

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/28292816>

# El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas: un estudio empírico

Article · January 2007

Source: OAI

---

CITATIONS

7

---

READS

197

1 author:



**Claudio Thieme**

Universidad Diego Portales

21 PUBLICATIONS 122 CITATIONS

SEE PROFILE

# El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico

## The development of employment competencies in two Chilean universities. An empirical study

Claudio Thieme Jara\*

### RESUMEN

---

Vivimos grandes y rápidos cambios en lo social, cultural, valórico, económico, tecnológico y demográfico que repercuten de diversas maneras sobre la sociedad, sus organizaciones y personas. Una de ellas es la relación entre trabajo y educación que, entre otros aspectos, pone énfasis en la necesidad de desarrollar nuevas competencias de empleabilidad requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se encuentran sujetas a una fuerte presión competitiva. El estudio se centra en evaluar estas competencias de empleabilidad en distintas carreras de dos universidades del país y determina que, pese a existir importantes diferencias en el grado de presencia de estas competencias en sus estudiantes, ellas no son producto del trabajo de estas instituciones, sino características propias de los alumnos, en particular su experiencia laboral. A pesar de la explícita intencionalidad de ambas universidades por incorporarlas en sus objetivos de enseñanza, el estudio concluye el bajo aporte de estas instituciones en el desarrollo de estas competencias ampliamente requeridas por el mercado laboral y alerta sobre los mecanismos y estrategias de formación que utilizan para desarrollarlas.

**Palabras clave:** competencias de empleabilidad, educación superior.

### ABSTRACT

---

We are experiencing major and quick changes as far as the social, cultural, valuable, economic, technological and demographic aspects that affect, in countless ways, on the society, their organizations and people. One of them is the relationship between work and education that, among other aspects, emphasizes the necessity to develop new employment competencies required to work effectively in economies that change quickly and are subject to a heavy competitive pressure. The study is focused on evaluating these employment competencies in different study programs from two national universities, and determines that in spite of existing important differences in the degree of presence of these competencies in their students, they are not the product of the work of these institutions, but students' own characteristics, in particular their work experience. In spite of the specific attempt of both universities to integrate them in their educational goals, the study concludes with the low contribution of these institutions in the development of these competencies widely required by the work market, and it alerts us on the mechanisms and training strategies that are used to develop them.

**Keywords:** employment competencies, higher education.

---

\* Chileno, Ingeniero Civil Industrial, Doctor en Administración, Académico de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Correspondencia con el autor: cthieme@ucsh.cl

## 1. Planteamiento del problema

No cabe duda de que vivimos en nuevo tipo de sociedad, caracterizada por continuos y profundos cambios. Esta situación se produce por diversas razones que se entrelazan y que, además, configuran múltiples efectos sobre la vida de las personas y sus organizaciones. Entre ellas encontramos el rápido avance del conocimiento humano, la facilidad de acceso a información, los cambios en los contextos culturales y los cambios en los mercados laborales y de la educación.

En particular, en el mercado del trabajo se constata, entre otros: i) una disminución en la estabilidad del empleo, ii) un aumento en los requerimientos educacionales, de información y conocimientos para las distintas ocupaciones, iii) la flexibilidad se vuelve un imperativo, y iv) la movilidad y reconversión laboral son nuevos elementos que se agregan a este competitivo mercado.

Por otra parte, la propia evolución de la Educación Superior, caracterizada por: i) un aumento real y proyectado en la cobertura, ii) los requerimientos no sólo de acceso sino de calidad y más altos niveles de graduación, y iii) los cambios en las condiciones de entrada de los alumnos, configuran un claro cambio en los requerimientos que se hace a este sector.

Todo lo anterior provoca el nacimiento de una redefinición del vínculo entre educación y trabajo cuya principal expresión lo constituye el concepto de “competencias de empleabilidad”. La definición más utilizada del término señala que esta consiste en la capacidad de conseguir y conservar un empleo, de sintonizar con el mercado del trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o encontrar un puesto de trabajo.

Se caracterizan por no estar asociadas a una ocupación en particular (genéricas), ser necesarias en todo tipo de empleos (transversales), de poder ser adquiridas mediante procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje (transferibles) y ser su adquisición evaluable.

La literatura nacional e internacional muestra que estas competencias son, en la actualidad, las más valoradas por los empleadores. A modo de ejemplo, podemos señalar: la capacidad de construir relaciones, las destrezas intelectuales de resolución de problemas, la capacidad de influencia y persuasión, las destrezas de comunicación, la capacidad de logro, la autorresponsabilidad, la proactividad, la independencia, etc.

Por ende, existe un creciente interés por definir las, socializarlas, medirlas y, en particular, desarrollarlas en los estudiantes. Al respecto, son numerosos los ejemplos de políticas públicas de diversos países que apuntan hacia ello. La decisión de la Pontificia Universidad Católica de Chile en orden a aplicar un plan piloto que cambia su actual sistema de admisión, incorporando una evaluación de habilidades personales y sociales, es un claro ejemplo de la comprensión de este hecho. Sin embargo, esta selección también

apunta a disminuir la brecha entre las competencias requeridas y las de ingreso, que representa el desafío de la universidad, atenuando la responsabilidad de las instituciones de educación superior en esta materia. La selección, sin la incorporación de medidas efectivas para su desarrollo, sólo se traduce en la búsqueda de mejores resultados de sus egresados con poco esfuerzo y bajo valor añadido.

Por tanto, resulta altamente relevante y pertinente analizar si las instituciones de Educación Superior chilenas han sido capaces de captar estas nuevas demandas y, principalmente, si están respondiendo de una manera efectiva a estos nuevos desafíos. En otras palabras, ¿han sido nuestras universidades capaces de comprender los nuevos requerimientos del medio y actuar en concordancia de manera efectiva?

Nuestra hipótesis es que existe una comprensión creciente de ello, pero esto no se ha traducido en acciones concretas y efectivas que demuestren la adquisición de estas competencias de empleabilidad durante el paso de nuestros jóvenes por la universidad a pesar, inclusive, de la explicitación pública y formal de tal intención por parte de estas instituciones. Si este tema es de tal importancia tanto para el éxito laboral de los profesionales que egresan de estas instituciones como de la consiguiente competitividad del país, ¿no resultaría altamente preocupante que las universidades no aportasen a su desarrollo?

## 2. Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio es medir el nivel de presencia de las competencias genéricas, en los estudiantes adscritos a diversas carreras de dos universidades privadas del país.

En particular, a partir de los proyectos educativos y los requerimientos laborales, se ha identificado un conjunto de competencias genéricas que debieran poseer los estudiantes egresados de ambas universidades y se ha elaborado un instrumento que permite evaluar el grado de presencia de cada una de estas competencias en los estudiantes. Ello posibilita analizar los resultados y comparar, entre las distintas categorías evaluadas (avance curricular, experiencia laboral, sexo y edad), las competencias de empleabilidad o genéricas de los estudiantes de las carreras analizadas y determina el aporte que estas instituciones de educación superior están realizando en esta materia.

## 3. Metodología

La metodología del estudio se inicia con el análisis de los modelos de formación de dos instituciones de Educación Universitaria del país y prosigue con la selección de diez competencias de empleabilidad relevantes y presentes en dichos modelos. Posteriormente, se construye y aplica una encuesta que autoevalúa la presencia de estas competencias en los estudiantes de diversas carreras y niveles.

A partir de ahí, se desarrolla un análisis estadístico que permite comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las competencias que exhiben los estudiantes que ingresan versus los que están por egresar, y entre ambas universidades. También se analiza el efecto que producen sobre las competencias evaluadas distintas variables que moderan la situación como sexo del estudiante, experiencia laboral y edad.

