

Competencias en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos

Competences for higher education graduates from three different perspectives: students, employers and academics

Manuela Alcañiz, Oscar Claveria y Carme Riera

Profesores titulares del Departamento de Econometría, Estadística y Economía Española, Universidad de Barcelona

Artículo recibido: 10/12/13; evaluado: 14/04/14 - 30/05/14; aceptado: 17/09/14

Resumen

La inserción laboral de los titulados universitarios es una cuestión crucial dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Su elevada importancia está dando lugar a un creciente número de análisis sobre las competencias de los estudiantes universitarios. Muchos de estos trabajos se centran en la percepción de los estudiantes recién titulados. El presente trabajo busca complementar este enfoque con la percepción del resto de agentes implicados. Con este objetivo, el análisis se centra en las competencias de los graduados en el ámbito de las ciencias económicas desde una triple perspectiva: la de los recién titulados, la de los empleadores y la de los profesores. Los resultados, obtenidos a partir de una encuesta, ponen de manifiesto que entre las competencias más valoradas se encuentran la capacidad de aprendizaje, de organización y planificación y el trabajo en equipo. Sin embargo, se han obtenido diferencias significativas en función del tipo de competencia y también entre los distintos colectivos analizados.

Por lo que respecta al desajuste entre la percepción sobre el nivel de competencias adquirido y el nivel requerido para incorporarse al mercado laboral, el mayor grado de discrepancia se observa entre docentes y graduados, en relación a las competencias de tipo personal; mientras que los empleadores discrepan de los docentes fundamentalmente en cuanto a las competencias de tipo profesional o específico que, en su opinión, un graduado debería reunir. Donde sí se ha obtenido un consenso es en la necesidad de fomentar la capacidad de síntesis, de organización, de trabajar en equipo y de adaptarse a nuevas situaciones.

En este trabajo también se presenta un análisis de las metodologías docentes empleadas, comparando la visión de los académicos con la de los titulados. La resolución de problemas es para ambos colectivos el método docente considerado como más eficaz, a pesar de que su nivel de desarrollo no está en consonancia. Por el contrario, tanto docentes como graduados coinciden en los exámenes, desde el punto de vista del aprendizaje, como el método de menor utilidad.

Palabras clave: competencias, métodos docentes, universidad, mercado laboral.

Abstract

The labour insertion of young university graduates is a crucial question within the European Space of Higher Education (ESHE). As a consequence, an increasing number of analyses centred on university students' competences have been undertaken. These papers focus on the perception of the recently graduated students. The present work complements this approach with the perception of the rest of agents involved: employers and academicians. By means of a survey we have observed that the most valued competences are the capacity of analysis and synthesis, teamwork and learning ability. In spite of this, we have obtained significant differences in terms of the type of competence as well as among the different groups analysed.

Regarding the mismatch between the perception on the acquired competences level, and the required level to incorporate into the labour market, personal competencies as judged by professors and graduates accounted for the largest degree of discrepancy, whereas for employers professional or specific competencies were the ones with a higher gap between the required and the acquired levels. On the other hand, we obtained a consensus in the need to encourage the capacity of synthesis, organisation, teamwork as well as adaptation to new situations.

Additionally, we undertook a similar analysis for the most common teaching methodologies used in higher education, comparing the academicians' vision with the students' one. Problem solving was considered as being the most important method for both groups, in spite of the fact that its level of development in class was relatively low. Conversely final exams turned out to be, both for professors and graduates, the less valued method. These results show that the present teaching planning needs some revision, especially in the current context of degree reforms, where the continuous assessment is emphasized as one of its key points.

Keywords: competencies, teaching methodology, university, labour market mismatches.

malcaniz@ub.edu; oclaveria@ub.edu; mcriera-prunera@ub.edu

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 66/2 – 15/11/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



Competencias en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos¹

1. Introducción

La educación universitaria está inmersa en una profunda reforma, tanto a nivel metodológico como socioeconómico, que se concretó con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Como constata Brennan (2008), esta situación ha desencadenado un renovado debate sobre la función de la universidad, y ha provocado un creciente esfuerzo por parte de las instituciones académicas para favorecer el encaje entre las competencias y habilidades desarrolladas en la universidad y las exigidas en el mercado laboral.

En el contexto socioeconómico actual, marcado por una profunda crisis, el rol de la universidad deviene más importante que nunca. Durante el período de formación universitaria, al estudiante no solamente se le tiene que proporcionar una formación específica, sino también despertar la ilusión por aprender, de forma que le permita adaptarse constantemente a las nuevas necesidades y situaciones del mundo laboral. Por consiguiente, la universidad tiene una responsabilidad directa en la formación de capital humano y la capacitación competencial de los estudiantes.

La sociedad demanda visión de futuro, capacidad emprendedora y generación de nuevas ideas, por lo que la preparación de los estudiantes universitarios es crucial. Tanto Munroe y Westwind (2009) como Etzkowitz (2003) hacen hincapié en el papel fundamental de la universidad como epicentro de conocimiento e innovación. Heijke, Meng y Ris (2003) señalan que la velocidad con la que los graduados aprenden a desarrollar su trabajo está en función del nivel y del tipo de competencias adquiridas.

Un reflejo de la creciente constatación de la importancia de la adquisición de competencias en la enseñanza superior es el número de proyectos sobre educación superior llevados a cabo a nivel europeo: CHEERS (Teichler, 2007), REFLEX (Allen y Van der Velden, 2007) y TUNING (Pagani, 2009). A raíz de estos proyectos se han publicado numerosos estudios centrados fundamentalmente en los recién titulados (Salas, 2010; Bridgstock, 2009; Mora y Félix, 2009; Nusche, 2008; García-Aracil y Van der Velden, 2008; García, Muñoz y Pérez, 2008; Mora, García-Aracil y Vila, 2007a, 2007b; Allen, Inenaga, Van der Velden y Yoshimoto, 2007; Purcell, Wilton y Elias, 2007; Purcell, Elias, Davies y Wilton, 2005; Purcell, Elias y Wilton, 2004; García-Montalvo y Mora, 2000).

Los estudios basados en encuestas a los empleadores son más escasos. A nivel internacional destacan los trabajos de Biesma, Pavlova, van Merode y Groot (2007) y Reio y Sutton (2006) para los Países Bajos, y Hodges y Burchell (2003) para Nueva Zelanda. En concreto, y dentro del ámbito propiamente de las ciencias económicas cabe citar el estudio de Allen y Ramaekers (2006) para la Facultad de Economía de Maastricht.

¹Agradecemos al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona (ICE-UB) la financiación de este trabajo a través del proyecto de Investigación en Docencia REDICE-1001-01.

A nivel nacional hay que señalar los estudios realizados por la ANECA para la elaboración de los libros blancos de las diferentes titulaciones (ANECA, 2004) y los de Marzo, Pedraja y Rivera, (2009), Hernández-March, Martín-del-Peso y Leguey (2009), Hernández-March, Martín-del-Peso, Rabadán y Leguey (2007) y Marín (2003), quien incluye adicionalmente la perspectiva de los profesores en el ámbito de la ingeniería. A nivel regional se han realizado estudios para Canarias (García García, 2007), Aragón (Marzo, Pedraja y Rivera, 2006a, 2006b), Valencia (Ayats, Zamora y Desantes, 2004), Cataluña (Corominas, Saurina y Villar, 2010) y Galicia (Cajide, Abeal, Barreiro, Zamora, Expósito y Mosteiro, 2002).

