

Hacia una cultura de autoevaluación de las competencias genéricas: un estudio de la Teoría Fundamentada

Adelina Morita Alexander

Alexandro Escudero Nahón

Ricardo Chaparro Sánchez

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Uno de los principales desafíos de las universidades es formar al alumnado con las competencias profesionales y la cultura digital, que la sociedad del conocimiento demanda. Estas competencias profesionales son específicas de su disciplina, y genéricas que comprenden la correcta gestión de las relaciones interpersonales, del aprendizaje y de los valores sociales. A través de un estudio de la Teoría Fundamentada fue posible identificar que los empleadores de la ciudad de Querétaro, México, consideran que existe una brecha amplia y profunda entre las competencias genéricas que las empresas demandan a los recién egresados de las universidades, y las que estos tienen. La literatura especializada ha documentado que la correcta gestión de las relaciones interpersonales y de los valores sociales suele aprenderse en ambientes no formales e informales de educación. Este estudio reveló que un proceso específico podría cerrar dicha brecha en la educación formal al institucionalizar en las universidades un modelo de profesionalización y de autoevaluación de las competencias genéricas para que los alumnos puedan autorregular su formación sobre la correcta gestión de las relaciones interpersonales, del aprendizaje y de los valores sociales antes de acceder y competir en el mercado actual.

Palabras clave: Cultura digital, teoría fundamentada, educación basada en competencias, educación superior

Towards a culture of self-assessment on generic competences: a Grounded Theory study

Abstract

One of the main challenges of universities nowadays is to train students with professional skills and the digital culture that The Knowledge Society demands. These skills are, on the one hand, specific skills of their discipline; on the other hand, the generic competencies that allow to manage properly the interpersonal relationships, the collaborative learning and the social values. Through a Grounded Theory study, it was possible to identify that the employers in the city of Queretaro, Mexico, consider that there is a wide and deep gap between the generic skills that recent graduates from universities have got, in contrast to the generic skills needed in the labour market. The specialized literature has documented that the proper management of interpersonal relationships and social values is usually learned in non-formal and informal education scopes. This study demonstrated that a specific process could close that gap in the formal education by institutionalizing in universities a model of professionalism and self-assessment of generic skills, so that students could self-regulate their training on the proper management of interpersonal relationships, learning and social values before accessing and competing in today's labour market.

Keywords: Digital culture, Grounded Theory, Competency-based Education, Higher Education

Introducción

Una de las características de las sociedades actuales más prósperas es que, desde los años setenta del siglo pasado, han sustituido los procesos de producción industriales por una economía basada en el conocimiento (Švarc & Dabić, 2015). Este tipo de economía se caracteriza por producir bienes y servicios basados en actividades que tienen más dependencia de las capacidades intelectuales e interpersonales, que de los insumos físicos o los recursos naturales. El objetivo principal de la economía basada en el conocimiento es producir innovaciones tecnológicas y científicas para generar capital intangible (Powell & Snellman, 2004).

Para lograr lo anterior, es fundamental que la fuerza laboral de las empresas cuente con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que aluden a la creatividad, la proactividad, la comunicación asertiva y la correcta gestión de las relaciones interpersonales, entre otras (Dabic, Potocan, & Nedelko, 2016). Además, que tenga la capacidad de proyectar la cultura digital, adquirida durante su proceso de formación en la universidad, a su puesto de trabajo. De acuerdo con varios estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) actualmente el mercado laboral mundial presenta un alto índice de desempleo, al mismo tiempo que las empresas demandan urgentemente una fuerza laboral bien cualificada (OECD, 2013, 2016a, 2016b).

Esta perniciosa desarticulación entre oferta y demanda de conocimientos, habilidades y actitudes cualificadas ha sido señalada por los empleadores, quienes demandan encarecidamente que las universidades cumplan su función en la economía del conocimiento formando al alumnado en las competencias profesionales que el mercado laboral requiere (Bisquerra y Pérez, 2007; Sum & Jessop, 2013). Los resultados de la Encuesta de Competencias de los Adultos, un producto del Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC por sus siglas en inglés) revelaron que los empleadores valoran los conocimientos técnicos y específicos en sus empleados, como la cultura digital o las funciones cognitivas complejas, pero sobre todo valoran que la fuerza laboral sea capaz de gestionar correctamente las relaciones laborales e interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales (Hughes, 2005; OECD, 2015).

En efecto hay diversos organismos internacionales que han intentado resolver tal desafío desde hace décadas. En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco por sus siglas en inglés) expresó la necesidad que el aprendizaje fuera considerado un bien permanente para que la población mundial pudiera acceder al mercado laboral. Así, el término *competencias profesionales* adquirió una importancia relevante, porque este concepto impulsó varias iniciativas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Unesco, 1998).

El enfoque por competencias profesionales tuvo una aplicación amplia y profunda en las instituciones de educación superior europeas, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999. Para llevar a cabo lo establecido en esa Declaración se realizó la iniciativa *Tunning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003) que propuso una metodología para rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, partiendo de cuatro líneas de acción: 1) Competencias específicas y genéricas; 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) Créditos académicos; y 4) Calidad de los programas.

Posteriormente *Tunning Europe* provocó que América Latina generara sus propias experiencias educativas a través de *Tunning América Latina* (Beneitone *et al.*, 2007). México participó en el proyecto *Tunning América Latina* a través del *Centro Nacional Tunning* a cargo de la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Lo anterior ha provocado que las universidades mexicanas comprometidas con la educación integral y de calidad reflexionen sobre las estrategias que pueden institucionalizar para construir la cultura digital a través del uso de recursos y herramientas digitales para fines académicos, y formar en su alumnado las competencias profesionales que el mercado de la sociedad del conocimiento demanda, poniendo el acento en la formación de las competencias profesionales que permitan gestionar correctamente las relaciones laborales e interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales (Mengual-Andrés, 2013).