El estudio empírico corresponde a dos tesis independientes de distintas universidades guiadas por el autor del artículo durante el año 2005.

#### 4. Marco Teórico

Vivimos una era de rápidos y grandes cambios en lo social, económico, político, tecnológico, demográfico e inclusive valórico que obliga a los Estados, organizaciones de toda índole y personas a responder adecuadamente a los nuevos requerimientos de que son objeto. La diferencia entre el éxito y el fracaso depende entonces de su capacidad de comprender el medio y actuar en concordancia de manera efectiva.

Esta situación se explica básicamente por tres factores: la globalización y su consiguiente apertura de los mercados y aumento de la competencia, el progreso técnico y los cambios en la organización de las empresas.

En este nuevo escenario, la relación entre trabajo y educación se encuentra en el centro del debate público, cuestionando la naturaleza y metodología de enseñanza en la educación básica, media y universitaria.

Como señala Brunner (1999b), lo anterior ha provocado una serie de cambios que afectan la naturaleza de la relación educación y trabajo:

- Aumenta el componente de información/conocimiento de la mayoría de ocupaciones por efecto de la revolución tecnológica.
- Se modifican las competencias requeridas.
- Se elevan los requerimientos educacionales de la fuerza de trabajo.
- La educación misma pasa a ser concebida como un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Particularmente, el sector de la enseñanza técnico-profesional enfrenta la necesidad de una completa revisión de objetivos, contenidos, métodos, articulaciones y diseño institucional.
- La estabilidad en el empleo disminuye por la transformación de las ocupaciones, el imperativo de la flexibilidad y la intensificación de la competencia.
- La movilidad laboral, el cambio de las ocupaciones y la continua redefinición de competencias introducen elementos adicionales de presión sobre los trabajadores y ejecutivos.

- En la mayoría de las economías el desempleo se transforma en un problema de primera magnitud, particularmente entre los jóvenes.

Es claro que la educación cumple la función de preparar a las personas para el cumplimiento de roles de adulto, particularmente, entre ellos, el desempeño en el mercado laboral. Para muchos, esta situación ha sido perversamente acentuada por efecto de la globalización (Brunner, 2000).

Independiente de lo anterior, las competencias que las personas adquieren a lo largo de su proceso de enseñanza – aprendizaje y que luego le permiten desempeñar eficazmente una profesión constituyen el principal vínculo entre educación y trabajo (Bertrand, 1998) y resulta evidente que un cambio en las condiciones de contexto afectan esta relación y modifican las bases que sustentan la educación.

Brunner (1999a) señala que lo anterior lleva a sustituir el modelo de Educación a uno que pone énfasis en:

- a) La formación de competencias fundamentales
- b) El desarrollo de competencias cognitivas superiores (aquellas que permiten un desempeño eficaz en situaciones relativamente complejas, tales como la capacidad de resolver problemas, aprender a aprender, actuar creativamente y tomar decisiones).
- c) La formación de competencias de empleabilidad, que son aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva.

Por su parte, Bertrand (1998) señala que existe un desplazamiento desde las destrezas tradicionales a unas nuevas como son:

- Adaptabilidad a nuevos productos, tecnologías y métodos de organización
- Trabajo abstracto sobre pantalla usando códigos y símbolos
- Autonomía y responsabilidad
- Trabajo en contacto permanente con clientes y colegas

Lo anterior es uno de los muchos desarrollos que podemos encontrar en la literatura con distintas denominaciones. Lo importante es que, producto de este cambio de la relación Educación y Trabajo, nace y se instala con fuerza el concepto de competencias de empleabilidad.

Actualmente, se entiende por competencias de empleabilidad un conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo, incluyendo capacidades de comunicación y de relación interpersonal, de resolución de problemas y manejo de procesos organizacionales y de organización de los propios

comportamientos en función de los requerimientos del puesto de trabajo. Pueden caracterizarse como competencias genéricas (no ligadas a una ocupación en particular), transversales (necesarias en todo tipo de empleos), transferibles (se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje), generativas (permiten un desarrollo continuo de nuevas capacidades) y medibles (su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa) (Brunner, 2000).

La definición más conocida internacionalmente es la que proporciona por la *Secretary of Labour's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS, 1993) que definió dichas competencias agrupándolas en cinco clases y determinó los estándares que debían obtenerse en cada caso.

Así, trabajadores efectivos serían aquellos que pueden usar productivamente:

Recursos: saben organizar, planificar y asignar tiempo, dinero, materiales y recursos humanos;

Capacidades interpersonales: pueden trabajar con otros participando en equipos, enseñarles, servir al cliente, conducir, negociar y trabajar con gente de distintos orígenes sociales;

Información: pueden adquirir y evaluar información, organizar y mantener archivos, interpretar y comunicar, y usar computadoras para procesar información;

Sistemas: entienden sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos, pueden monitorear y corregir su *performance* y diseñar y mejorar sistemas;

Tecnología: pueden seleccionar equipos y herramientas, aplicar tecnologías a tareas específicas, y mantener y solucionar problemas de los equipos.

Cabe señalar que no existe consenso sobre la denominación de este concepto. Para el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2003), existen tres tipos de competencias:

- **Competencias básicas**: que son los conocimientos adquiridos en la educación básica y media como matemáticas, lenguaje, física, historia, etc. Algunos ejemplos pueden ser: procesar el pensamiento abstracto; capacidad para interpretar instrucciones; capacidad de comunicación oral y escrita: uso del lenguaje; operacionalización de la lógica - matemática.
- **Competencias transversales, genéricas o de empleabilidad**: que es el desempeño común a diferentes ocupaciones. Como ejemplos tenemos: autonomía y aptitud de liderazgo; adaptación al cambio; comunicación y trabajo en equipo; innovación y creatividad; ser protagonista en el desarrollo de la carrera o itinerario de empleo; fomentar la toma de decisiones y la capacidad de manejo; aprender a explorar, a probar y a practicar; promover y asegurar el desarrollo de capacidades de emprender, organizarse y actuar.

- **Competencias específicas, técnicas o funcionales:** que son los conocimientos técnicos de una ocupación específica. Ejemplos: conocimientos y destrezas ligadas a las familias ocupacionales; desarrollo de habilidades propias y características de las áreas ocupacionales.

Por otra parte, diversos autores señalan que existen dos tipos fundamentales de competencias que conviene distinguir: las competencias técnicas o de puesto, y las competencias directivas o genéricas.

- **Las competencias técnicas** se refieren a aquellos atributos o rasgos distintivos que requiere un trabajador en forma excepcional en un puesto de trabajo determinado. Las competencias técnicas describen conocimientos, habilidades o actitudes específicas necesarias para desempeñar una tarea concreta. Por ejemplo, determinados puestos pueden requerir cierto dominio del inglés, en este caso, el dominio del inglés sería una competencia técnica para esos puestos de trabajo.
- **Las competencias genéricas** son aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona de cualquier profesión. Estas competencias son más genéricas y, aunque cada empresa pueda enfatizar más unas que otras, pueden estudiarse de manera conjunta.

Por último, el proyecto Tuning (Universidad de Deusto, 2003) clasifica las competencias genéricas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas:

- 1) **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
  - Habilidades *cognoscitivas*, *la capacidad de comprender y manipular* ideas y pensamientos.
  - Capacidades *metodológicas para manipular el ambiente*: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
  - Destrezas *tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria*, destrezas de computación y gerencia de la información.
  - Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
- 2) **Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.



