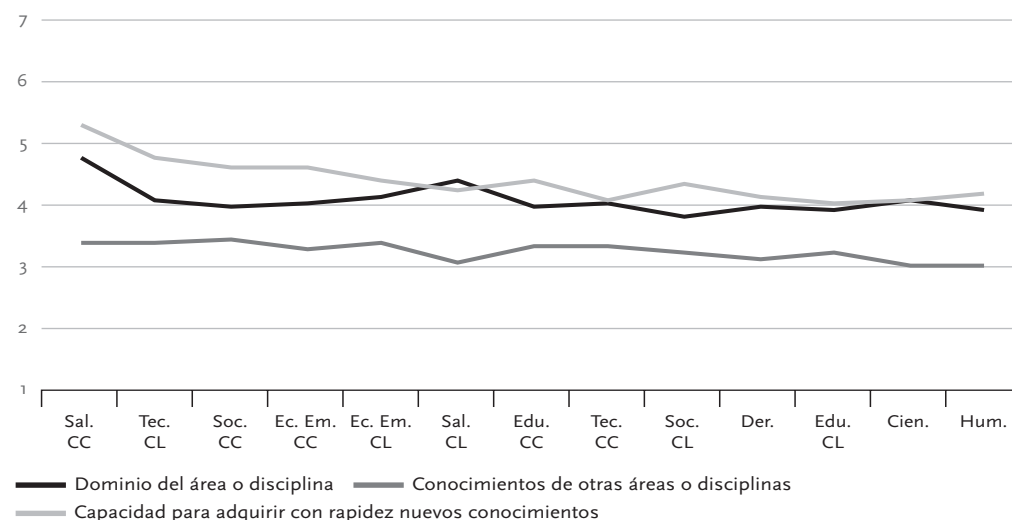
El gráfico 1 presenta las valoraciones sobre tres competencias relacionadas con el "conocimiento": el conocimiento sobre la propia disciplina, el conocimiento multidisciplinar y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos. Las tres competencias tienen un comportamiento bastante semejante para los diversos tipos de titulaciones. El dominio de la propia disciplina se sitúa en la media (4) para todo tipo de titulaciones, excepto en el caso de las titulaciones de Salud, cuyos graduados consideran que en la Universidad adquirieron mejor dominio de su disciplina. Sin embargo, el conocimiento multidisciplinar es muy bajo en todas las titulaciones, especialmente en Salud (ciclo largo), Ciencias y Humanidades. La capacidad para adquirir nuevos conocimientos destaca por encima de las otras competencias, si bien tampoco alcanza valores elevados excepto en Salud (ciclo corto) y Técnicas (ciclo largo).

Las competencias de los graduados españoles: el estudio REFLEX

REFLEX es un proyecto del Sexto Programa Marco de la Unión Europea, realizado cinco años después de CHEERS, en el cual han colaborado trece países europeos (Italia, España, Francia, Austria, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia, Noruega, República Checa, Suiza, Bélgica y Estonia). Unos 40.000 graduados fueron encuestados en toda Europa y unos 5.500 en España. A los gra-

GRÁFICO 1

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL CONOCIMIENTO, POR TIPO DE ESTUDIOS (VALORES MEDIOS DE UNA ESCALA ENTRE 1 Y 7)



Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta REFLEX. Las titulaciones se han clasificado en: Salud, Técnicas, Sociales, Economía y Empresa, Educación, Derecho, Ciencias y Humanidades. CC: ciclo corto; CL: ciclo largo.

Competencias relacionadas con la innovación

Dentro de este grupo de competencias, el pensamiento analítico es una de las que los graduados opinan que más adquirieron en la Universidad, especialmente en Técnicas (ciclo largo) y Ciencias, aunque no llega al valor medio en muchas titulaciones, siendo muy bajo en Salud (ciclo largo). Un comportamiento semejante exhibe la competencia "predisposición a cuestionar ideas".

Sin embargo, los graduados valoran muy pobremente el modo en el que la Universidad les proporcionó "capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones" y "capacidad para detectar nuevas oportunidades" (gráfico 2). Es obvio que los graduados valoran mal el modo en que la Universidad les formó para la innovación. Cabe resaltar que, en conjunto, esta valoración es especialmente baja en dos tipos de titulaciones con marcado carácter profesional, como es el caso de Derecho y Salud (ciclo largo).