Se puede observar cómo las competencias han sido analizadas ampliamente desde la perspectiva de los recién graduados y de los empleadores, pero no conjuntamente con la perspectiva del docente, combinando así la visión de todos los agentes implicados en la definición de los perfiles profesionales y la determinación de las competencias. Esta carencia nos ha llevado a profundizar en los aspectos relacionados con la capacidad de adaptación al mundo laboral de los estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona en el momento de su incorporación al mercado de trabajo. Para ello hemos estudiado las causas del desajuste competencial, valorando las discrepancias existentes, para así poder poner de relieve los puntos fuertes y débiles del actual enfoque docente universitario.

La reciente literatura sobre competencias en educación superior pone de manifiesto que el nivel de competencias adquiridas por los graduados está por debajo del nivel exigido en el mercado laboral (Martín et ál., 2013). Tal y como señalan González y González (2009), en la labor de mejora de la enseñanza universitaria, la evaluación de las diferencias constatadas entre aquello que se consigue y aquello que se requiere, puede ayudar a proponer una planificación de la docencia más centrada en las necesidades del estudiante, que contemple, no solamente la adquisición de conocimientos teóricos, sino también ciertas competencias que se necesitarán para desarrollar sus trabajos una vez incorporados al mercado laboral.

Con el objetivo de minimizar los desajustes existentes entre competencias adquiridas y exigencias del mercado laboral, Marzo, Pedraja y Rivera (2006) y Pinado (2002) proponen la introducción de novedades en los métodos de enseñanza. Por otro lado, la relevancia de la incorporación de cambios metodológicos en la universidad nos ha llevado a complementar el estudio con una evaluación de las técnicas didácticas utilizadas en el ámbito de las ciencias económicas.

Para cubrir estos aspectos el artículo está estructurado de la siguiente manera. En la siguiente sección se describe la base de datos y la metodología utilizada. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos, tanto en lo referente a los desajustes entre formación y empleo como en relación a las metodologías docentes utilizadas. Finalmente, en las conclusiones se hace una valoración de los mismos y se exponen las futuras líneas de trabajo.

2. Metodología

Los datos del presente estudio parten de una investigación focalizada en el ámbito de las ciencias económicas, concretamente en las titulaciones impartidas en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona: Administración y Dirección de Empresas, Economía, Ciencias Empresariales, Estadística, Ciencias Actuariales y Financieras, Investigación y Técnicas de Mercado, Estudios Inmobiliarios y

de la Construcción y Graduado Tributario y Contable. Un total de 10.334 estudiantes se hallaban cursando alguna de las citadas titulaciones en el momento en que se gestó este trabajo.

La triple población de estudio está constituida por los profesores que impartían docencia en la citada Facultad durante el curso 2010-2011, los titulados durante los últimos 2 a 5 años (entre 2005 y 2008), y las empresas que formaban parte de la base de datos institucional, como empleadoras de algún titulado en estas áreas, ya fuera en prácticas, ya fuera con algún tipo de contrato laboral, así como las empresas de la base de datos de Fomento del Trabajo.

La definición del concepto de competencia ha ido evolucionando en las últimas décadas, ampliando progresivamente sus atribuciones. Existe un consenso sobre la necesidad de tender hacia una concepción integral de competencia que abarque tanto el "ser", el "saber" como el "saber hacer" en la relación del ser humano con su contexto. En este sentido, y a pesar de que son diversas las definiciones de competencias propuestas tanto a nivel institucional como académico, en este estudio se utiliza la definición de competencias recogida en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que las define como "los conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y la ocupación", recogiendo así la concepción multidimensional del término.

El punto de partida básico ha sido el Cuestionario ICE Tuning realizado en el seno de la Comisión Europea (Pagani, 2009), al que se han añadido algunas competencias de tipo específico, que se hallan recogidas en las memorias oficiales de los títulos que se imparten en la Facultad de Economía y Empresa. Las competencias se han dividido en tres bloques: genéricas, personales y profesionales o específicas.

Las competencias genéricas engloban aspectos básicos que hacen posible el desarrollo profesional, como son la capacidad de análisis y síntesis, las habilidades informáticas, la resolución de problemas, etc. Las personales se relacionan con la capacidad de comunicación, abarcando aspectos como la habilidad para trabajar en equipo, o el dominio de la lengua tanto a nivel oral como escrito. Por último, las competencias específicas hacen referencia a la integración de las capacidades cognitivas y las habilidades prácticas, y permiten que la persona pueda adaptar sus conocimientos a la realidad profesional que la rodea. Esta taxonomía por bloques tiene como único objetivo abarcar todo el espectro de conocimientos y capacidades necesarias a lo largo de la vida laboral, por lo que no existe ningún tipo de jerarquía implícita entre los diferentes bloques de competencias.

Para llevar a cabo la encuesta, se han diseñado tres cuestionarios diferentes, uno para cada uno de los colectivos analizados: profesores (docentes de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona), empleadores (tanto del sector público como privado) y graduados (recién titulados durante los últimos 2 a 5 años). La distribución y la implementación *on-line* de los tres cuestionarios se ha realizado a través de un software comercial. Para garantizar la máxima difusión y colaboración en cada caso, se ha contado con los registros proporcionados por Fomento del Trabajo y por la Secretaría de Estudiantes, el Servicio de Relaciones Externas y el Decanato de la Facultad. El número de respuestas obtenidas ha sido de 185 docentes, 238 empleadores y 282 estudiantes graduados.

Además de un apartado común referente a la valoración de las competencias, se han añadido diferentes cuestiones relativas a las características concretas de cada colectivo, incluyendo preguntas de tipo socioeconómico y laboral.

3. Desajustes competenciales entre formación y empleo

Una primera aproximación basada en la selección de la competencia más relevante de cada categoría permite descubrir los aspectos más valorados por cada uno de los tres colectivos. En los gráficos I, II y III se presenta el peso relativo asignado a cada competencia específica para cada uno de ellos. Así, por lo que respecta a las competencias genéricas, la capacidad de análisis y de síntesis y la de organización y planificación son las más valoradas; en cuanto a las competencias personales, destacan la capacidad de trabajo en equipo y de trabajar bajo presión tanto por parte de empleadores como graduados; mientras que los académicos valoran en mayor medida la capacidad de crítica y autocrítica. Finalmente entre las competencias profesionales o específicas hay un consenso por parte de los tres colectivos en considerar como claves la capacidad de aprendizaje y la de adaptación a nuevas situaciones.

Tras esta primera visión muy sintética y a fin de desarrollar el análisis en profundidad nos centraremos en la valoración hecha empleando una escala Likert del 1 al 6 de cada competencia desde un doble ángulo: la presencia en la docencia frente a la importancia en el mercado laboral².

A nivel agregado se puede observar cómo, tanto para profesores como graduados, la discrepancia media mayor se da para las competencias de tipo personal, mientras que para los empresarios se produce en las competencias de tipo específico o profesional. Esto deja entrever un sesgo entre la percepción de los recién incorporados al mercado laboral, que muestran una mayor preocupación por la forma de hacer las cosas y los empleadores, que se centran propiamente en las tareas a realizar. Al analizar cada competencia individualmente vemos como los mayores desajustes para el colectivo de los académicos se centran en el conocimiento de idiomas (con dos puntos y medio de diferencia), la capacidad de negociación y la de iniciativa, y el espíritu emprendedor (con cerca de dos puntos de diferencia). En este sentido podría decirse que el profesorado estaría captando las necesidades que la sociedad reclama a los licenciados. Por lo que respecta a los empresarios, las discrepancias son menores, situándose alrededor de un punto diferencial, siendo las competencias con mayor discrepancia la resolución de problemas, el trabajo bajo presión y la capacidad de toma de decisiones. Tres aspectos que enmarcaríamos en la actividad directa del trabajador en la consecución de los objetivos directos de la empresa, más que en los propios conocimientos, ya sea de tipo específico o general. Finalmente los recién licenciados son también bastante críticos en la valoración de las discrepancias existentes respecto a sus competencias. Así destaca, en primer lugar, sus habilidades informáticas, y el conocimiento de lenguas extranjeras, ambas con una discrepancia superior a dos puntos, seguidas de cerca por la capacidad de negociación y la de adaptación.