- 3) **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren, como base, la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Al respecto, poniendo énfasis en las competencias interpersonales, Raineri (2001) realizó una revisión de la literatura sobre el desarrollo de habilidades psicosociales. Señala que estas corresponden a un conjunto similar de habilidades que han sido identificadas y estudiadas en la literatura bajo diferentes nombres, tales como habilidades sociales, habilidades interpersonales, habilidades vitales, o en inglés *Ufe skills*, y en los últimos años, habilidades emocionales, e incluso habilidades políticas.

Para administradores, ejecutivos y empresarios, las habilidades tales como liderar y motivar a sus colaboradores, trabajar en equipo, negociar, influir en otros individuos y entender los puntos de vista e intereses de personas altamente diversas ha recibido considerable atención en los últimos años. Se ha observado un crecimiento en la demanda por seleccionar personas que posean estas habilidades en los procesos de selección de personal (North y Worth, 1998).

Este solo cambio de escenario y de interlocutores ha dejado a los administradores más dependientes de sus capacidades de comprensión y comunicación. Además, el surgimiento de organizaciones más flexibles, planas y cercanas a los clientes, ha hecho que la comunicación informal, el trabajo en equipo y la negociación adopten mayor importancia que la comunicación jerárquica tradicional para la coordinación de estas organizaciones (Hayes, Rose-Quirie y Allinson, 2000).

La importancia e interés por desarrollar habilidades interpersonales para poder trabajar con mayor armonía junto a otras personas es analizada tanto en revistas de investigación científica (Sternberg, 1997 y Botvin, 2000) como en textos de difusión como Goleman (1995). Ambos tipos buscan demostrar que el desarrollo de estas habilidades genera resultados beneficiosos para las personas y las organizaciones en las que trabajan. Este último tipo de literatura ha producido una divulgación masiva de la importancia de estas habilidades entre los administradores, ejecutivos y empresarios.

Cabe destacar que los efectos del dominio de estas habilidades sociales (o la ausencia de éstas) en la administración de organizaciones han sido documentados en reiteradas ocasiones (Wayne y Ferris, 1990; Haneman, Greenberg y Anonyuo, 1989). Los administradores que poseen más habilidad para entender a sus subordinados pueden definir con mayor precisión si el rendimiento de ellos es producto de falta de habilidades, falta

de motivación u otra cosa. Baron y Markman (1998) concluyen que los empresarios que poseen este tipo de habilidades tienen un mayor éxito financiero (medidos en ingresos personales). Estos autores incluso replicaron esta investigación, con resultados similares, usando una muestra de microempresarios (contratistas independientes que operaban sus propias organizaciones) y otra muestra de ejecutivos de empresas de alta tecnología y biotecnología.

El Cuadro 1 presenta algunas de las principales clasificaciones que se han definido de este conjunto de habilidades en la literatura. Como se observa en este cuadro, las habilidades incluidas en estas clasificaciones varían de un autor, programa y contexto a otro. En síntesis, señala Raineri (2001), la gran mayoría de estas categorizaciones tienen en común la inclusión de habilidades básicas, tales como la comprensión de otros y la comunicación con otros. En muchas de estas categorizaciones, además, se incorporan habilidades de comprensión y administración de sí mismo, de los propios sentimientos y conducta. Además, la relación de los propios sentimientos y conducta con el entorno que nos rodea resulta ser extremadamente relevante para entender cuáles habilidades son críticas y de qué manera usarlas. Por último, estas habilidades pueden ser usadas de manera estratégica, selectiva y concertada, para construir una historia de relaciones dentro de un grupo humano. Es al conjunto de estas habilidades a las que en este documento nos referimos como habilidades psicosociales, por tener componentes psicológicos, tales como el autoconocimiento de las propias emociones y componentes de marcada interacción social como es la comunicación interpersonal y comprensión del entorno en que se desarrollan.

En nuestro caso, nuestro interés reside en estudiar lo que la literatura ha denominado competencias transversales, genéricas o de empleabilidad, que corresponde a las competencias que son comunes a las distintas ocupaciones y sectores industriales.

Cuadro 1: Comparación de algunas clasificaciones de Habilidades Psicosociales

Autor	Organización Mundial de la Salud-1993	Buhrmester Furman, Wittenberg y Reis (1998)	Mayer, Salovey, Carusso y Sitarenios	Baron y Markman -2000	Perrewe, Ferris, Frink y Anthony -2002
Nombre de la Categorización	Habilidades Vitales	Habilidades Interpersonales	Habilidades Emocionales	Habilidades Sociales	Habilidades Políticas
Población de Estudio	Adolescentes	Estudiantes Universitarios	Niños y Adultos	Empresarios	Ejecutivos y Administradores
Objeto de Análisis	Adaptación a la Sociedad	Interacciones Interpersonales Efectivas	Adaptación Social	Éxito Empresarial	Generación de un ambiente de confianza y disminución de estrés en el trabajo

Habilidades Descritas	(a) Toma de Decisiones (b) Solución de problemas (c) Creatividad (d) Pensamiento Crítico (e) Comunicación (f) Habilidades Interpersonales (g) Autoconocimiento (h) Empatía (i) Administración de Emociones (j) Administración de Estrés	(a) Iniciación de interacciones y de relaciones (b) Expresión asertiva de los derechos personales y de desagrado con otros (c) Declaración o revelación de información personal (d) Apoyo emocional de otros (e) Administración de conflictos interpersonales	(a) Comprensión de las propias emociones (b) Expresión de éstas en consideración del contexto social en que ocurren (c) Uso de las emociones para dirigir y motivar el propio comportamiento (d) Comprensión de las emociones de otros (e) Administración de relaciones interpersonales	(a) Entender con precisión a otros (b) Inducir reacciones positivas en otros (c) Persuasión e influencia (d) Ajustarse con comodidad a un rango de diversas situaciones sociales	(a) Entender la situación social y las personas en el trabajo (b) Saber cómo actuar en una situación de trabajo particular (c) Comunicarse de una manera convincente (d) Generar confianza entre los colaboradores (e) Estimar y desarrollar los contactos sociales necesarios para asegurarse el éxito (f) Disminuir tensiones con humor (g) Disfrutar influir positivamente en otros
-----------------------	--	---	---	---	--

Fuente: Raineri (2001: 162)

Por otra parte, diversas son las publicaciones que buscan identificar las competencias genéricas o de empleabilidad que son más valoradas por el mercado laboral.

Ejemplos de estos estudios a nivel internacional son: Luthans, Rosenkrantz y Hennessey (1985) quienes investigaron en una muestra de 52 directivos en 3 organizaciones aquellas habilidades demostradas por los directivos más eficaces contra los menos eficaces. Las habilidades detectadas fueron: ganar poder e influencia, comunicarse con individuos fuera de la organización, manejar conflictos, tomar decisiones, comunicarse con individuos dentro de la organización, desarrollar a subordinados, procesar el papeleo, planificar y fijar metas.

Curtis, Winsor y Stephens (1989) aplicaron un cuestionario a 428 miembros de la Sociedad Americana de Directivos en Estados Unidos para determinar las habilidades necesarias para obtener empleo, las habilidades importantes para un desempeño exitoso en el trabajo, y las habilidades necesarias para ascender dentro de la organización. Sus resultados indicaron que las habilidades necesarias para obtener empleo eran las de comunicación verbal, escuchar, entusiasmo, comunicación escrita, competencia técnica, apariencia. El éxito en el trabajo se relacionaba con la posesión de las habilidades de comunicación verbal y escrita, habilidades interpersonales, persistencia/determinación, entusiasmo y competencias técnicas. Por su parte, para ascender al interior de

la organización, resulta necesaria la capacidad para trabajar bien con los demás mano a mano, capacidad para recolectar información y tomar una decisión, capacidad para trabajar en grupos, escuchar y dar consejo, retroalimentar, escribir informes eficaces, conocimiento del trabajo, utilizar computadoras, conocimientos de teoría de la administración, conocimientos de finanzas, de marketing y de contabilidad.