Competencias relacionadas con la gestión del tiempo

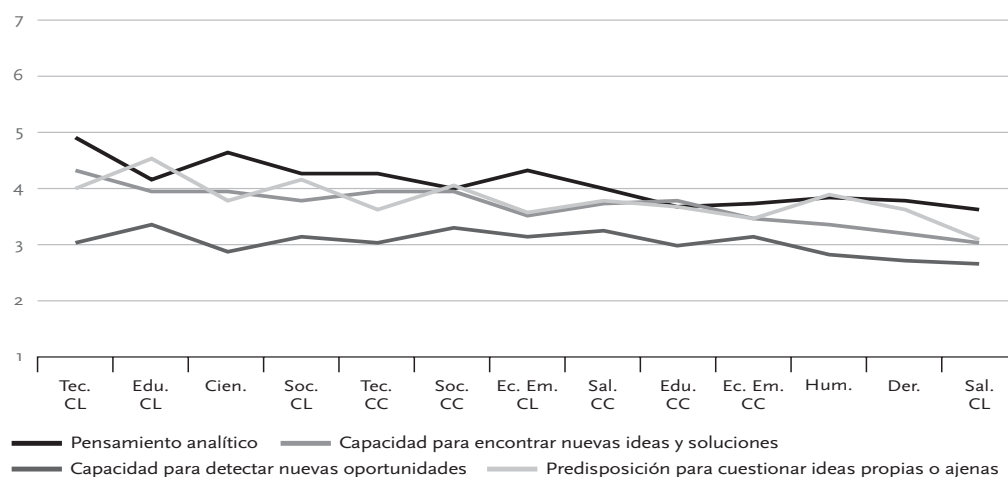
La valoración del aprendizaje de la gestión del tiempo se sitúa en valores medios bastante uniformes para todas las titulaciones, alcanzando los mínimos en el área de Salud. Del gráfico 3 se desprende que la capacidad de trabajar bajo presión sólo supera la media en Técnicas (ciclo largo, acercándose a la media en la titulación de ciclo corto). Estas dos competencias se encuentran entre las más requeridas por el mercado laboral, como quedó reflejado en el cuadro 1.

Competencias organizativas

Los graduados valoran relativamente bien (excepto en Derecho y Salud, ciclo largo) cómo la universidad les enseñó a trabajar en equipo, mientras que valoran muy mal el aprendizaje de competencias como "negociar" o "hacer valer su autoridad" (gráfico 4). Es obvio (y en buena medida lógico) que las competencias "cooperativas" se adquirieran

GRÁFICO 2

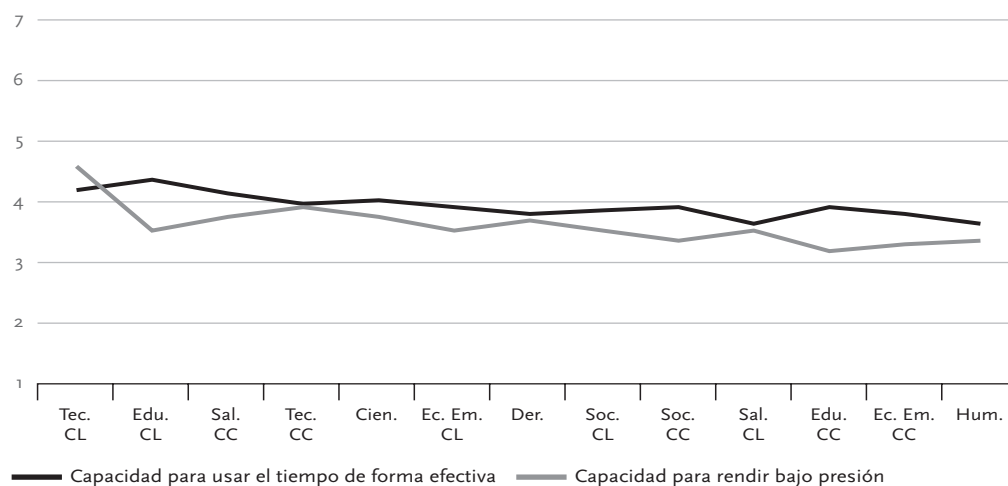
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PREDISPOSICIÓN A LAS NUEVAS IDEAS, POR TIPO DE ESTUDIOS (VALORES MEDIOS DE UNA ESCALA ENTRE 1 Y 7)



Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta REFLEX. Las titulaciones se han clasificado en: Salud, Técnicas, Sociales, Economía y Empresa, Educación, Derecho, Ciencias y Humanidades. CC: ciclo corto; CL: ciclo largo.