² En las tablas I, II y III del Anexo 2 se presenta un análisis descriptivo a las valoraciones que de los tres grupos de competencias (genéricas, personales y específicas) realizan académicos, empleadores y graduados respectivamente.

GRÁFICO I.

Competencia genérica más relevante–Moda (%)

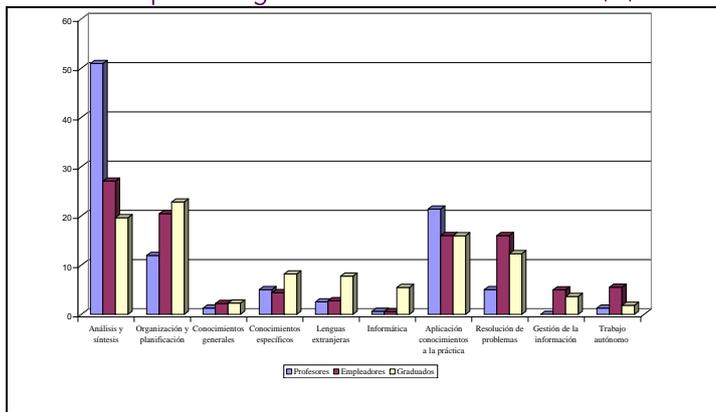


GRÁFICO II

Competencia personal más relevante–Moda (%)

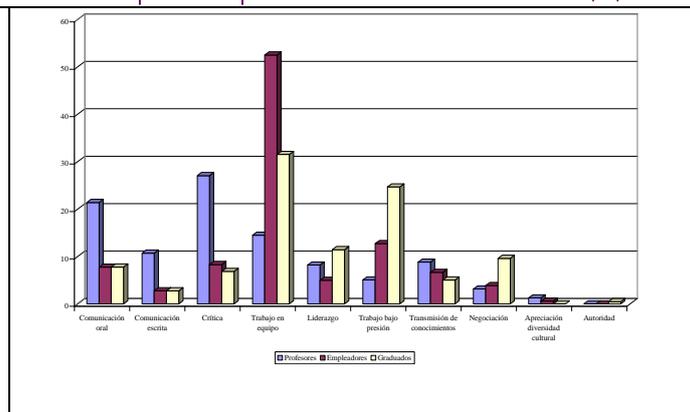
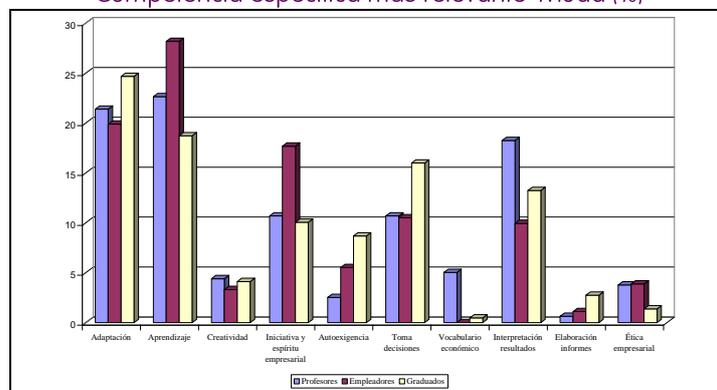


GRÁFICO III.

Competencia específica más relevante–Moda (%)



Fuente: Elaboración propia

Esta primera valoración indicaría que los recién incorporados al mercado laboral estarían más en línea con los académicos a la hora de valorar sus carencias, de lo que se puede deducir que quizás estos dos colectivos tengan una visión de más largo plazo, mientras que la visión del empresariado sea más de corto plazo, buscando, en términos generales, el rendimiento más inmediato. En cualquier caso estos resultados están en consonancia con los obtenidos por García-Montalvo y Mora (2000) para los egresados españoles dentro del marco del proyecto CHEERS.

Esto puede constatar en los gráficos de dispersión (IV a XII), dado que ofrecen un enfoque que permite no sólo la comparación de forma bidimensional, sino también poner de relieve la jerarquización indirecta de las diferentes competencias. Así, para cada categoría de competencias y cada colectivo se compara la percepción media de ambos niveles para terminar poniendo de relieve los puntos fuertes y débiles del actual enfoque docente universitario en el entorno de la economía.

4. Descripción de los resultados

4.1 Competencias

Comparando a fondo los tres colectivos y centrándonos en las discrepancias existentes, en primer lugar se aprecia que en lo que respecta a las competencias genéricas (gráficos IV a VI), la valoración que hacen los tres colectivos en cuanto al nivel requerido o deseado en el mercado de trabajo es superior a la que tienen sobre el nivel adquirido (explicado) durante los estudios. Así, entre el colectivo de los académicos las mayores discrepancias se encuentran en el conocimiento de una lengua extranjera, lo cual parece ciertamente contradictorio aunque explicativo si lo centramos en el ámbito empresarial, como veremos a continuación. Por lo que respecta a los graduados, las mayores discrepancias, coincidentes en gran medida con la visión académica, las encontramos en las habilidades informáticas y, de nuevo, en el conocimiento de lenguas extranjeras (superior a dos puntos en ambos casos). Respecto a esta última, cabe decir que los empresarios la valoran con 4,18 puntos sobre 6, lo que la sitúa entre la menos valorada de las competencias genéricas. Como decíamos este resultado llama poderosamente la atención y merece ser analizado a fondo. No estamos diciendo que los empleadores no la valoren, sino que haciéndolo, lo hacen en último lugar. ¿A qué puede ser debido cuando nuestra economía, para superar la crisis, parece que se deba ceñir a un proceso importante de internacionalización? Un posible motivo que podría explicar esta valoración puede ser el todavía relativamente bajo nivel de internacionalización de la economía y por extensión de la estructura empresarial: pocas empresas exportan y muchas empresas pequeñas sobreviven básicamente a partir de la demanda interna. Por eso la crisis puede estar afectándoles con mayor fuerza, dado que si baja el consumo interno tenemos menos salidas que otros países con una base exportadora mucho mejor.

Por otro lado, los empleadores consideran la resolución de problemas como la competencia mejor valorada a pesar de que la percepción sobre el nivel adquirido por los graduados es baja. En general para este colectivo puede percibirse que las competencias generales mejor adquiridas son las menos requeridas, tal y como queda reflejado en la pendiente negativa de la recta de regresión ajustada, hecho que estaría indicando la existencia de un cierto nivel de sobreeducación en relación con la adquisición de conocimientos. Estos resultados están en la línea de los que obtienen Mir, Rosell y Serrat (2003) para la Universidad Politécnica de Cataluña.

En el caso de la valoración agregada de las competencias personales (gráficos VII a IX), los académicos muestran un mayor nivel de discrepancia que el resto de colectivos. La comunicación escrita es la competencia más valorada tanto por lo que respecta al nivel adquirido como al requerido. En el otro extremo estaría la habilidad de imponer autoridad, el liderazgo y la apreciación de la diversidad cultural. En general las competencias personales son las menos valoradas, un 18% menos que los otros dos tipos restantes (un 10% si lo que analizamos son los niveles requeridos o deseados).