Por su parte, Van Velsor & Brittain (1995) resumen 5 estudios previos de “descarrilamiento” (lo opuesto al éxito) en una muestra de 20 directivos estadounidenses y 42 directivos europeos. Los resultados indicaron que las principales causas del “descarrilamiento” se produjeron por: i) problemas con las relaciones interpersonales, ii) fracaso para cumplir los objetivos del negocio, iii) incapacidad para formar y dirigir un equipo, y iv) incapacidad para manejar el desarrollo personal o para adaptarse.

La Asociación Americana de Administración (2000) aplicó un instrumento de recolección de información para determinar la importancia que un determinado número de habilidades tenía para las organizaciones. Los resultados indicaron el siguiente orden de importancia:

- 1º Enfoque al cliente
- 2º Capacidad para utilizar la información con el fin de resolver problemas
- 3º Reconocer problemas e implementar soluciones
- 4º Credibilidad entre pares, subordinados y jefes
- 5º Capacidad para transformar las palabras en hechos
- 6º Escuchar y hacer preguntas

En nuestro país, existen también diversos estudios que dan cuenta de la identificación y valoración de diversos atributos y competencias por parte del mercado laboral. Este es el caso de Coria y Marshall (2001), quienes realizan una valoración de atributos de los Ingenieros Comerciales en Chile. Para ello, utilizan la técnica denominada Análisis Conjunto que permite estimar las utilidades que los distintos atributos tienen en sus distintos niveles. En primer lugar, realizaron un estudio exploratorio para identificar los atributos más relevantes. Como resultado de esta fase exploratoria, los atributos considerados en la aplicación a ingenieros comerciales comprenden los conocimientos del idioma inglés y de computación, la universidad de origen, el nivel socioeconómico y cultural, el sexo, el estado civil, las notas de egreso, el nivel de especialización en el área que postula, y los niveles de desarrollo de la capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo. El estudio consideró una muestra de 30 empresas de cada sector de la economía. Los resultados indican que los atributos más importantes que influyen en la selección y contratación de ingenieros comerciales son el nivel de especialización en el área que postula, la capacidad de trabajo en equipo, la universidad de origen y el dominio del idioma inglés.

También en el plano nacional, Fernández y Kristjanpoller (2005) analizaron las

competencias de los egresados de Ingeniería Civil Industrial de la Universidad Santa María, buscando determinar aquellas mayormente requeridas por el mercado laboral y las brechas existentes con el nivel adquirido. Para ello, contactaron a los egresados de los años 1999 y 2000 y se les solicitó que respondieran un cuestionario de más de 200 palabras. Los resultados arrojaron que las seis competencias más requeridas por el mercado laboral eran:

- 1° Lealtad, honestidad
- 2° Habilidad para resolver problemas
- 3° Pensamiento crítico
- 4° Competencias analíticas
- 5° Habilidad para el aprendizaje

Por otra parte, las competencias más deficitariamente exhibidas corresponden a:

- 1° Capacidad de negociación
- 2° Planificación, coordinación y organización
- 3° Creatividad
- 4° Administración del tiempo
- 5° Capacidad de expresión oral
- 6° Habilidad en comunicación escrita

De igual forma, podemos citar el seminario de Tesis titulado “Competencias interpersonales requeridas por el mercado laboral a los profesionales del área de la administración en la séptima región” (Espinoza, 2004). Dicho seminario evaluó la importancia que el mercado laboral le asigna a 28 competencias genéricas. Los resultados indicaron que, independiente del sector, la competencia de honestidad era la más valorada. A partir de ahí, se obtienen diferencias dependiendo del sector analizado. Sin embargo, es posible determinar que las de mayor importancia en términos globales son las de honestidad, persistencia, orientación al logro, exigir eficiencia y calidad, y compromiso.

## 5. Desarrollo empírico

Para determinar las competencias genéricas a evaluar se procedió a analizar los principios declarados por ambas instituciones, así como sus modelos de formación. De esta forma, se pretendió evaluar el nivel de desarrollo de las competencias genéricas o de empleabilidad entre los alumnos, sólo para el caso de aquellas relevantes para el mercado laboral y que estuviesen explícitamente declaradas por estas instituciones superiores como parte de su formación.

La Universidad 1 corresponde a una Universidad Católica, Privada, Autónoma, Acreditada Institucionalmente, no perteneciente al Consejo de Rectores y ubicada en la ciudad de Santiago. Plantea un Modelo de Formación innovador, en el cual se da la

posibilidad a los estudiantes de ir estructurando su plan de estudio, y señala que aspira a educar con calidad, identidad y responsabilidad.

Esta universidad entiende por formación, en sentido general, la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas asociadas al ámbito profesional, es decir, preparación para un tipo particular de actividad o para el aprendizaje de ciertas disciplinas. De acuerdo con esta opción, la universidad quiere ser un instrumento para el desarrollo de las personas y del país. De igual forma, el Modelo de Formación de esta universidad define las competencias genéricas que se busca desarrollar a lo largo de la vida académica de los estudiantes.

Por su parte, la Universidad 2 es igualmente una universidad Católica, participante del Consejo de Rectores, Autónoma y ubicada en la zona centro – sur del país. Su modelo formativo da cuenta del espíritu formativo y sello de los egresados de la universidad, estableciendo las competencias genéricas que pretende desarrollar.

A partir de lo anterior, la selección de las competencias se realizó de manera que considerara los requerimientos del mercado laboral y las explicitaciones formales que cada institución de educación superior realiza en sus modelos de formación. Del cruce de información, fue posible identificar las siguientes 10 competencias genéricas:

- 1) **Análisis de problemas:** Capacidad para identificar problemas, reconocer información significativa, buscar y coordinar datos relevantes y diagnosticar posibles causas.
- 2) **Aprendizaje:** Capacidad para asimilar nueva información y aplicarla eficazmente.
- 3) **Flexibilidad:** Capacidad para adaptarse a situaciones y condiciones nuevas o imprevistas, tolerando la incertidumbre y el cambio. Apertura para nuevas perspectivas y métodos.
- 4) **Innovación y Creatividad:** Capacidad para desarrollar soluciones (nuevas) de problemas relacionadas con el trabajo.
- 5) **Escucha Activa:** Capacidad para demostrar al interlocutor que se le está escuchando y comprendiendo en profundidad, incluyendo los aspectos emocionales implicados en la interacción.
- 6) **Trabajo en Equipo:** Disposición para cooperar con otros y apoyar activamente decisiones grupales, sacrificando intereses propios en favor del grupo.
- 7) **Sociabilidad:** Capacidad para interactuar sin esfuerzo con otras personas, haciendo contactos con ellos y desarrollar actividades sociales.
- 8) **Autoresponsabilidad:** Atribuir los éxitos y fracasos laborales al comportamiento de uno mismo y no al de otras personas o casualidades. Hacerse cargo de las consecuencias de las propias acciones.

- 9) **Proactividad:** Capacidad para tomar la iniciativa ante situaciones (futuras) críticas o difíciles y de planificarse a largo plazo, en vez de sólo reaccionar.
- 10) **Independencia:** Capacidad para actuar sobre la base de las propias convicciones más que intentar satisfacer las expectativas de los demás, y mantener el mismo punto de vista mientras se puede (razonablemente).

Con el objeto de evaluar el nivel de presencia de estas competencias entre los estudiantes, se realizó un cuestionario que estaba compuesto por 72 preguntas. Se mezclaron las competencias, en forma discontinuada, para así lograr que el entrevistado no notara la habilidad o competencia que se estaba consultando. De esta manera, se promediaron todas las preguntas que estaban asociadas a cada competencia genérica y se procedió a realizar el análisis de los resultados.

