

# Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad

JUAN VICENTE GARCÍA MANJÓN  
M.ª CARMEN PÉREZ LÓPEZ

Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

---

## 1. El EEES y su dimensión histórica

La Declaración de Bolonia, como se ha denominado al proceso de cambio y adaptación en el que estamos inmersos, es el punto de partida y la guía del proceso de convergencia. Después de esta conferencia de ministros europeos de educación, se fijan períodos bienales de trabajo donde se realizan seminarios, debates y reuniones, que concluyen con la puesta en valor de los logros conseguidos y se proponen nuevos retos futuros.

La Declaración de la Sorbona de 1998 (firmada el 25 de mayo por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de Educación de 29 países, los días 18 y 19 de julio de 1999, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que deberá culminar en 2010. El comunicado de Praga, firmado por 32 países europeos (2001), reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la CRUE (Salamanca, 2001), Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la EUA (European University Association).

El proceso ha dado pie a posteriores declaraciones, la de Berlín en 2003, firmada por los ministros de educación de 33 países europeos bajo el lema "Realizando el espacio europeo de educación superior" y la de Bergen en 2005, donde se integraron 5 nuevos países. La última reunión ha tenido lugar en Londres en mayo de 2007.

Los objetivos formulados en Bolonia, los cuales detallamos a continuación, son el eje sobre el que se sustenta el nuevo paradigma educativo en la educación superior:

- Adoptar un catálogo de titulaciones fácilmente legible y comparable, que permita el reconocimiento e identidad común en el ámbito educativo europeo mediante la implementación, por ejemplo, del Suplemento Europeo al Título.
- Estructurar los estudios universitarios en dos ciclos (grado y postgrado) armonizando en torno al nuevo planteamiento de títulos, contenidos curriculares y materias, de tal forma que el título otorgado al terminar el primer ciclo tenga valor específico en el mercado de trabajo, y el segundo ciclo conduzca a la obtención de un Master o Doctorado.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- Implantación de un sistema de créditos<sup>1</sup> europeos (ECTS), que facilite la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de titulaciones. El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, el ECTS, es un sistema de valoración que parte del aprendizaje del alumno y que se basa en el desarrollo del trabajo necesario para lograr los objetivos de un programa formativo ("*workload*"<sup>2</sup>), definidos a través de competencias adquiridas y resultados de aprendizaje. A través del crédito será posible cuantificar los resultados del aprendizaje, o lo que es lo mismo, las competencias adquiridas que expresará lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer.
- Reformular la educación en torno al aprendizaje del alumno y no en la enseñanza articulada desde la transmisión de contenidos, apostando por la garantía de calidad en criterios cooperativos de evaluación y metodología docente, logrando el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Reconocer y fortalecer la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, así como alentar la competitividad en investigación y formación continua a lo largo de la vida ("*lifelong learning*").
- Formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que permitan responder a los retos educativo, laborales y sociales actuales.

Se perfila así una reestructuración general de la educación superior, que posteriormente incidirá en el diseño de cada titulación, las asignaturas que configurarán cada curso y de cada asignatura con su correspondiente guía docente. Los estudios universitarios se estructuran en dos niveles:

- NIVEL DE GRADO. Cuatro años (180-240 ECTS), donde los alumnos deben estar perfectamente preparados para entrar en el mercado laboral como profesionales, con la cualificación profesional y competencial adquirida. El título obtenido debe tener relevancia en el mercado laboral nacional y europeo. Para lograr ese objetivo hacia la empleabilidad, las universidades definirán cada asignatura en función de los objetivos, conocimientos, aptitudes y destrezas, la descripción de contenidos y el número de créditos por asignatura.
- NIVEL DE POSTGRADO (Master o Doctorado). Tras la superación de los estudios de grado, se podrá acceder a los estudios de postgrado y obtener el título de Master (1 ó 2 años más dedicado a la formación multidisciplinar avanzada) o de Doctorado (formación avanzada en técnicas de investigación).