GRÁFICO 3

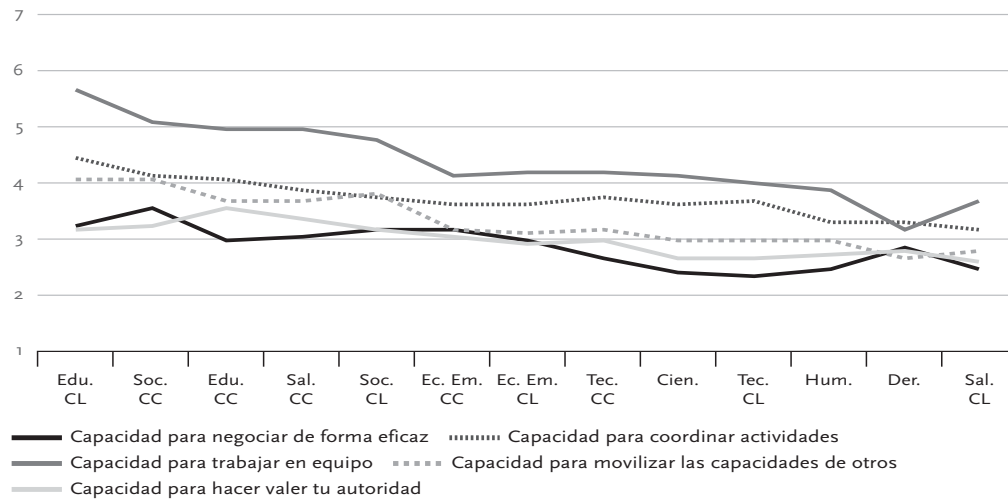
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL USO DEL TIEMPO, POR TIPO DE ESTUDIOS (VALORES MEDIOS DE UNA ESCALA ENTRE 1 Y 7)



Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta REFLEX. Las titulaciones se han clasificado en: Salud, Técnicas, Sociales, Economía y Empresa, Educación, Derecho, Ciencias y Humanidades. CC: ciclo corto; CL: ciclo largo.

GRÁFICO 4

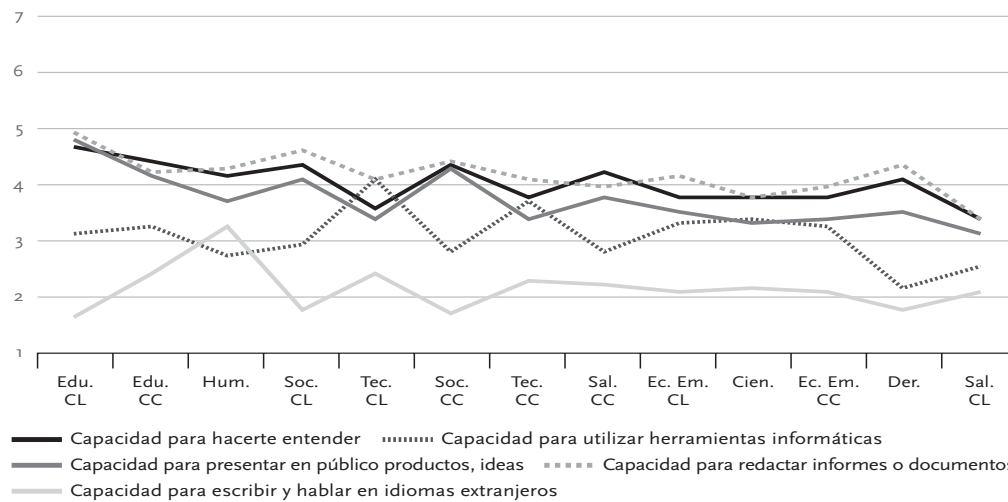
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ORGANIZATIVAS, POR TIPO DE ESTUDIOS
(VALORES MEDIOS DE UNA ESCALA ENTRE 1 Y 7)



Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta REFLEX. Las titulaciones se han clasificado en: Salud, Técnicas, Sociales, Economía y Empresa, Educación, Derecho, Ciencias y Humanidades. CC: ciclo corto; CL: ciclo largo.

GRÁFICO 5

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, POR TIPO DE ESTUDIOS
(VALORES MEDIOS DE UNA ESCALA ENTRE 1 Y 7)



Nota: Elaboración propia con datos de la encuesta REFLEX. Las titulaciones se han clasificado en: Salud, Técnicas, Sociales, Economía y Empresa, Educación, Derecho, Ciencias y Humanidades. CC: ciclo corto; CL: ciclo largo.

mejor que las "competitivas". Sin embargo, el mercado laboral exige las segundas en una gran medida, especialmente la capacidad negociadora.

de las instituciones y, sobre todo, de cada uno de sus miembros, especialmente de los docentes que han de aplicar estos cambios.

Competencias comunicativas

Bajo este título se recogen competencias relacionadas con la capacidad de comunicarse y de manejar las técnicas de la comunicación (idiomas o informática). En conjunto, la capacidad de redactar es la más valorada, mientras que la capacidad de hablar idiomas extranjeros es la menos valorada. En general, estas competencias son pobremente valoradas en casi todo tipo de titulaciones. Una vez más, es en Derecho y Salud (ciclo largo) donde, en conjunto, se alcanzan los mínimos de valoración (gráfico 5).