## Universo y muestra del estudio

Este estudio se configuró sobre una población compuesta por 2 Universidades y, en particular, sobre 7 carreras. De la universidad 1 (Católica, Privada, Autónoma y cuya sede se encuentra en Santiago) participaron 3 carreras: Ingeniería Comercial; Auditoría e Ingeniería en Administración de Empresas. Todas ellas impartidas en régimen vespertino. El número total de alumnos de estas carreras es de 320. De la universidad 2 (Católica, perteneciente al Consejo de Rectores y ubicada en la zona centro – sur del país) participaron 4 carreras, tres de ellas de régimen diurno tradicional: Kinesiología, Ingeniería en Construcción y Pedagogía en Educación Física; y una de régimen vespertino: Auditoría. El universo de estas 4 carreras es de 1260 estudiantes.

Cuadro 2: Número de casos de la muestra

	No Casos	Porcentaje
Universidad 1 (Santiago)	64	50,0%
Universidad 2 (Región)	64	50,0%
U1. Ingeniería Comercial	39	60,9%
U1. Auditoría	15	23,4%
U1. Ingeniería en Administración	10	15,6%
U2. Auditoría	13	20,3%
U2. Ped. en Educación Física	16	25,0%
U2. Ingeniería en Construcción	14	21,9%
U2: Kinesiología	21	32,8%
Femenino	69	53,9%
Masculino	59	46,1%
=< 21 años	34	26,6%
22 - 25 años	58	45,3%
+ 26 años	36	28,1%

Fuente: Elaboración propia

## 6. Resultados

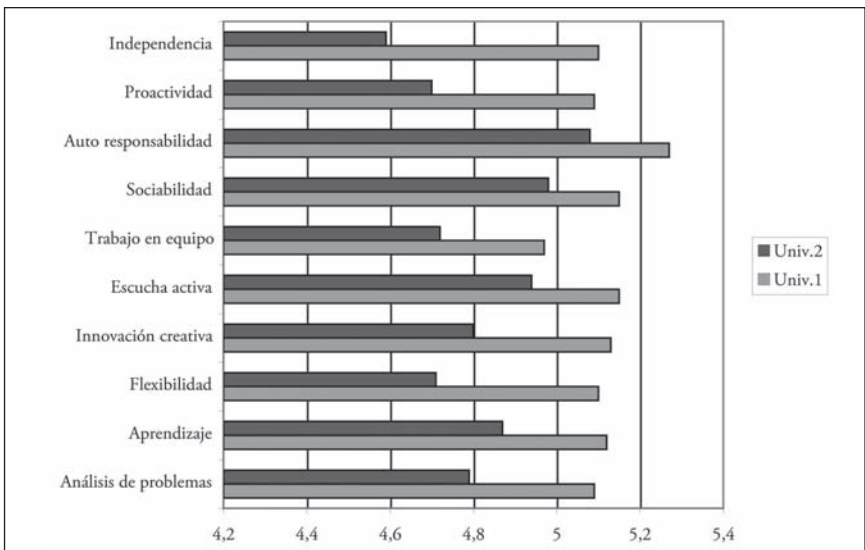
Como puede apreciarse en la figura 1, los resultados de cada una de las competencias evaluadas por universidad muestran que existen claras diferencias entre instituciones. Un análisis de varianza realizado indica que las diferencias son estadísticamente significativas para la totalidad de las diez competencias evaluadas dependiendo de la universidad del estudiante. Lo anterior no significa necesariamente diferencias de desempeño por parte de las instituciones en esta materia ya que pueden reflejar características propias de la población evaluada y no el trabajo de la universidad a la cual pertenecen.

Para la Universidad 1, la competencia con mayor presencia entre los estudiantes de esa casa de estudios es la auto responsabilidad, seguida por innovación, sociabilidad y capacidad de aprendizaje. Las competencias menos desarrolladas entre los estudiantes son la independencia, el trabajo en equipo, la flexibilidad y el análisis de problemas.

El análisis global de la muestra indica que, si bien existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de desarrollo de las competencias genéricas evaluadas entre las instituciones de educación superior participantes del estudio, existe también una correspondencia muy cercana con respecto al orden en que ellas se ubican. En el grupo coincidente de las “mejor desarrolladas” se encuentran: auto responsabilidad, sociabilidad, escucha activa y aprendizaje.

Por otra parte, en el grupo coincidente de las “peor desarrolladas entre los estudiantes” se encuentran las de: independencia, trabajo en equipo, pro actividad y flexibilidad.

Gráfica 1: Resultados promedios por Institución



Fuente: Elaboración propia



Cuadro 3: Centro de los conglomerados finales (en %)

		G.H.1	G.H. 2	G.H. 3
Universidad	Universidad 1 (Santiago)	28,1	71,9	0,0
	Universidad 2 (Región)	23,4	0,0	76,6
Carrera U1	U1. Ingeniería Comercial	35,9	64,1	0,0
	U1. Auditoría	26,7	73,3	0,0
	U1. Ingeniería en Administración	0,0	100,0	0,0
Carrera U2	U2. Auditoría	69,2	0,0	30,8
	U2. Ped. en Educación Física	12,5	0,0	87,5
	U2. Ingeniería en Construcción	21,4	0,0	78,6
	U2: Kinesiología	4,8	0,0	95,2
Avance curricular	=< 1 año estudio	12,5	50,0	37,5
	2 - 3 años de estudio	4,8	52,4	42,8
	+ 4 años de estudio	45,2	19,4	35,4
Experiencia laboral	Sin experiencia laboral	3,4	49,2	47,4
	1 - 2 años experiencia laboral	20,0	30,0	50,0
	3 - 7 años experiencia laboral	61,9	23,8	14,3
	+ 4 años experiencia laboral	66,7	16,7	16,6
Edad	=< 21 años	2,9	61,8	35,3
	22 - 25 años	17,2	34,5	48,3
	+ 26 años	61,1	13,9	25,0

Fuente: Elaboración propia

Con el objeto de avanzar en el análisis de los resultados, se procedió a realizar un análisis de varianza de los resultados de la evaluación de las competencias genéricas contempladas en el estudio. A través de este estudio, pretendemos conocer si características como el sexo, la edad, el nivel de avance del estudiante o la experiencia laboral, se relacionan con el nivel de desarrollo de las distintas competencias genéricas evaluadas. El software estadístico empleado correspondió al SPSS en su versión 11.5 en castellano.

Los resultados del análisis por carrera muestran que los mejores desempeños en cada competencia genérica evaluada no son obtenidos de manera persistente por una carrera en particular. En cambio, en la Universidad 2, los mejores resultados los obtiene la carrera de Auditoría, seguido de muy lejos por las carreras de Pedagogía en Educación Física, Ingeniería en Construcción. En último lugar, se ubica constantemente la carrera de Kinesiología.

Resulta fundamental poder analizar por qué ocurren estas grandes diferencias en la Universidad 2. Existen dos posibilidades. La carrera como tal juega un papel fundamental en su desarrollo o se trata de características propias de los estudiantes que pertenecen a estas carreras.