El trabajo en equipo es la competencia personal más valorada por los empleadores, mientras que la comunicación oral es la que consideran que los titulados han adquirido mejor, aunque esto entra en franca contradicción con lo expuesto tanto por parte de académicos como de los graduados, que hacen una valoración relativamente baja. Estamos pues ante un problema claro de percepción que podría explicarse en parte refiriéndonos a un posible bajo nivel de exigencia en determinados aspectos por parte de los empleadores, fruto quizás de ese bajo nivel de internacionalización expuesto anteriormente. Por su parte los graduados muestran una valoración dual en cuanto a las competencias personales. Por un lado el trabajo

bajo presión y la comunicación oral son percibidas como las más requeridas, seguidas de cerca por el trabajo en equipo y la comunicación escrita, siendo esta última la que consideran mejor adquirida, mientras que la habilidad de imponer autoridad y la apreciación de la diversidad cultural son las que ocupan el último lugar en cuanto a nivel requerido.

GRÁFICO IV
 Dispersión entre el nivel adquirido y el deseado de competencias genéricas – Profesores

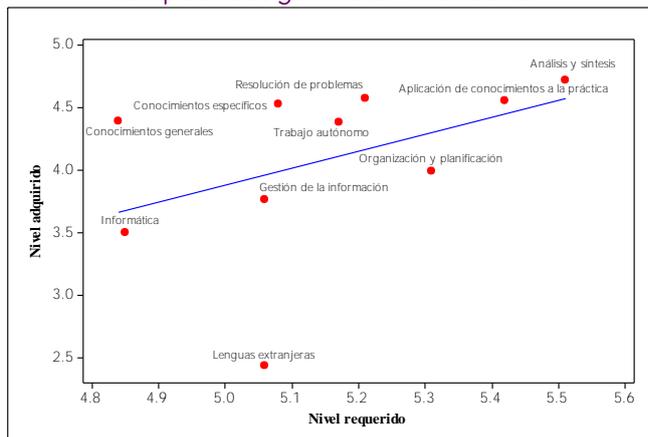


GRÁFICO V
 Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias genéricas – Empleadores

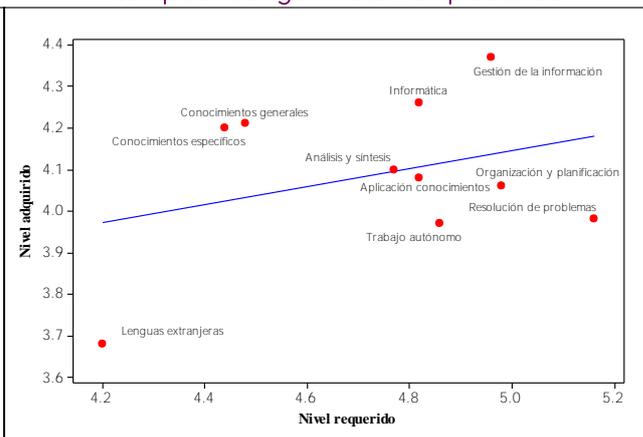
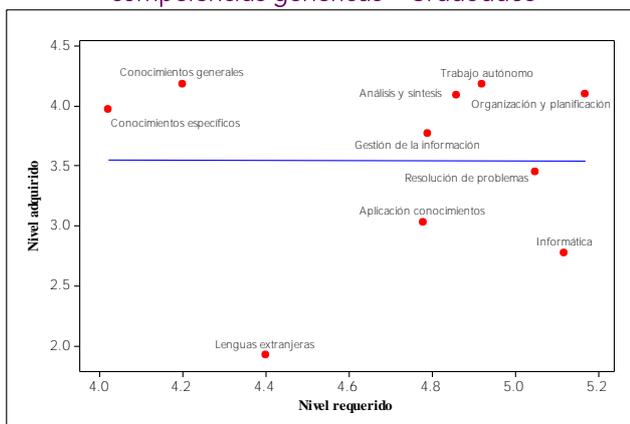


GRÁFICO VI
 Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias genéricas – Graduados



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO VII
 Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias personales – Profesores.

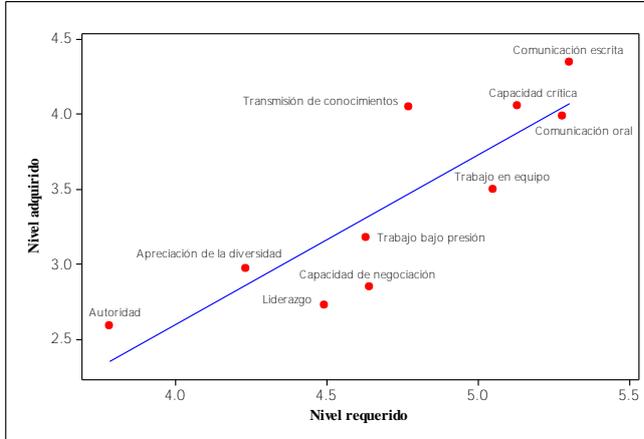


GRÁFICO VIII
 Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias personales – Empleadores

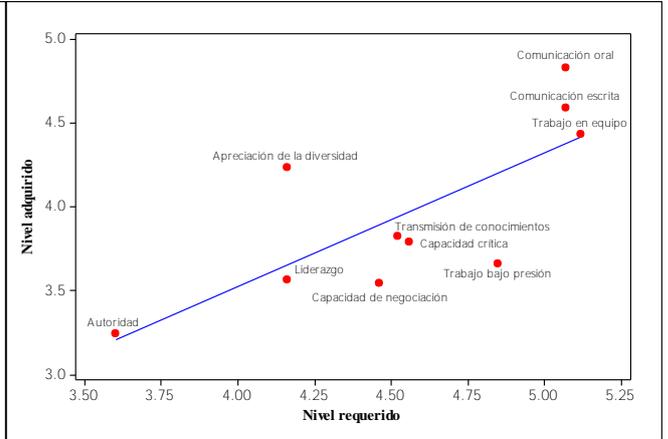
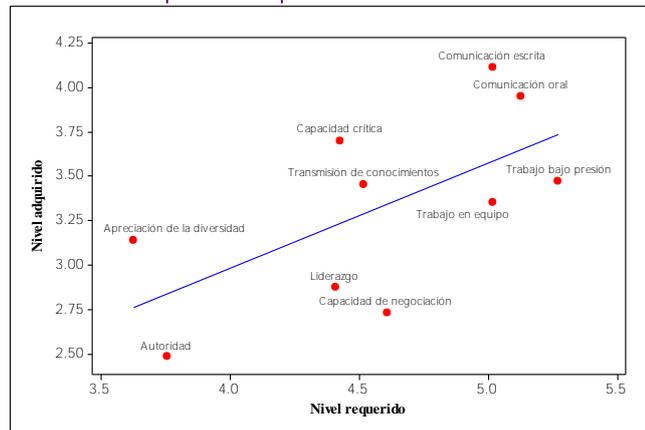


GRÁFICO IX
 Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias personales – Graduados



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO X

Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias específicas – Profesores.