---

<sup>1</sup> En esta línea, el proyecto Tuning (The Tuning Educational Structures in Europe Project, 2002) define el crédito como el tiempo y el esfuerzo invertidos por el alumno en su aprendizaje. En general un sistema de créditos en el ámbito educativo es la forma de describir y organizar sistemáticamente sus componentes, asignando y definiendo créditos en función de diferentes parámetros que conforman el trabajo general realizado por el alumno: las horas de clase presenciales, tanto teóricas como prácticas; las tutorías; el esfuerzo, tiempo y aprovechamiento dedicado al estudio y a la resolución de tareas; la preparación y realización de exámenes y otras actividades académica contempladas en el programa: debates, salidas formativas, conferencias, prácticas...

<sup>2</sup> Con el sistema ECTS, 60 créditos medirán la carga de trabajo real de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico (*workload*). Proporcionalmente, 30 créditos equivaldrán a un semestre y 20 créditos a un trimestre. Atendiendo a que la carga de trabajo para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale normalmente a 36/40 semanas por año y a una carga de trabajo como una jornada completa de trabajo (40 horas semanales), se establece para el crédito un volumen de trabajo de 25-30 horas (1.500-1.800 horas al año).

## 2. La universidad española y el proceso de convergencia

La adaptación al espacio europeo supone una reorganización de los idearios educativos de las universidades españolas. Las propias titulaciones, los contenidos y las metodologías docentes son elementos decisivos en el proceso de adaptación. Se perfila así una reestructuración general de la educación superior que está incidiendo en el diseño de los diferentes planes de estudio, las asignaturas que configuran cada curso y el diseño que cada docente realizará de cada asignatura con su correspondiente guía docente. Según la ANECA, el proceso de Bolonia va a traer una serie de consecuencias y va a estar articulado sobre distintos actores.

TABLA 1  
El proceso de Bolonia

CONSECUENCIAS	ACTORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profunda reflexión sobre estructura, contenidos, títulos y materias.</li> <li>▪ Cambio de perspectiva en la educación: "enseñanza/aprendizaje".</li> <li>▪ Modificación de métodos y sistemas de evaluación.</li> <li>▪ Transparencia de sistemas y títulos.</li> <li>▪ Reconocimiento académico y de cualificaciones profesionales.</li> <li>▪ Competitividad en formación e investigación.</li> <li>▪ Incremento de movilidad de estudiantes y profesores.</li> <li>▪ Mejora de la competitividad de los titulados.</li> <li>▪ Acreditación de la calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel Nacional               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministerio de Educación.</li> <li>- Consejo de Coordinación Universitaria.</li> <li>- Conferencia de Rectores.</li> <li>- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.</li> </ul> </li> <li>▪ Nivel Autonómico               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejerías de Educación.</li> <li>- Agencias de Calidad regionales.</li> </ul> </li> <li>▪ Universidades               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rectorados, Consejos sociales, Facultades y Escuelas y Departamentos.</li> <li>- Profesores, Gestores, Estudiantes.</li> </ul> </li> </ul>

FUENTE: *El sistema universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. ANECA

Son muchas las universidades del territorio nacional que ya han puesto en marcha iniciativas conforme a las nuevas directrices: proyectos piloto de nuevos planes de estudio; aplicación práctica y evaluada de metodologías docentes innovadoras; planes formativos para facilitar al profesorado el proceso de adaptación; creación de unidades específicas de apoyo para prestar orientación a todos los participantes en el proceso de cambio; reorganización administrativa de las instituciones...

La LOU (Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, de 21 de diciembre) recoge en su Título XIII la necesidad y el compromiso de adoptar las medidas necesarias para la plena integración del sistema universitario español en el EEES. Casi dos años más tarde, en febrero de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) publica el documento marco: "*La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*", que sirve como punto de partida de la reforma en España.

Otros documentos han configurado la nueva reglamentación: el Real decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, el Real decreto 1125/2003 de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas

universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (modificado por Real decreto 1509/2005), el Real Decreto 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. (Modificado por Real decreto 1509/2005)...

Pero, es sin duda, tras casi cinco años de trabajo y largos debates, el Real Decreto de 29 de octubre de 2007, punto de inflexión de la adaptación de nuestro sistema de enseñanza superior, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales. El Real Decreto reafirma la importancia de los principios que deben inspirar la reforma y destaca la importancia de las competencias profesionales y la empleabilidad como motor de cambio hacia el nuevo sistema. De esta manera, el Real Decreto hace hincapié en la importancia de la adquisición competencial como objetivo último de los estudios universitarios: *"los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas"*. Por tanto se dota de una importancia central al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional.