También llama la atención la similitud de resultados entre las tres carreras de la Universidad 1 y la carrera de Auditoría de la universidad 2. ¿Qué tienen en común que pueda explicar estas diferencias? El análisis de varianza realizado posibilita ahondar en este tema y obtener conclusiones más precisas. Existen diferencias significativas entre

carreras para casi la totalidad de las competencias evaluadas, salvo “sociabilidad”. Las diferencias en el desarrollo de las competencias genéricas evidenciadas por los estudiantes de la universidad 1 por sobre la Universidad 2 es, en la mayoría de los casos, sólo estadísticamente significativa cuando se compara con la carrera de Kinesiología de la Universidad 2. Las diferencias entre la carrera de Auditoría y las otras carreras de la misma Universidad (pedagogía en Educación Física, Ingeniería en Construcción y Kinesiología) sólo se da de manera estadísticamente significativa en tres competencias y sólo comparado con una carrera de la misma universidad.

De igual forma, se realizó un análisis de varianza para establecer si el sexo determina, de alguna forma, una capacidad superior de desarrollar alguna de estas competencias. Los resultados muestran que estas diferencias sólo se dan de manera significativa para la competencia de escucha activa; determinándose que esta habilidad se encuentra presente de manera superior en el sexo femenino. Medio en broma, medio en serio, de esta forma podemos validar, de manera parcial, el libro que se convirtió en best seller *¿Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas?*

El mismo análisis de varianza se realizó por rango de edad del estudiante, concluyéndose que existen diferencias significativas en dos de ellas: capacidad de aprendizaje y auto responsabilidad, para los grupos de edad de menos de 21 y los mayores de 26 años. Por otra parte, la adquisición de estas competencias no se realiza de manera sostenida a medida que se tiene mayor edad, salvo tres excepciones en que sí. En el resto de los casos se produce un efecto que llama poderosamente la atención donde los estudiantes pertenecientes al rango intermedio de edad aparecen disminuyendo la exhibición de esta competencia para posteriormente recuperar los niveles que mostraban cuando más jóvenes (menos de 21 años).

Tal como lo señalamos previamente, elemento importante de este estudio es determinar si a medida que el estudiante avanza curricularmente también lo hace con el desarrollo de las competencias genéricas explicitadas en los modelos de formación de ambas universidades. El análisis de varianza realizado indica que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas para 7 de las 10 competencias evaluadas. Un análisis de los descriptivos por categoría para cada una de las competencias nos indica que la hipótesis de aumento de los niveles de competencia a medida que se avanza de nivel curricular planteada no se cumple. Por el contrario, para la mayoría de las competencias evaluadas se produce la paradoja que los estudiantes disminuyen el nivel de estas competencias. Si bien se trata de sujetos distintos, resulta asombroso que los estudiantes de los últimos años exhiban un nivel incluso inferior que aquellos que se encuentran en primer año.

Los resultados muestran que se produce un fenómeno similar al de la edad. En un rango intermedio de la vida académica, se produce una baja ostensible en el nivel de exhibición de esta competencia, incluso estadísticamente significativa en tres casos. Por

tanto, pareciera que la institución no hace nada por sus estudiantes en este ámbito. Por el contrario, este análisis muestra un retroceso en el desarrollo de estas competencias.

En otro aspecto, la literatura reconoce, como elemento fundamental en el desarrollo de este tipo de competencias, la práctica en escenarios laborales reales. Por tal motivo, resulta altamente valioso el determinar si se cumple la hipótesis que los estudiantes con mayor experiencia laboral exhiben efectivamente niveles más altos de estas competencias.

Para ello, se dividieron los estudiantes en cuatro categorías dependiendo de su experiencia laboral. El grupo compuesto por 59 estudiantes correspondiente a los alumnos que no poseen experiencia laboral. El grupo 2 conformado por estudiantes con baja experiencia laboral (1 ó 2 años) y representado por 30 sujetos en la muestra. El grupo 3, compuesto por estudiantes con una importante experiencia laboral de entre 3 a 7 años. Por último, el grupo 4, el de mayor experiencia, con 8 ó más años y representado por 21 estudiantes.

A diferencia de lo ocurrido con las categorías de edad y nivel de avance curricular, en general para esta característica se aprecia una tendencia alcista en el desarrollo de esta competencia. Sin embargo, resulta importante destacar una leve baja, no estadísticamente significativa una vez que se ha alcanzado un importante nivel de experiencia laboral (sobre 8 años). El análisis de varianza indica que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en 5 competencias: Análisis de problemas, capacidad de aprendizaje, auto responsabilidad, pro actividad e independencia.

## **Análisis de conglomerados**

Con el objeto de clasificar los estudiantes en grupos homogéneos de acuerdo a su nivel de desarrollo de las competencias genéricas evaluadas, se realizó un análisis de conglomerados de dos etapas, disponible en el software SPSS en su versión 11.5. El análisis de conglomerados, grupos homogéneos o *cluster*, es un método de clasificación de objetos (individuos, organizaciones, etc.) de tal forma que cada objeto es muy parecido a los que hay dentro del conglomerado y muy distinto a los que están presentes en otros grupos (Hair et al., 1999). En otras palabras maximiza la homogeneidad de los objetos dentro de los conglomerados mientras que a la vez maximiza la heterogeneidad entre los grupos.

Para realizar el análisis, se escogieron las variables que median el grado de desarrollo de las competencias evaluadas en los estudiantes, en conjunto con las variables categóricas identificadas en el estudio como son: Universidad, Carrera, Sexo, Rango de Edad, Rango de Nivel y Rango de experiencia laboral.

La utilización del *Bayesian Information Criterion* (BIC) determinó la selección de tres grupos homogéneos como número óptimo de conglomerados que corresponden al

desempeño que exhiben los estudiantes en las competencias genéricas evaluadas. El cluster 1, el más pequeño con sólo 33 casos (26% de la muestra), es el grupo homogéneo con estudiantes de buen nivel de desarrollo de las competencias evaluadas. En él se encuentran aquellos estudiantes con niveles de desarrollo de todas las competencias por sobre la media de la muestra.

El cluster 2, compuesto por 46 estudiantes (36% de la muestra), es el grupo homogéneo con dispares resultados entre las distintas competencias evaluadas. Algunas presentes por sobre la media de la muestra como en el caso de las competencias de Independencia, Flexibilidad y Pro actividad; y otras presentes por bajo la media de la muestra como auto responsabilidad, escucha activa, capacidad de aprendizaje.

El cluster 3, el más numeroso con 49 casos que representa el 38% de la muestra de estudiantes, está conformado por aquellos estudiantes con niveles de desarrollo de la totalidad de las competencias evaluadas por bajo la media.

El grupo homogéneo 1, el de buen desempeño en esta materia por parte de los estudiantes, está compuesto por alumnos de ambas casas de estudio con 18 y 15 casos cada una. Por carrera la situación no resulta tan equitativa. La carrera que más aporta es Ingeniería Comercial de la Universidad 1 con 14 casos, seguida por la carrera de Auditoría de la universidad 2 con 9 casos. Posteriormente, y muy lejos de la anterior representatividad, se encuentra la carrera de Auditoría de la Universidad 1 con 4 estudiantes. El resto lo componen casos aislados de las carreras de Pedagogía en Educación Física (2 casos), Ingeniería en Construcción (3 casos) y Kinesiología (1 caso).

Este grupo está conformado principalmente por estudiantes con altos niveles de experiencia laboral; 13 estudiantes de entre 3 y 7 años de experiencia y 12 estudiantes con 8 ó más años de experiencia en el trabajo. En mucho menor medida, se encuentra representados los estudiantes con poca o nada de experiencia, en 6 y 2 situaciones, respectivamente. En 28 de los 33 casos corresponden a estudiantes de los últimos años. Sólo los restantes 5 se dividen entre las categorías de menor avance curricular. Por otra parte, 22 de los casos que conforman este conglomerado lo componen estudiantes de más de 26 años. Diez poseen entre 22 y 25 años y sólo un estudiante que pertenece a este grupo tiene 21 años o menos.