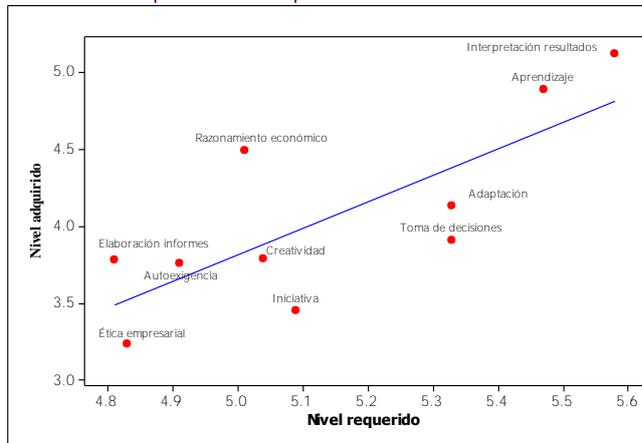


GRÁFICO XI

Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias específicas – Empleadores

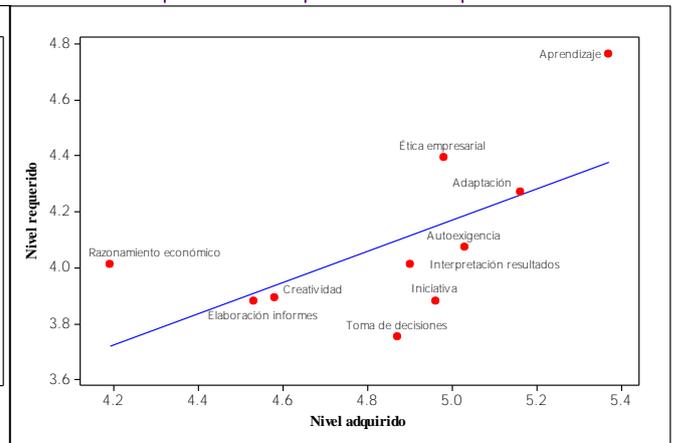
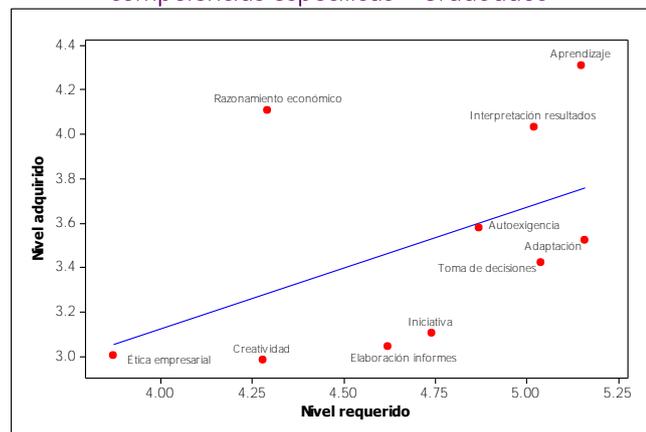


GRÁFICO XII

Dispersión entre el nivel adquirido y el requerido de competencias específicas – Graduados



Fuente: elaboración propia

En lo referente a las competencias específicas (gráficos X a XII), entre el colectivo académico se considera la capacidad de interpretación de resultados, con diferencia, como la competencia más valorada tanto por lo que se refiere al nivel adquirido como al requerido. En el otro extremo estaría la ética empresarial, con una escasa presencia en la docencia. Esto puede tener dos interpretaciones. Por un lado, podría deberse al hecho que los académicos tengan poco contacto con el mundo laboral y no sean capaces de trasladar la necesidad de valorar esta competencia clave en la sociedad en la actualmente estamos inmersos, que cada vez más reclama la necesidad de llevar a cabo prácticas empresariales éticas y responsables; mientras que por otro, puede estar dándonos una idea de la dificultad de introducir este aspecto en los planes de estudio, cuyo sesgo, de existir, se inclinaría, más bien, hacia el ámbito teórico. En este sentido, un ajuste y revisión de los planes de estudio, con la introducción de aspectos más prácticos y en línea con la evolución de la sociedad sería deseable.

Si nos centramos en los empleadores, la capacidad de aprendizaje es claramente la competencia específica más valorada desde ambas perspectivas, mientras que el razonamiento y el uso de vocabulario económico, la que menos. Aquí puede verse la visión más pragmática y ortodoxa de este colectivo que combinada con lo que comentábamos anteriormente al referirnos a las competencias genéricas, dibuja un panorama ciertamente no muy alentador del tejido industrial de nuestra economía. El hecho que a un recién licenciado en economía no se le valore en exceso su capacidad de razonar en términos económicos o su dominio del vocabulario económico nos indica que su contratación no se debe tanto a los contenidos específicos que haya aprendido en su formación, sino más bien a sus capacidades más genéricas. El tema sería muy extenso y no pretendemos analizarlo en profundidad en este artículo, puesto que no es su objeto, pero sí que nos interesa apuntarlo dada la importancia del tema. Simplemente dejamos algunas preguntas abiertas para futuros análisis: ¿qué tipo de profesionales estamos formando?, ¿para qué tipo de mercado laboral?, ¿cuál es el mercado laboral que tenemos y cuál al que deberíamos tender?, ¿hasta qué punto nuestros estudiantes están sobreeducados?, ¿son los empresarios poco exigentes?, ¿es su visión excesivamente cortoplacista? La respuesta a parte o a todas estas preguntas sería generadora de un amplio debate que creemos interesante para entender qué le está pasando a nuestra economía y cómo debe actuar en aras a la consecución de un crecimiento económico estable y duradero.

Finalmente, retomando el análisis competencial, los graduados también perciben la capacidad de aprendizaje como la competencia específica mejor adquirida durante los estudios (en línea con lo que se les exigirá posteriormente); mientras que la adaptación a nuevas situaciones obtiene la valoración más elevada en cuanto al nivel requerido en el puesto de trabajo, a pesar de que el nivel adquirido es bajo. Aspectos como la iniciativa, la elaboración de informes técnicos, la ética empresarial y la creatividad son las competencias con una valoración inferior por lo que respecta al nivel adquirido durante los estudios. Esta valoración es sugerente en cuanto a los posibles cambios a introducir en futuras revisiones de los planes de estudio, ampliando la presencia de aspectos prácticos que permitan desarrollar la creatividad, así como la capacidad de innovación de nuestros alumnos, en clara línea con los que imperan en las universidades de los países de nuestro entorno.

Globalmente, a partir de estos resultados puede decirse que los académicos parece ser que tendrían una visión global tendiente a equilibrar la parte teórica (en la que se tiende a centrar su docencia) y la práctica (donde detectan sus mayores carencias). Además se aprecia cómo la visión de graduados y académicos se acerca en gran medida con respecto a las competencias personales y específicas menos requeridas al igual que con la menor valoración general de las personales adquiridas (un 10% inferior a los otros dos tipos). La diferencia más importante se da en la menor valoración general de las competencias genéricas y específicas, tanto adquiridas como requeridas (cerca de medio punto inferior), situándose alrededor de tres puntos y medio respecto al total de seis (4,7 en cuanto al nivel requerido). Las personales, sin embargo, tienen una valoración parecida, alrededor de 3,3 puntos (4,6 si nos referimos al nivel requerido). En caso que esta valoración inferior de los graduados fuese debida a una percepción negativa de la necesidad de las competencias, deberíamos incidir en el motivo y así poder plantear algún cambio en la organización didáctica. Por último los resultados indican que los empresarios son menos exigentes que los académicos en cuanto al nivel de competencias exigido siendo especialmente destacada la escasa importancia concedida en a la capacidad de imponer autoridad, con tan sólo tres puntos y medio sobre seis, así como a la diversidad cultural o el liderazgo.

En resumen, se pone de manifiesto la presencia de ciertas deficiencias a la hora de fomentar algunos aspectos durante la etapa de formación de los licenciados a las cuales debería ciertamente prestarse especial atención, quizás con la ayuda y la colaboración del tejido empresarial e institucional en la oferta formativa de la universidad.

4.2. Metodologías docentes

La incorporación de cambios metodológicos en la universidad es una de las principales vías propuestas en la literatura para minimizar estos desajustes. Por este motivo se ha realizado una evaluación de los métodos docentes más empleados en el ámbito de las ciencias económicas entre los académicos y los licenciados, recogiendo, por un lado, la percepción sobre la presencia en la docencia, frente a la importancia que debiera tener de cara al correcto desempeño profesional. La tabla IV presenta un análisis descriptivo correspondiente a las diferentes valoraciones que realizan profesores y graduados respectivamente de siete tipos de metodologías docentes y los gráficos XIII y XIV muestran un análisis de regresión realizado a partir de la cuestión relativa a la valoración de los métodos docentes desde la misma doble perspectiva: el nivel desarrollado durante los estudios vs. el nivel requerido para la incorporación al mercado laboral.