Por otra parte, el Real Decreto establece la preocupación y orientación del sistema hacia la empleabilidad de los graduados. En sus preliminares el real Decreto afirma *"La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos"*.

En esta misma línea se refuerza el papel de las prácticas externas como medio de potenciación de ciertas competencias profesionales y el compromiso de la empleabilidad de los estudiantes: *"La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de Grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro"*.

Por tanto dos pilares sobre los que pivota el nuevo sistema son: el compromiso de los estudios universitarios con la empleabilidad de los egresados y la orientación hacia la visión competencial de las titulaciones como vía para garantizar la adquisición del saber y del saber hacer necesarios para el mercado de trabajo. En este sentido, es interesante conocer con mayor profundidad el marco teórico de la empleabilidad y de las competencias profesionales para comprender los desafíos y retos del nuevo sistema.

### 3. Marco teórico de la empleabilidad y las competencias profesionales

El paradigma educativo, que acabamos de presentar en el nuevo espacio de educación, sitúa la visión competencial en un punto central. Todos estos elementos convergen en la responsabilidad ineludible de la institución universitaria de formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que nos permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.

Esta preocupación de la universidad por el mundo del trabajo aparece recogida en la literatura, así Lawer (2004), afirma que la preocupación en relación a la educación universitaria y el mundo del trabajo, es cada vez más la adecuación de las personas que han recibido educación universitaria al mundo laboral. En este mismo sentido Semeijn *et al.* (2005), defienden la responsabilidad de la educación superior de formar estudiantes para su buen funcionamiento en el mercado de trabajo.

Por lo tanto, se abre el debate sobre si la Universidad deba tener entre sus objetivos el de desarrollar la empleabilidad de sus egresados. Pero, ¿qué entendemos por empleabilidad? La literatura se ha aproximado al concepto de empleabilidad a través de distintos puntos de vista. Así, Hillage and Pollard (1998), definieron el concepto de empleabilidad como *"la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo y obtener un nuevo empleo si se requiriese"*. Los autores consideran que la empleabilidad de un individuo comprende, *"skills"* (habilidades) y actitudes, aunque los autores reconocen que estar en su posesión no garantiza el hecho de poderse mover en el mercado de trabajo y desarrollar su potencial.

Por su parte, Yorke (2004), intenta añadir nuevos elementos a la definición establecida y se refiere a la empleabilidad de los graduados universitarios como: *"Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía"*

La empleabilidad, por tanto, está relacionada con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de trabajo, es decir, se asume la existencia de una serie de competencias que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un empleo y de mantenerlo en el tiempo. Las competencias profesionales son, por tanto, claves para la comprensión del concepto de empleabilidad, pero nos interesa la aproximación al estudio de las competencias profesionales desde el punto de vista y con el objetivo de analizar cuáles son las competencias más valoradas en el mundo del trabajo y que por tanto potencian la empleabilidad de quienes las poseen.

De la misma manera, las competencias profesionales van unidas al concepto de perfil profesional, ya que como apunta Yaníz, C. (2004), *"el concepto de perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor"* y por tanto, como afirma el autor, la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo. De esta forma se traza un camino que une el concepto de perfil profesional con el de competencias profesionales, capacitación y por lo tanto con los planes académicos.

Es por tanto interesante profundizar en el concepto de competencia. Con este fin señalaremos algunas de las definiciones que nos parecen más relevantes y que nos ayudarán a establecer la dimensión que nos ocupa. Con este objetivo hemos analizado la literatura científica en la materia que presentamos a continuación en el siguiente cuadro a modo de resumen.

TABLA 2  
Definición de competencias profesionales

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (R.D. 797/1995)	La capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate.
Organización Internacional del Trabajo	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
"Definition and Selection of Competentes. DESECO" (OCDE, 2002)	Las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.
Delgado García, A. (2005)	Una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten una formación integral ( <i>lifewide learning</i> ), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla. Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje
Mertens (1996)	Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional.
Boyatzis (1982)	Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo.
Fernández, G. (2005)	Cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes.
Proyecto Tuning, según González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003)	Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
Martínez, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005)	Se refiere a capacidades internas, destrezas, habilidades, dominio, prácticas o expertidad alcanzada por el aprendiz, por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante y de una evaluación que no tenga en cuenta solo los conocimientos de los contenidos curriculares, sino del saber hacer procedimental. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Hartog (1992)	Competencias de los graduados, entendidas como los talentos, perfiles y capacidades de los graduados que contribuyen a las ganancias de productividad, son percibidas como un elemento clave para el crecimiento económico sostenible y el desarrollo en una economía globalizada.