Por tanto, una caracterización de este grupo homogéneo de buen desempeño indica que se trata de estudiantes de ambas Universidades, principalmente de las carreras vespertinas de Ingeniería Comercial y Auditoría, aunque se encuentran casos aislados de otras unidades académicas. Corresponde a estudiantes con altos niveles de experiencia laboral, de los últimos niveles de su carrera y edades superiores a los 22 años.

Por su parte, el cluster 2, de resultados dispares en las diversas competencias, está compuesto exclusivamente por estudiantes de la universidad 1. Pertenecen a las tres carreras analizadas para esta institución. A diferencia del primero, está compuesto por estudiantes

con pocos años de experiencia laboral. En 29 de los 46 casos de este conglomerado, los estudiantes no tienen experiencia laboral y en 9 oportunidades esta experiencia es baja (1 a 2 años). También participan estudiantes de categorías superiores de experiencia laboral pero en considerable menor medida, 5 y 3 casos. En cuanto al nivel de avance curricular corresponde a estudiantes de niveles intermedios. 22 de los 46 casos de este grupo poseen un avance curricular de entre 2 a 3 años. El resto de niveles, primer año y últimos años, aportan cada uno con 12 estudiantes. Se trata de estudiantes que en su gran mayoría tiene poca edad ya que en 21 y 20 casos se trata de estudiantes de 21 años o menos y de entre 22 y 25 años, respectivamente.

Por tanto, este grupo se caracteriza por pertenecer a la universidad 1, con estudiantes de sus tres carreras, principalmente sin o con poca experiencia laboral, que casi el 50% se ubica en los niveles intermedios aunque el restante 50% lo hace de forma equitativa entre los niveles más bajos y los más altos. Se trata principalmente de alumnos de 25 años o menos.

El cluster 3, de desempeño inferior a la media, se encuentra conformado exclusivamente por estudiantes de la universidad 2. En su gran mayoría, corresponde a estudiantes de las carreras diurnas de Kinesiología (20 casos), Ingeniería en Construcción (11 casos), Pedagogía en Educación Física (14 casos) y Auditoría (9 casos). Más de la mitad de los estudiantes de este conglomerado son alumnos sin experiencia laboral (28 de 49 casos) o con muy poca experiencia (15 casos). Los casos de estudiantes con mayores niveles de experiencia laboral son aislados (3 casos para cada una de las 2 categorías superiores). En cuanto al nivel de avance curricular, se trata de estudiantes de los niveles intermedio y finales (18 y 22 casos, respectivamente). Por último, la gran mayoría de ellos pertenece al rango de edad intermedia de entre 22 y 25; lo que reafirma la tesis de que se produce una baja en el desarrollo de las competencias genéricas en esa edad.

Por tanto, se trata de estudiantes diurnos de la universidad 2, con nula o poca experiencia laboral, que se encuentran en los niveles intermedios y finales de su carrera y un rango de entre 22 y 25 años.

Para clarificar la situación de diferencias de desempeño de los estudiantes entre las universidades resulta necesario realizar un estudio comparativo de los elementos que han resultado relevantes en el desarrollo de este estudio: el nivel de avance curricular y los años de experiencia laboral.

En primer lugar, un análisis por nivel de avance curricular realizado para cada una de las universidades, mostró que las diferencias existentes se producen de manera constante durante todos los niveles de avance curricular, incluyendo la situación de los alumnos de primer año. Por tanto, las diferencias que se aprecian no corresponden a un mejor o peor desempeño de la institución, sino por las características propias que traen los estudiantes. En la gran mayoría de los casos, se repite la tendencia, esta

vez de manera independiente por universidad, de producirse una baja ostensible en los niveles intermedios de avance curricular (segundo y tercer año), para repuntar a niveles parecidos, aunque levemente inferiores a los que traen los estudiantes una vez que ingresan a la Universidad.

Por tanto, se comprueba que el avance curricular en la universidad no produce efectos en las competencias genéricas de los estudiantes. Por el contrario, los resultados muestran una baja en los ciclos intermedios. Por otra parte, las diferencias en el desarrollo de las distintas competencias genéricas evaluadas que se dan entre las dos universidades evaluadas no corresponden a una labor propia de la Institución, sino a diferencias propias de los estudiantes que se mantienen desde su ingreso a la universidad.

También resulta interesante analizar de manera comparativa la situación entre universidades dependiendo del nivel de experiencia laboral que poseen sus estudiantes. Al igual que en el caso anterior, se mantiene, al menos en promedio, la tendencia, en su mayoría al alza en el nivel de exhibición por parte de los estudiantes de las competencias genéricas al aumentar la experiencia laboral.

Esta situación se aprecia más claramente en la universidad 2, donde se distinguen aumentos estadísticamente significativos en el grado de desarrollo de las competencias evaluadas de:

- Análisis de problemas
- Capacidad de aprendizaje
- Escucha activa
- Trabajo en equipo
- Autorresponsabilidad
- Proactividad
- Independencia

Lo anterior es coincidente con el análisis global, salvo para el caso de escucha activa y trabajo en equipo, que, de acuerdo a la muestra total, no se produce esas diferencias significativas.

## 7. Conclusiones

A partir del estudio, es posible determinar un conjunto de competencias genéricas, transversales o de empleabilidad, presente tanto en los modelos de formación de cada universidad participante del estudio como en los antecedentes recopilados de los requerimientos del mercado laboral.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas de la presencia de la totalidad de las competencias de empleabilidad evaluadas dependiendo de la universidad del alumno. La universidad 1 muestra superiores y constantes mejores

resultados que la universidad 2. Sin embargo, un análisis posterior permite señalar que tales diferencias no se producen por efecto del desempeño de la institución de educación superior, sino que corresponden a factores propios del estudiante. Lo anterior es verificable dado que dichas diferencias son constantes a lo largo de toda la vida académica del alumno, incluso desde su ingreso.

Un ordenamiento de las competencias genéricas evaluadas por Universidad permite visualizar niveles de presencia de cada una de ellas entre los estudiantes muy similares. Por tal motivo, es posible identificar un grupo de competencias con buen nivel de presencia y otro grupo, peor desarrolladas entre los estudiantes.

En el grupo coincidente con las “mejor desarrolladas” se encuentran:

- Auto responsabilidad
- Sociabilidad
- Escucha activa
- Aprendizaje

Por otra parte, en el grupo coincidente con las “peor desarrolladas entre los estudiantes” se encuentran las de:

- Independencia
- Trabajo en equipo
- Pro actividad
- Flexibilidad

A partir del análisis de varianza por carrera, podemos visualizar que, para la universidad 1, los mejores resultados en cada competencia genérica evaluada no son obtenidos de manera persistente por una carrera en particular. En cambio, en la Universidad 2, los mejores resultados los obtiene la carrera de Auditoría, seguida de muy lejos por las carreras de Pedagogía en Educación Física, Ingeniería en Construcción. En último lugar, se ubica constantemente la carrera de Kinesología. Un análisis al interior de la universidad 2 nos permite señalar que tales diferencias no se producen por efecto de la carrera sino por las características propias de los alumnos, en especial el nivel de experiencia laboral que exhiben los estudiantes de Auditoría ya que corresponde a una carrera de régimen vespertino, al igual que la totalidad de las carreras de la universidad 1.

Sin embargo, las diferencias que son estadísticamente significativas no se producen en todas las competencias evaluadas sino en particular en las de: análisis de problemas, flexibilidad, innovación creativa, trabajo en equipo, sociabilidad, proactividad e independencia.