TABLA IV
Análisis descriptivo. Valoración de las metodologías docentes: presencia en la docencia vs. importancia para el trabajo – Profesores y Graduados

	Profesores				Graduados			
	Presencia		Importancia		Presencia		Importancia	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Métodos	3.19	1.41	3.97	1.26	3.15	1.32	4.40	1.13
Clases magistrales	4.63	1.22	3.99	1.20	4.29	1.46	4.33	1.18
Trabajos en grupo	2.86	1.42	3.84	1.22	2.61	1.21	4.07	1.24
Prácticas en empresas	1.60	1.31	3.86	1.58	2.24	1.64	5.13	1.08
Resolución de problemas	3.81	1.39	4.83	1.01	2.87	1.22	5.32	0.81
Trabajos escritos	3.95	1.40	4.57	0.97	3.16	1.13	4.54	1.00
Presentaciones orales	2.29	1.34	4.12	1.33	2.21	1.19	4.37	1.33
Exámenes finales	3.18	1.80	2.59	1.51	4.69	1.42	3.07	1.29

Fuente: Elaboración propia

Nota: DS – Desviación Estándar. En negrita se señala el mayor valor medio superior para cada colectivo.

Analizando los resultados comprobamos que la resolución de problemas es para ambos colectivos la metodología docente considerada como más importante, a pesar de que su nivel de desarrollo no está en consonancia, especialmente para los graduados. Por el contrario, los exámenes son tanto para profesores como para graduados el método menos valorado. Estos resultados ponen de manifiesto el quizás excesivo énfasis en la transmisión de conocimientos teóricos, especialmente a través de clases magistrales, y de su evaluación mediante exámenes al final del período lectivo. Así, cabría potenciar la utilización del método del caso y la priorización de otras técnicas didácticas que fomenten la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica en detrimento de las clases magistrales y los exámenes finales como único método de evaluación. Esto adquiere especial relevancia en un momento tan propicio como el actual, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, una de cuyas piezas angulares es la evaluación continua.

GRÁFICO XIII

Dispersión entre el nivel desarrollado en el grado y la importancia para la incorporación en el mercado de trabajo de las diferentes metodologías docentes – Académicos.

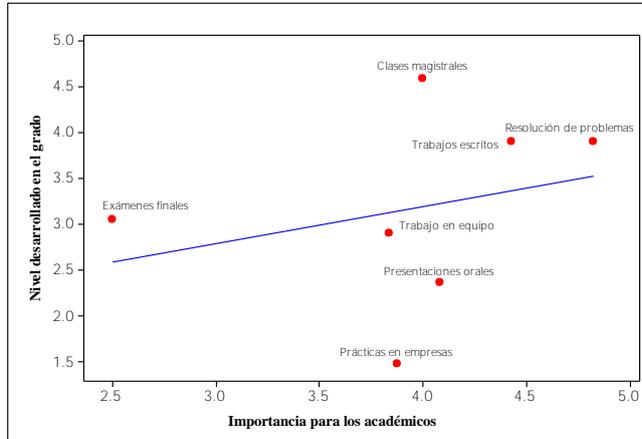
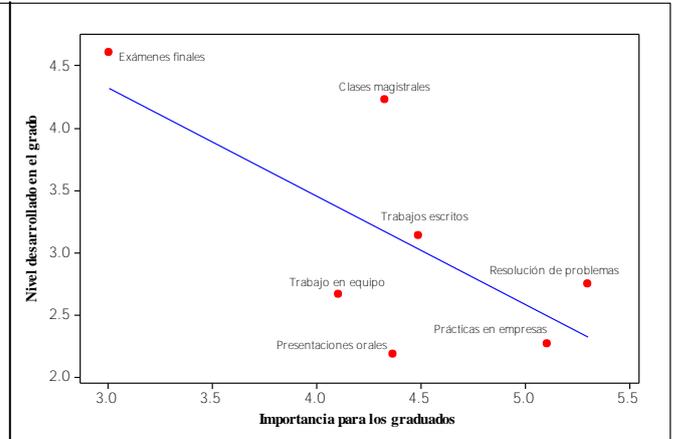


GRÁFICO XIV

Dispersión entre el nivel desarrollado en el grado y la importancia para la incorporación en el mercado de trabajo de las diferentes metodologías docentes – Graduados



Fuente: elaboración propia

5. Conclusiones

El principal objetivo del presente trabajo consistía analizar la relación entre las competencias desarrolladas en la universidad y las demandas del mercado laboral con el objetivo final de poner de relieve los puntos fuertes y débiles del actual enfoque docente universitario en el entorno de la economía. Para ello, hemos llevado a cabo una encuesta entre todos los agentes implicados: docentes universitarios, empleadores y graduados. La primera conclusión que se desprende del análisis es la constatación de diferencias significativas entre la percepción sobre el nivel de competencias adquirido en la universidad y el requerido de cara al desarrollo profesional de los graduados. A pesar de que esta diferencia de criterio es relevante tanto entre docentes como entre empleadores y graduados, se observan discrepancias tanto en función del colectivo como en función del tipo de competencias.

Por lo que respecta a las competencias de tipo genérico, se hace explícita la necesidad de realizar un esfuerzo en la potenciación de habilidades informáticas específicas y del dominio de una lengua extranjera, así como la incidencia en un aprendizaje más práctico, donde la aplicación de conocimientos a la práctica y la resolución de problemas adquieran un mayor protagonismo. En las competencias personales hemos encontrado un mayor grado de consenso entre los tres colectivos. No obstante, siguen poniéndose de manifiesto desacuerdos, especialmente en lo concerniente a la comunicación oral y escrita, donde la percepción de empleadores y graduados es claramente deficiente. En este sentido, la potenciación de presentaciones de tipo oral, fomentando debates posteriores, ayudaría a mejorar este aspecto. Otro factor a priorizar es la capacidad de trabajo bajo presión y en equipo. Finalmente, por lo que respecta a las competencias profesionales o específicas, se pone de manifiesto la necesidad de potenciar todas aquellas competencias y habilidades que ayuden a los futuros trabajadores a adaptarse a nuevas situaciones, mejorando su capacidad de aprendizaje, asumiendo responsabilidades y siendo capaces de tomar decisiones.

El análisis de las metodologías docentes aplicadas pone de relieve la necesidad de fomentar un mayor peso de las actividades de evaluación continua, basadas en la realización de trabajos prácticos, con presentaciones periódicas. Todo ello requiere por parte del profesorado la actualización de la metodología docente utilizada. Esta labor también precisa de apoyo institucional, especialmente de la universidad, favoreciendo un contexto adecuado para la consecución de dichos objetivos: aulas con menos alumnos, con mejor soporte informático, etc. Destacar también que a pesar de habernos centrado en las titulaciones impartidas en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona, las competencias analizadas no son específicas de dichas titulaciones, por lo que muchas de las conclusiones podrían extrapolarse a buena parte de la comunidad universitaria.