FUENTE: Varios autores.

Si bien las aportaciones anteriores arrojan luz sobre el marco conceptual de las competencias profesionales, hemos de decir que la profundización en su estudio requiere establecer categorías de las mismas. Ya desde las teorías del Capital Humano, Becker (1983) definió las competencias laborales desde una perspectiva dual, haciendo una distinción entre las competencias genéricas y competencias específicas.

Las llamadas competencias genéricas son definidas como una conducta asociada con el desarrollo, que es común a las distintas ocupaciones y ramas de actividad.

De especial relevancia es el marco de competencias genéricas definidas en la Universidad de Deusto, Villa y Poblete, (2007). Estos autores organizan las competencias genéricas en tres tipos:

- Las competencias instrumentales, consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.
- Las competencias interpersonales, las cuales se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.
- Las competencias sistémicas, las cuales están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema.

Por otra parte, como contraposición al concepto de competencias genéricas, definimos las competencias específicas como un conjunto de conocimientos relevantes para el tipo de trabajos para el cual prepara el programa educativo (Boshuizen, 2004). Nordhaug (1993), ya aportó una definición más amplia de las competencias específicas haciendo una distinción entre las competencias específicamente relacionadas con la empresa (*firm-specificity*), a tareas (*task specificity*) y a sectores económicos (*industry specificity*). También Sherer y Eadie (1987), definieron las habilidades técnicas como aquellas necesarias dentro de una disciplina específica, mientras las habilidades no técnicas son aquellas transversales a los diferentes trabajos o profesiones.

Esta categorización del concepto de competencias es completada por Vargas, F. (2005), añadiendo el concepto de competencias básicas, que son definidas como "*comportamiento y conducta elemental que los trabajadores tienen que demostrar y el cual está asociado con el conocimiento de un tipo de formación*". Por otro lado Vargas, F. (2005), establece que esas competencias no están identificadas con un contexto específico y establece como ejemplo competencias como la habilidad para aprender, la comunicación y el trabajo en equipo.

Otra clasificación que completa este análisis del concepto de las competencias es la atribuida a Delgado García, Ana M.<sup>a</sup> (2005), para quien las competencias específicas se clasifican en tres clases:

- Las académicas, o relativas a conocimientos teóricos (*acquisition of a body of knowledge*).
- Las disciplinares, o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer).
- Las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Por su parte Heijke, Meng & Ramaekers (2002), distinguen entre tres categorías:

- Aquellas adquiridas en el proceso de educación y que son utilizadas directamente en el lugar de trabajo.

- Competencias académicas que son la base para adquirir nuevas competencias tras la graduación.
- Competencias adquiridas principalmente en el trabajo.

Para concluir, autores como Bunk (1994), categorizan las competencias en cuatro niveles: especializadas, metodológicas, participativas y socio-individuales, mientras otros autores como Purcell y Pitcher (1999), definen tres categorías de habilidades; habilidades académicas tradicionales, habilidades de desarrollo personal y habilidades empresariales.

## 4. Las competencias clave para el empleo

Si la empleabilidad es un factor clave dentro del nuevo paradigma educativo y esta se potencia mediante la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, tanto de carácter genérico como específico, es lógico pensar en la relevancia que tiene el conocimiento de los mecanismos a través de los cuales se adquieren las competencias requeridas para el empleo.

Está claro que el estudiante recibe competencias a lo largo de todo el currículo y estas le son válidas para su empleabilidad futura. Siguiendo a García-Aracil (2004), hay dos preocupaciones principales que atraen la atención de los investigadores. La primera está relacionada con la determinación de las competencias clave que influyen en el éxito de los egresados, mientras que la segunda se refiere al cómo y al cuándo esas competencias han sido generadas.