Se puede observar que sólo la carrera de Auditoría de la universidad 2 obtiene resultados altos, similares a los de las 3 carreras de la universidad 1. Estas cuatro carreras comparten características de los alumnos que las componen, ya que se trata de carreras

vespertinas, de estudiantes con experiencia laboral y de mayor edad que el resto de la muestra. Lo anterior muestra que los resultados superiores no obedecen a la labor propia de la universidad o carrera, sino que básicamente a las características propias de los estudiantes, en particular el grado de experiencia laboral.

El análisis de varianza realizado por sexo del estudiante concluyó que esa característica sólo hacía la diferencia en la competencia de escucha activa, validando la creencia de que los hombres no escuchan.

Similar situación ocurre cuando se realiza un análisis por edad del estudiante. Los resultados estadísticamente significativos se producen sólo en dos competencias: capacidad de aprendizaje y auto responsabilidad; produciéndose estas diferencia entre las categorías de edad extremas. Sobre los 26 años, presencia significativamente superior de estas dos competencias que en los estudiantes de 21 años y menos.

Elemento fundamental era determinar si a medida que el estudiante avanzaba curricularmente también lo hacía en la presencia de las competencias de empleabilidad evaluadas. La hipótesis era al menos que existieran diferencias entre los alumnos que ingresan y los que están a punto de egresar. Lamentablemente los resultados no indicaron ello. Por el contrario, se aprecia una baja de la presencia de estas competencias en los niveles intermedios de avance curricular, lo cual se logra revertir sólo de manera parcial en los últimos niveles ya que, en la mayoría de los casos, ni siquiera se alcanzan los niveles que poseen los estudiantes al ingreso. Por tanto, pareciera que la institución no hace nada por sus estudiantes en este ámbito. Por el contrario, este análisis muestra un retroceso en el desarrollo de estas competencias.

A diferencia de lo ocurrido con las categorías de edad y nivel de avance curricular, en general para el factor de experiencia laboral se aprecia una tendencia alcista en el desarrollo de esta competencia. Sin embargo, resulta importante destacar una leve baja, no estadísticamente significativa una vez que se ha alcanzado un importante nivel de experiencia laboral (sobre 8 años).

El análisis de varianza indica que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en 5 competencias: Análisis de problemas, capacidad de aprendizaje, auto responsabilidad, pro actividad e independencia. Por tanto, podemos concluir que efectivamente la experiencia laboral juega un rol valioso en la adquisición de las competencias genéricas o de empleabilidad.

Se puede concluir que, a diferencia de lo establecido en los Proyectos Educativos –que por ejemplo para el caso de la universidad 2 indica: “Junto con su formación profesional, se pretende desarrollar en los estudiantes otras competencias complementarias, necesarias y transversales que amplían sus horizontes profesionales” – la presencia de competencias genéricas en los estudiantes de las carreras evaluadas se relaciona directamente con características personales relativas a su edad y experiencia laboral, no así al modelo



formativo declarado, ya que, al analizar la variable nivel de estudio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo que dice relación con que los programas de estudio no aportan al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Lo anterior es preocupante, sobre todo teniendo presente que la formación de profesionales ha variado considerablemente, en relación estrecha con el cambio social y el papel de trabajo en la sociedad.

Las instituciones educativas han evaluado adecuadamente la necesidad de incorporar en sus proyectos educativos el desarrollo de este tipo de competencias. Sin embargo, han sido lentas en poner en práctica los mecanismos de formación que permitan hacer efectivas tales declaraciones. Como hemos visto, el desarrollo de este tipo de competencias no se realiza espontáneamente por el mero hecho del paso del estudiante por la universidad. La universidad debe desarrollar acciones concretas y efectivas que posibiliten la adquisición real de tales competencias por parte de los alumnos. Lo anterior, implica organizar e implementar nuevas formas de aprender, de enseñar y de organizar la vida académica para hacer realidad las hermosas propuestas educativas de las instituciones de educación superior.

## Bibliografía

- Appleberry, J. (1998). "National and Local Forces at Work: Challenging Times for Creative People" <http://www.aascu.org/news/speeches/120698case.htm>
- Asociación Americana de Administración (2000). *Managerial skills and competence*. National survey by AMA.
- Baron, R.A. y Markman, G. (2000). "Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneur' success". *The Academy of Management Executive*. Feb. 2000. Vol. 14, Issue 1. 106 – 116.
- Bertrand (1998). "Work and Education", en UNESCO (1998).
- Botvin, G. J. (2000). "Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors". *Addictive Behaviors*, 25, 6, 887.
- Brunner, J.J. (1999a). *Competencias de empleabilidad*. Revisión bibliográfica.
- \_\_\_\_\_ (1999b). *Educación Superior en una sociedad global de la información*.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencia, desafíos, estrategias". *Seminario UNESCO*.
- Coria y Marshall (2001). "Valoración atributos de profesionales universitarios". *Abante*. Vol. 4, octubre, nº 2.
- Curtis, Winsor y Stephens (1989). "National preferences in business and communication education". *Communication Education*, 38, 6 – 15.

- Drucker, P. (2005). *La nueva sociedad de las organizaciones*. Harvard Business Review América Latina. Edición Extraordinaria. Dic. (Publicado originalmente en 1992).
- Espinoza, C. (2004). *Competencias Interpersonales Requeridas por el Mercado Laboral a los profesionales del área de la administración en la Séptima Región*. Tesis no publicada.
- Fernández y Kristjanpoller (2005). "Análisis de competencias de los egresados de Ingeniería Civil Industrial de la Universidad Santa María". *Trend Management*. Vol. 7, mayo.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos. Barcelona.
- Hair, J., Anderson, R. Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. 5ª Edición. Prentice Hall. Madrid.
- Hayes, J., Rose-Quirie, A. and Allinson, C. W. (2000). "Senior managers' perceptions of the competencies they require for effective performance: implications for training and development", *Personnel Review*, 29, 1, 92-105.
- Heneman, R. O., Greenberg, D. B., y Anonyuo, C. (1989). "Attributions and exchanges: The effects of interpersonal factors on the diagnosis of employee performance". *Academy of Management Journal*, 32:466-476.
- Luthans, Rosenkrantz y Hennessey (1985). "What do successful managers really do? An observation study of managerial activities". *Journal of Applied Behavioral Science*, 21, 255 – 70.
- Mayer, J.D. et al., (2001). "Emotional intelligence as a standard intelligence". *Emotion*. Sep. Vol. 1 (3), 232 – 242.
- North & Worth (1998). "Trends in advertised SCANS competencies". *Journal of employment counselling*. Dec. Vol. 35 (4), 195 – 205
- OIT (1998). *Informe sobre el Empleo en el Mundo 1998-1999*, Ginebra: OIT
- Palomar y Parellada (2001). *La formación continua en las universidades: políticas e instrumentos*. Fundación Bosch i Gimpera.
- Raineri (2001). *Desarrollo de habilidades psicosociales en ejecutivos: Una revisión de la literatura*. Abante. Vol. 4, octubre, nº 2.
- SCANS (1993). *Teaching the SCAN's competencies*, Washington: U.S. Department of Labour.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2003). *Enfoque de Capacitación por Competencias*. Apuntes técnicos. Dic.
- Sternberg, R. J. (1997). "Managerial intelligence: Why IQ isn't enough". *Journal of Management*, 23: 475-493.
- Universidad de Deusto (2003). Informe Final. Proyecto Tuning.
- Van Velsor & Brittain (1995). "Why executives derail: Perspectiva across time and cultures". *Academy of Management Executive*, 9, 62-72.

Wayne, S. J., y Ferris, G. R. (1990). "Influence tactics and exchange quality in supervisorsubordinate interactions: A laboratory experiment and field study". *Journal of AppliedPsychology*, 75:487-499.