Por último, como líneas futuras de trabajo se plantea analizar la relación de estas valoraciones con diferentes cuestiones relativas a las características concretas de cada colectivo, tanto de tipo socioeconómico como estrictamente laboral: la influencia de los años de experiencia docente, el efecto del tamaño de las empresas o la importancia del nivel salarial de los graduados en activo.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2004). *Competencias específicas de formación disciplinar y profesional*. Madrid: ANECA.
- Allen, J., Inenaga, Y., Van der Velden, R. y Yoshimoto, K. (Eds.) (2007). *Competencies, higher education and career in Japan and the Netherlands (Higher Education Dynamics, 21 (Series))*. Dordrecht: Springer.
- Allen, J. y Ramaekers, G. (2006). *Survey among employers of alumni from the Faculty of Economics and Business Administration of Universiteit Maastricht*. Maastricht: Faculty of Economics and Business Administration.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (Eds.) (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastrich University.
- Ayats, C., Zamora, P. y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los empleadores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Biesma, R.G., Pavlova, M., Van Merode, G.G. y Groot, W. (2007). "Using conjoint analysis to estimate employers preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field". *Economics of Education Review*, n.º 26, pp. 375-386.
- Brennan, J. (2008). Higher education and social change. *Higher Education*, n.º 56, pp. 381-393.
- Bridgstock, R. (2009). "The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills". *Higher Education Research & Development*, n.º 28, pp. 31-44.
- Cajide, J., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002). "Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios". *Revista de Investigación Educativa*, n.º 20, pp. 449-467.
- Corominas, E., Saurina, C. y Villar, E. (2010). *Adecuación de la formación universitaria al mercado de trabajo. Análisis de tres cohortes de graduados en Cataluña*. Barcelona: AQU Cataluña.
- Etzkowitz, H. (2003). "Innovation in innovation: the Triple Helix of university-industry-government relations". *Social Science Information sur les Sciences Sociales*, n.º 42, pp. 293-337.
- García-Aracil, A. y Van der Velden, R. (2008). "Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs". *Higher Education*, n.º 55, pp. 219-239.
- Hernández-March, J., Martín-Del-Peso, M., Rabadán Gómez, A.B. y Leguey Galán, S. (2007). *Desajustes entre formación universitaria y empleo desde la óptica empresarial: Un análisis cuantitativo y cualitativo*. Madrid: Centro Universitario de Estudios Sociales Aplicados.

- García García, L.A. (2007). *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresario tinerfeño sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de éstos*. La Laguna: Fundación Empresa.
- García-Montalvo, J. y Mora, J. (2000). "El Mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España". *Papeles de Economía Española*, n.º 86, pp. 111-127.
- González Maura, V. y González Tirados R.M. (2008). "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 47, pp. 185-209.
- Heijke, H., Meng, C. y Ris, C. (2003). "Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance". *Labour Economics*, n.º 10, 215-229.
- Hernández-March, J., Martín-Del-Peso, M. y Leguey Galán, S. (2009). "Graduates' skills and higher education: The employers' perspective". *Tertiary Education and Management*, n.º 15, pp. 1-16.
- Hernández-March, J., Martín-Del-Peso, M., Rabadán Gómez, A.B. y Leguey Galán, S. (2007). *Desajustes entre formación universitaria y empleo desde la óptica empresarial: Un análisis cuantitativo y cualitativo*. Madrid: Centro Universitario de Estudios Sociales Aplicados.
- Hodges, D. y Burchell, N. (2003). "Business graduate competencies: employers' views on importance and performance". *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, n.º 4, pp. 16-22.
- Martín-Del-Peso, M., Rabadán Gómez, A.B. y Hernández-March, J. (2013). "Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid". *Revista de Educación*, n.º 360, pp. 244-267.
- Martín García, R. (2003). Requisitos de la Higher Education for Europe a debate. Análisis y aplicación. XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Vilanova i la Geltrú, 23, 24 y 25 de julio.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. y Rivera-Torres, P. (2006a) "Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías". *Cuadernos de Gestión*, n.º 6, pp. 27-44.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. y Rivera-Torres, P. (2006b) "Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros". *Revista de Educación*, n.º 341, pp. 643-661.
- (2009). "Curricular profile of university graduates versus business demands: Is there a fit or mismatch in Spain?". *Education + Training*, n.º 51, pp. 56-69.
- Mir, P., Rosell, A. y Serrat, A. (2003). La Asociación de Amigos de la UPC: hacia un modelo dinámico de relación con las empresas. XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Vilanova i la Geltrú, 23, 24 y 25 de julio.
- Mora, J., García-Aracil, A. y Vila, L. (2007a). "Job satisfaction among recent European higher education graduates". *Higher Education*, n.º 53, pp. 29-59.
- (2007b). "Job satisfaction among recent European graduates: does field of study matter?". *Journal of Higher Education*, n.º 78, pp. 98-118.
- Mora, J. y Félix J. (2009). "European Multinational Regimes and Higher Education Policy". En A. Maldonado y R. Malee Bassett (Ed.). *International Organizations and Higher Education Policy: Thinking Globally, Acting Locally?* (pp. 192-211). New York: Routledge.
- Moore, S. y Murphy, M. (2009). *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Munroe, T. y Westwind, M. (2009). *What makes Silicon Valley tick?: The Ecology of Innovation at work*. Hauppauge NY: Nova Vista Publishing.
- Nusche, D. (2008). Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices. *OECD Education Working Paper*, 15. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Pagani, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Pinado, R. (2002). *El perfil del Ingeniero Industrial en el marco de las acreditaciones internacionales*. X Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Valencia, 23-25 de julio.
- Purcell, K., Elias, P., Davies, R. y Wilton, N. (2005). *The Class of '99: A study of the early labour market experience of recent graduates*. London: Department for Education and Skills.

- Purcell, K., Elias, P. y Wilton, N. (2004). *Higher education, skills and employment: Careers and jobs in the graduate labour market* (Graduate Careers Seven Years Research Paper No. 3): London: Department for Education and Skills.
- Purcell, K., Wilton, N. y Elias, P. (2007). "Employer assessment of work-related competencies and workplace adaptation". *Human Resource Development Quarterly*, n.º 17, pp. 305-324.
- Reio, T.G.Jr. y Sutton, F.C. (2006). "Using conjoint analysis to estimate employers preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field". *Economics of Education Review*, n.º 26, pp. 375-386.
- Salas, M. (2010). Competences Possessed by Spanish University Graduates and Qualification Requirements for Jobs: Do Higher Education Institutions Matter? *SKOPE Research Paper*, 92.
- Teichler, U. (Ed.) (2007). *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.

Anexo 1. Valoración del nivel de competencias adquirido vs. necesario, requerido o exigido

TABLA I
Análisis descriptivo. Valoración del nivel de competencias adquirido vs. considerado necesario – Profesores