Para tratar de dar respuesta a estas dos consideraciones y de acuerdo con Cotton (2001), se observa, a través de distintas investigaciones que, mientras que los empleadores están satisfechos en general con las habilidades técnicas de los graduados, no lo están completamente con las habilidades no técnicas (genéricas) y de empleabilidad. Este autor enfatizó que los empleadores valoran las habilidades de empleabilidad genéricas por encima de las habilidades específicas. Resumiendo las diferentes conclusiones, relativas a los atributos de empleabilidad que los investigadores citan más frecuentemente, podemos decir que estas se estructuran en habilidades básicas; habilidades metacognitivas; habilidades afectivas y rasgos personales.

Siguiendo a Van-der Hofstan, R. y Gómez, J. (2006), si tenemos en cuenta los aspectos que más valoran las empresas en sus ofertas de empleo, podemos señalar como características que debemos potenciar desde las instituciones universitarias los propios estudios universitarios, los idiomas, la experiencia profesional, informática e Internet, los estudios de postgrado, la facilidad para la adaptación y otras cualidades específicas (imagen, capacidad de comunicación, liderazgo, disponibilidad, resolución de problemas...).

Unos autores resaltan la importancia de las competencias específicas mientras otros hacen lo mismo con las denominadas competencias genéricas. Así, Boshuizen (2004), destaca la importancia de desarrollar las competencias específicas durante el proceso educativo. En la misma línea Bishop (1995), resalta la importancia para el proceso educativo de centrarse en habilidades específicas propias de la ocupación más que en habilidades académicas generales, debido a que la productividad deriva de



habilidades sociales y cognitivas que son específicas para la ocupación y no de habilidades relacionadas con la lectura, escritura y pensamiento matemático.

Otros autores, como Duncan (1968), defienden que es más importante potenciar las denominadas competencias específicas. Estos autores afirman que las habilidades verbales y matemáticas surgen como un producto importante de la educación, no solo porque son valiosas en sí mismas sino porque pueden favorecer el proceso de educación y formación continua.

Más recientemente y en la misma línea, autores como Stasz (1998), defiende que *"empleadores y trabajadores muestran la necesidad, tanto de las habilidades genéricas como la solución de problemas, la comunicación y la capacidad para trabajar en equipo"* o Cotton (2001), para quien la mayoría de los empresarios parecen buscar *"soft skills"* como el trabajo en equipo, habilidades de comunicación o la solución de problemas,...como complemento a las habilidades específicas al trabajo, las cuales pueden ser adquiridas a través de la educación o de la experiencia.

Avanzando en este debate Heijke, H *et al.* (2003), declaran que las competencias específicas refuerzan las posibilidades de cumplir con los requerimientos del puesto de trabajo mientras que las competencias genéricas refuerzan las posibilidades de obtener un trabajo fuera del campo de la ocupación. En la misma línea, este autor afirma que las competencias generales ayudan a adquirir las competencias específicas requeridas y distingue entre las habilidades académicas básicas (conocimiento general, el conocimiento y el pensamiento interdisciplinar), las habilidades específicas de un campo (los conocimientos teóricos y métodos específicos de un campo profesional en cuestión) y las habilidades de gestión (el liderazgo, la creatividad, la tolerancia...).

Por su parte, Yorke y Knight (2003), determinaron la existencia de tres categorías de competencias que refuerzan la empleabilidad del estudiante; cualidades personales, habilidades clave y habilidades relacionadas con los procesos.

Bridge *et al.* (2003), establecieron la existencia de habilidades personales transferibles, que son valoradas por la empresa en entornos de trabajo. Bridge estableció una lista con las siguientes habilidades personales transferibles que combinan cualidades personales y orientaciones individuales: habilidades de comunicación; trabajo en grupo; habilidades personales; capacidad de organización; habilidades interpersonales; capacidad de solución de problemas; gestión de recursos.