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, J. y R. VAN DER VELDEN (2001), "Educational Mismatches versus Skill Mismatches: Effects on Wages, Job Satisfaction and On-the-job Search", *Oxford Economic Papers*, 53 (3): 434-452.

BECKER, G. S. (1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Relevance to Education*, Columbia University Press, NBER, Nueva York.

BELFIELD, C. R.; BULLOCK, A. D. y A. FIELDING (1999), "Graduates' Views on the Contribution of Their Higher Education to Their General Development: A Retrospective Evaluation for the United Kingdom", *Research in Higher Education*, 40 (4): 409-438.

BUHEL, F. (2002), "The Effects of Overeducation on Productivity in Germany - The Firms' Viewpoint", *Economics of Education Review*, 21: 263-275.

BUNK, G. P. (1994), "Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany", *Vocational Training European Journal*, 1: 8-14.

BUSATO, V. V.; PRINS, F. J.; ELSHOUT, J. J. y C. HAMAKER (2000), "Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education", *Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1068.

CINDA (2004), *Competencias de egresados universitarios*, Santiago de Chile, CINDA.

COMISIÓN EUROPEA (2003), *The Role of the Universities in the Knowledge Society* (http://europa.eu.int/eurlx/es/com/cnc/2003/com2003_0058es01.pdf).

DOLTON, P. J. y G. M. MAKEPEACE (1990), "Graduate Earnings After Six Years: Who are the Winners?", *Studies in Higher Education*, 15 (1): 31-55.

HEIJKE, H.; MENG, C. y G. RAMAEKERS (2002), "An Investigation into the Role of Human Capital Competences and Their Pay-Off", *Research Memorandum*, ROA, Maastricht.

5. CONCLUSIONES

El cambio de contexto para la educación superior (sociedad global, sociedad del conocimiento, universalidad, etc.) exige realizar cambios en el sistema educativo superior para dar respuesta a los nuevos retos planteados. Ello exige, a su vez, un cambio intrínseco del modelo pedagógico.

La idea esencial de este cambio intrínseco se puede sintetizar en la necesidad de variar el paradigma educativo, desde un modelo basado casi con exclusividad en el conocimiento a otro modelo basado en la formación integral de los individuos. Es necesario que los sistemas de educación superior dediquen una especial atención al desarrollo de las habilidades metodológicas (en esencia, los viejos principios de "saber leer", "saber hablar y escribir", "saber pensar" y "saber seguir aprendiendo autónomamente"), de las habilidades sociales y participativas (aprender a relacionarse y a entender el mundo del trabajo), y también a desarrollar los conocimientos de carácter práctico que faciliten la aplicación de los conocimientos teóricos.

Los análisis empíricos ponen de relieve que son estas las competencias en las que los graduados universitarios muestran un mayor déficit. Adaptar la educación a las demandas sociales y económicas es algo más que una necesidad, es una obligación de los sistemas universitarios. En esencia, el cambio se reduce a abrir las puertas a la sociedad y escuchar lo que ésta demanda a las universidades. Eso exige una actitud de servicio social

KELLERMANN, P. (2007), "Acquired Competences and Job Requirements", en TEICHLER, U. (ed.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Dordrecht, Kluwer.

LECKEY, J. F. y M. A. MCGUIGAN (1997), "Right Tracks-Wrong Rails: The Development of Generic Skills in Higher Education", *Research in Higher Education*, 38 (3): 365-378.

MORA, J. G. (1997), "Cualificación y empleo tras la educación postobligatoria", *ICE, Revista de Economía*, 764: 129-145.

— (2001), "Governance and management in the New University", *Tertiary Education and Management*, 7: 95-110.

NORDHAUG, O. (1994), *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning*, Nueva York, Oxford University Press.

PIKE, G. R. (1995), "The Relationship Between Self-Reports of College Experiences and Achievement Test Scores", *Research in Higher Education*, 36 (1): 1-22.

SCHOMBURG, H. y U. TEICHLER (ed.) (2005), *Comparative Perspectives on Higher Education and Graduate Employment in Europe: Experiences from Twelve Countries*, Dordrecht, Springer.

SCOTT, P. (1996), "University Governance and Management. An Analysis of the System and Institutional Level Changes in Western Europe", en MASSEN, P. y F. VAN VUGHT (eds.), *Inside Academia*, Utrecht, De Tijdstroom.

TEICHLER, U. y B. KEHM (1995), "Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment", *European Journal of Education*, 30 (2): 115-132.

TROW, M. (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Nueva York, Carnegie Commission on Higher Education.

VALLE, M. A. (2000), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, UNAM.

WITTE, J. C. y A. L. KALLEBERG (1995), "Matching Training and Jobs: The Fit Between Vocational Education and Employment in the German Labor Market", *European Sociological Review*, 11 (3): 293-317.