	Nivel adquirido		Nivel necesario		Diferencia (Nec-Adq)	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Competencias genéricas	4.07	1.23	5.12	0.89	1.05	1.26
Análisis y síntesis	4.60	1.08	5.48	0.65	0.88	1.04
Organización y planificación	4.00	1.17	5.36	0.79	1.36	1.19
Conocimientos generales	4.30	1.21	4.75	1.02	0.45	1.20
Conocimientos específicos	4.47	1.04	4.95	0.96	0.48	1.18
Lenguas extranjeras	2.57	1.36	5.05	1.10	2.48	1.68
Informática	3.61	1.50	4.93	1.00	1.31	1.50
Aplicación conocimientos a la práctica	4.48	1.25	5.36	0.76	0.88	1.20
Resolución de problemas	4.55	1.25	5.19	0.79	0.64	1.05
Gestión de la información	3.69	1.31	5.00	0.92	1.31	1.46
Trabajo autónomo	4.40	1.13	5.10	0.88	0.70	1.11
Competencias personales	3.29	1.49	4.68	1.10	1.39	1.38
Comunicación oral	3.75	1.57	5.16	0.92	1.41	1.41
Comunicación escrita	4.16	1.42	5.14	0.94	0.99	1.21
Capacidad crítica	3.84	1.47	5.04	0.97	1.19	1.42
Trabajo en equipo	3.47	1.46	5.06	1.06	1.59	1.42
Liderazgo	2.69	1.48	4.47	1.16	1.78	1.30
Trabajo bajo presión	3.16	1.39	4.70	1.07	1.54	1.36
Transmisión de conocimientos	3.81	1.44	4.66	1.03	0.86	1.28
Negociación	2.78	1.51	4.69	1.11	1.90	1.45
Apreciación diversidad cultural	2.82	1.65	4.14	1.35	1.33	1.58
Capacidad de imponer autoridad	2.43	1.48	3.78	1.38	1.35	1.35
Competencias específicas	3.97	1.31	5.12	0.90	1.15	1.24
Adaptación	4.00	1.24	5.30	0.64	1.30	1.20
Aprendizaje	4.80	0.98	5.41	0.68	0.61	1.03
Creatividad	3.77	1.35	5.02	0.88	1.25	1.14
Iniciativa y espíritu emprendedor	3.37	1.40	5.19	0.79	1.82	1.37
Autoexigencia	3.75	1.31	4.89	1.05	1.14	1.12
Toma de decisiones	3.87	1.24	5.39	0.73	1.52	1.27
Razonamiento económico	4.35	1.37	5.01	1.02	0.66	1.34
Interpretación de resultados	5.01	1.19	5.49	0.76	0.48	1.15
Elaboración de informes	3.73	1.43	4.75	1.12	1.01	1.44
Ética empresarial	3.04	1.56	4.72	1.30	1.69	1.38

Fuente: Elaboración propia

Nota: DS – Desviación Estándar. En negrita se señala el mayor valor máximo para cada tipo de competencias.

TABLA II
Análisis descriptivo. Valoración del nivel de competencias adquirido vs. requerido – Empleadores

	Nivel adquirido		Nivel requerido		Diferencia (Req-Adq)	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Competencias genéricas	4.06	1.00	4.76	0.96	0.70	1.15
Análisis y síntesis	4.06	0.85	4.79	0.85	0.73	0.99
Organización y planificación	4.05	1.02	5.01	0.80	0.96	1.18
Conocimientos generales	4.17	0.82	4.47	0.84	0.30	0.97
Conocimientos específicos	4.17	1.00	4.50	1.00	0.33	1.01
Lenguas extranjeras	3.64	1.31	4.18	1.55	0.54	1.59
Informática	4.22	1.04	4.83	0.95	0.61	1.08
Aplicación conocimientos a la práctica	4.03	0.96	4.82	0.90	0.80	1.09
Resolución de problemas	3.98	1.00	5.18	0.84	1.20	1.20
Gestión de la información	4.36	0.94	4.96	0.87	0.60	1.08
Trabajo autónomo	3.93	1.08	4.88	0.95	0.95	1.28
Competencias personales	3.97	1.02	4.55	1.01	0.59	1.17
Comunicación oral	4.81	0.89	5.03	0.98	0.22	1.04
Comunicación escrita	4.56	1.01	5.03	0.98	0.46	1.22
Capacidad crítica	3.84	0.96	4.54	0.89	0.71	1.18
Trabajo en equipo	4.42	1.01	5.14	0.93	0.71	1.25
Liderazgo	3.57	0.99	4.15	0.95	0.58	1.03
Trabajo bajo presión	3.65	1.13	4.87	0.96	1.22	1.29
Transmisión de conocimientos	3.83	0.99	4.54	0.96	0.71	1.17
Negociación	3.53	1.14	4.53	1.11	1.00	1.30
Apreciación diversidad cultural	4.22	0.98	4.14	1.19	-0.08	1.04
Capacidad de imponer autoridad	3.24	1.08	3.56	1.13	0.33	1.16
Competencias específicas	4.12	1.00	4.88	0.95	0.76	1.16
Adaptación	4.27	0.88	5.18	0.84	0.91	1.09
Aprendizaje	4.80	0.84	5.39	0.70	0.59	0.90
Creatividad	3.90	1.02	4.57	1.09	0.67	1.15
Iniciativa y espíritu emprendedor	3.92	1.13	4.97	0.96	1.05	1.27
Autoexigencia	4.11	1.02	5.05	0.87	0.95	1.21
Toma de decisiones	3.77	1.12	4.88	0.99	1.11	1.30
Razonamiento económico	4.07	0.94	4.23	1.03	0.16	1.09
Interpretación de resultados	4.03	1.03	4.94	0.88	0.91	1.18
Elaboración de informes	3.91	1.06	4.59	1.07	0.67	1.24
Ética empresarial	4.39	0.92	4.98	1.09	0.59	1.18

Fuente: Elaboración propia

Nota: DS – Desviación Estándar. En negrita se señala el mayor valor máximo para cada tipo de competencias.

TABLA III
Análisis descriptivo. Valoración del nivel de competencias adquirido vs. exigido – Graduados

	Nivel adquirido		Nivel requerido		Diferencia (Exi-Adq)	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Competencias genéricas	3.58	1.12	4.72	1.13	1.14	1.47
Análisis y síntesis	4.15	0.95	4.90	0.98	0.75	1.23
Organización y planificación	4.20	1.08	5.26	0.76	1.06	1.18
Conocimientos generales	4.14	1.01	4.24	1.11	0.10	1.30
Conocimientos específicos	3.90	1.03	4.07	1.21	0.16	1.42
Lenguas extranjeras	1.97	1.27	4.27	1.67	2.30	2.04
Informática	2.73	1.38	5.10	1.14	2.36	1.75
Aplicación conocimientos a la práctica	3.15	1.15	4.72	1.30	1.57	1.60
Resolución de problemas	3.56	1.05	5.02	1.00	1.46	1.38
Gestión de la información	3.76	1.13	4.71	1.14	0.96	1.50
Trabajo autónomo	4.25	1.18	4.93	0.98	0.68	1.34
Competencias personales	3.34	1.32	4.63	1.12	1.30	1.58
Comunicación oral	3.86	1.39	5.10	0.93	1.24	1.61
Comunicación escrita	4.11	1.27	4.99	1.01	0.87	1.35
Capacidad crítica	3.65	1.17	4.47	1.11	0.82	1.49
Trabajo en equipo	3.26	1.32	5.04	0.91	1.79	1.53
Liderazgo	2.90	1.32	4.50	1.21	1.61	1.77
Trabajo bajo presión	3.60	1.50	5.34	0.92	1.74	1.68
Transmisión de conocimientos	3.46	1.26	4.55	1.08	1.09	1.40
Negociación	2.78	1.34	4.70	1.30	1.93	1.76
Apreciación diversidad cultural	3.18	1.41	3.80	1.31	0.62	1.65
Capacidad de imponer autoridad	2.59	1.21	3.85	1.43	1.27	1.55
Competencias específicas	3.61	1.19	4.74	1.09	1.13	1.45
Adaptación	3.56	1.10	5.18	0.83	1.62	1.29
Aprendizaje	4.30	0.99	5.16	0.96	0.86	1.16
Creatividad	3.06	1.18	4.33	1.23	1.27	1.55
Iniciativa y espíritu emprendedor	3.23	1.24	4.74	1.09	1.51	1.58
Autoexigencia	3.73	1.37	4.90	0.97	1.16	1.44
Toma de decisiones	3.52	1.25	5.06	1.01	1.54	1.50
Razonamiento económico	4.21	1.13	4.31	1.15	0.10	1.39
Interpretación de resultados	4.12	1.09	5.02	0.98	0.90	1.25
Elaboración de informes	3.20	1.23	4.71	1.22	1.51	1.55
Ética empresarial	3.13	1.32	3.96	1.49	0.83	1.76

Fuente: Elaboración propia

Nota: DS – Desviación Estándar. En negrita se señala el mayor valor máximo para cada tipo de competencias.