Respecto a la segunda cuestión planteada, es decir, a través de qué mecanismos se adquieren las competencias requeridas para el empleo, podemos decir que está claro que a lo largo de todo el proceso educativo el estudiante recibe competencias que le son válidas para su empleabilidad futura. Los estudiantes adquieren una serie de conocimientos o "saber", pero también han de desarrollar unas habilidades prácticas o "saber hacer". Hay autores que defienden que algunas habilidades prácticas o "saber hacer", las cuales son especialmente valoradas en el mercado de trabajo, son adquiridas más eficientemente en situaciones prácticas que en contextos educativos puros. Así, la Scottish Council Foundation (2003, p. 32), establece en sus conclusiones que *"hay una gran evidencia que la experiencia práctica en el lugar de trabajo es clave para la pronta obtención de empleo por parte de los egresados"*. Esta afirmación está corroborada por Harvey (1997), quien establece que la experiencia de trabajo se ha mostrado como uno de los elementos claves determinante del éxito de los graduados en la búsqueda de

empleo. Parece, por tanto, que la adquisición de competencias profesionales a través de la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de las habilidades, es una vía importante para la empleabilidad futura, a la vez que se consolida la adquisición competencial dentro de los currículos. Así, las prácticas externas toman un papel importante en la adquisición de competencias claves para enfrentarse al mundo laboral.

## 5. Conclusiones

Parece claro que estamos ante un cambio de modelo de las enseñanzas universitarias, no tan solo en España sino dentro de los países del Espacio Europeo de Educación Superior. Este denominado “nuevo paradigma educativo” se apoya sobre una serie de principios como son: la estructura de los estudios de grado y postgrado, la potenciación de la movilidad de estudiantes y profesores, el crédito como forma de medir la carga de trabajo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, etc.

Pero es sin duda el nuevo rol que se atribuye a las instituciones de educación superior el que supone un punto de inflexión en el papel que juega la universidad en este proceso. La universidad asume, dentro del EEES, la responsabilidad de capacitar a los estudiantes para que estos puedan desarrollar efectivamente una actividad profesional. Los títulos de grado han de servir para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias que faciliten su empleabilidad.

Como hemos apuntado anteriormente, el concepto de competencia profesional y el de empleabilidad toman un peso importante dentro del nuevo modelo educativo y la necesidad de medir los resultados o “*outputs*” de la educación en forma de competencias adquiridas por parte de los estudiantes va a obligar a rediseñar los sistemas de evaluación del aprendizaje.

El concepto de empleabilidad no debe confundirse con el concepto de inserción profesional. Frente a la visión a corto plazo de la inserción debemos potenciar la visión a largo plazo de la empleabilidad. Los nuevos planes de estudio han de potenciar el desarrollo de las competencias que desarrollen la capacidad de los estudiantes de integrarse en el mercado de trabajo y permanecer en él a lo largo del tiempo o incluso poder volver a él si lo abandonan temporalmente.

Esta visión a largo plazo contrapone la capacitación de tipo estructural a la capacitación de tipo coyuntural. Según nuestra visión, la capacitación estructural la definimos como el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias:

- Que les habilitan para el ejercicio de las tareas y funciones en un determinado ámbito profesional en el momento de integrarse en el mercado de trabajo.
- Que facilitan su adaptación, adecuación y transición hacia las nuevas competencias, requeridas en el futuro, que se deriven de la evolución de su ámbito profesional.
- Que permitan su movilidad hacia ámbitos profesionales distintos al de sus estudios a través de mecanismos de transición y adaptación.

La visión coyuntural o a corto plazo implica la concentración de los esfuerzos educativos en el desarrollo de competencias que desarrollan habilidades que son útiles en el mercado de trabajo en un

momento dado. Esta dicotomía, entre la capacitación coyuntural y estructural, que nos atrevemos a exponer como aportación, debe confrontarse con la estructura de las competencias profesionales en competencias genéricas y competencias de carácter específico.

En el diseño de los nuevos planes de estudio hemos de ser capaces de contraponer la posible excesiva demanda por parte de los empleadores de contenidos habilitadores que deriven en planes exclusivamente orientados a la adquisición de *skills*, con la necesidad de incluir contenidos que promuevan la adquisición de competencias genéricas que faciliten una capacitación estructural del individuo.

## Bibliografía

- ANECA: *El sistema universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior*. En: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_aneca1.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf) p. 6. [Consulta: dic. 2007].
- BECKER, G. S. (1993): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd ed.), Chicago: The University of Chicago Press.
- BISHOP J. H. (1995): "Vocational Education and at-risk youth in the United States", en: *Vocational Training European Journal*, 6 (September-December), pp. 34-42.
- BOSHUIZEN, H. P. A. (2004): "Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process", en: BOSHUIZEN, H. P. A.; BROMME, R., y GRUBER, H. (Eds.).
- BOYATZIS, R. E. (1982): *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Riley.
- BRIDGE, S.; O'NEILL, K., y CROMIE, S. (2003): *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business*. Basingstoke: Palgrave.
- BUNK, G. P.: "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en: *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- COTTON, K. (2001): "Developing Employability Skills" [online]. Available at: <http://nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html>, [Consulta: dic. 2006].
- DELGADO GARCÍA, A. M.ª (Coord.); BORGES BRAVO, R; GARCÍA ALBERO, J.; OLIVER CUELLO, R., y SALOMÓN SANCHO, L. (2005): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Madrid: Dirección General de Universidades, MEC.
- DUNCAN, B. (1968): "Trends in Output and Distribution of Schooling", en: SHELDON, E. B., y MOORE, W. E. (Eds.): *Indicators of Social Change*. New York: Russell Sage Foundation.
- FERNÁNDEZ, G. (Coord.) (2005): *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- GARCIA-ARACIL, A. *et al.* (2004): "The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates", en: *Tertiary Education and Management*, 10, pp. 287-305.
- GONZÁLEZ FERRERAS, J., y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HARTOG, J. (1992): *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer.
- HARVEY, L. (1997): *Graduates' Work Organisational Change and Students' Attributes*. University of Central England, Centre for Research Quality.
- HEIJKE, H., y RAMAEKERS, G. (paper presented at EALE Conference 2001, Jyväskylä, Finland): *On Management Skills of Young Economists: Where they are Learned, and does Management pay off?* Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- HEIJKE, H.; MENG, C., y RAMAEKERS, G. (2003): "An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off", en: *International Journal of Manpower*, 24 (7), pp. 750-773.
- HEIJKE, H.; MENG, C., y RIS, C. (2003): "Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance", en: *Labour Economics*, 10, pp. 215-229.

- HILLAGE, J., y POLLARD, E. (1998): *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment (DfEE). Research report No RR85 (London, DfEE).
- KNIGHT, P., y YORKE, M. (2003): "Employability and Good Learning in Higher Education", en: *Teaching in Higher Education*, vol. 8, n.º 1.
- LAYER, G. (2004): *Widening Participation and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- SCOTTISH COUNCIL FOUNDATION (2003): *Higher Education: Higher Ambitions?*, Edinburgh: Critical Thinking.
- MARTÍNEZ, M. A., y SAULEDA, N. (2005): "La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito Europeo", en: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el EEE*, vol. 1. Alicante: Universidad de Alicante. Editorial Marfil, pp. 7-22.
- MECD (2005): *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado*. BOE, 21, pp. 2.842-2.846.
- MERTENS, L. (1996): *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models*. Montevideo: Cinterfor/ILO.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1995): *Real Decreto 797/1995*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2001): LOU, *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre*.
- NORDHAUG, O. (1993): *Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning*. Bergen: Oxford University Press.
- OCDE (2002): *Definition and Selection of Competentes. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper*. <http://oecd.org> [Consulta: dic. 2007].
- OIT: *Conceptos básicos sobre la competencia laboral*. En: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm> [Consulta: dic. 2007].
- PURCELL, K.; PITCHER, J., y SIMM, C. (1999): *Working out? Graduates' Early Experiences of the Labour Market*. Higher Education Careers Service Unit.
- SEMEIJN, J. *et al.* (2005): "Competence Indicators in Academic Education and Early Labour Market Success of Graduates in Health Sciences". Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- SHERER, M., y EADIE, R. (1987): "Employability Skills: Key to Success", en: *Thrust*, 17 (2), pp. 16-17.
- STASZ, C. (1998): "Generic Skills at Work: Implications for Occupationally-Oriented Education", en: NIJHOF, W. J., y STREUMER J. N. (Eds.): *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- VARGAS, F. (2005): *Key Competences and Lifelong Learning*. Montevideo: Cinterfor.
- VILLA, A., y POBRETE, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta par a la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YORKE, M. (2004): *Employability in Higher Education: What it is, what it is not*. York: LTSN Generic Centre/ESECT.