Marco teórico

Desde su aparición el término *competencia profesional* ha sido definido de diversas maneras, dependiendo del enfoque teórico que lo aborde, del modelo explicativo que lo institucionalice, o de la manera cómo se le relaciona con otros términos educativos. McClelland (1973, 1998) realizó varios estudios pioneros utilizando este concepto y, desde entonces, el tema se ha mantenido vigente en el ámbito de la motivación, el desempeño y el rendimiento laboral (Tobón, 2013).

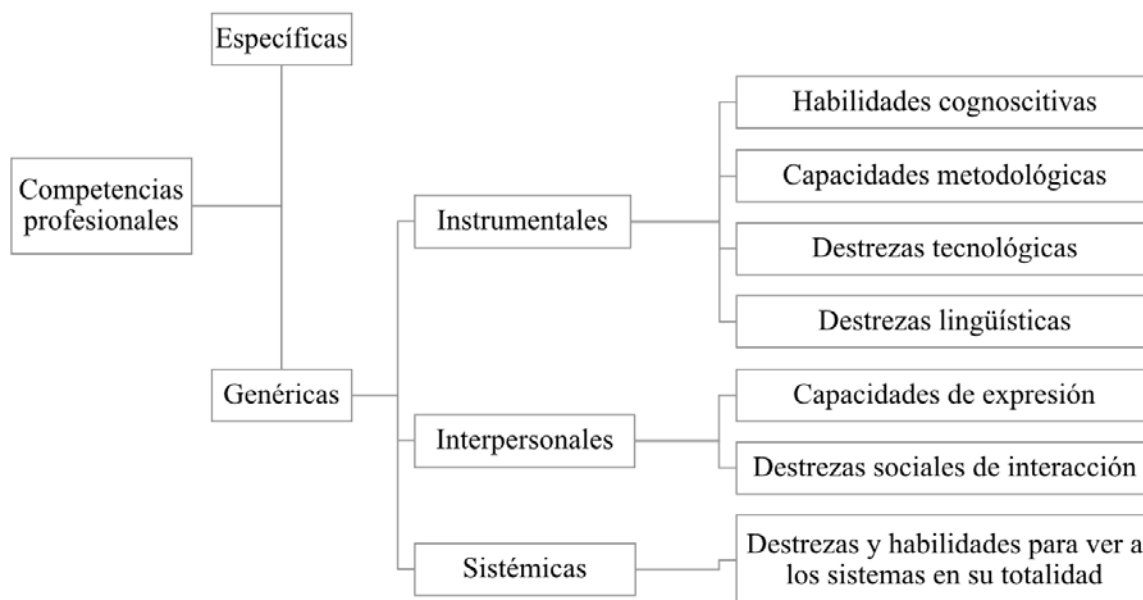
Hoy es ampliamente aceptado que las competencias profesionales son la combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, las cuales se integran con base en una serie de atributos personal (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etcétera), tomando en cuenta las experiencias personales y profesionales. Todo lo anterior se manifiesta a través de ciertos comportamientos o conductas en el ámbito laboral (González y Wagenaar, 2003; Navío, 2005, pp. 216-217).

Por eso una correcta formación de competencias profesionales implica, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, la capacidad de aplicarlos en la vida real, responder a las demandas en el área ocupacional y llevar a cabo las tareas de forma adecuada (OECD, 2005). Previamente en este artículo se ha mencionado que la iniciativa *Tuning Educational Structures in Europe* propuso una metodología para rediseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, partiendo de cuatro líneas de acción entre las cuales destacaba la línea: 1) Competencias específicas y genéricas. Se puede esquematizar esta línea de acción de la siguiente manera (González & Wagenaar, 2003): las *competencias específicas* son propias del campo de estudio; las *competencias genéricas* son comunes a cualquier curso de titulación y, a su vez, se clasifican en *competencias instrumentales*, *competencias interpersonales* y *competencias sistémicas* (ver figura 1).

Las *competencias instrumentales* son capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas; se consideran necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo y el uso crítico de la información en la práctica profesional. Las *competencias interpersonales* corresponden a las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos multidisciplinares. Las *competencias sistémicas* son habilidades relativas a todos los

sistemas, es decir, son una combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento.

Figura 1. Clasificación de las competencias profesionales



Fuente: elaboración propia.

La literatura especializada ha documentado que son las competencias genéricas aquellas que dotan de éxito profesional y personal a las personas y, curiosamente, suelen aprenderse de manera significativa en ambientes no formales e informales de educación (Escudero, 2013; Kis, 2016; Nucci, 2006). La educación formal no ha sido, hasta ahora, un lugar privilegiado para la formación de dichas competencias (Boni y Lozano, 2007; Kallioinen, 2010). La literatura especializada sobre educación basada en competencias ha llamado la atención sobre el hecho que, ciertamente, el contexto tiene un papel importante en el proceso de adquisición de las competencias profesionales genéricas, pero la individualidad es definitoria al respecto (Díaz, 2006; Mahoney, Cairns y Farmer, 2003; Morín, 2001; Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, 2015).

Resultados de una investigación previa, sobre la autopercepción de competencias profesionales genéricas y digitales que alumnos de una universidad pública de la

ciudad de Querétaro, México, tiene sobre sí mismos, reveló que: 1) los alumnos tienen dificultades para autoevaluar el nivel de adquisición de las competencias profesionales genéricas que tienen, debido a no cuentan con un modelo de referencia; 2) cuando se les pidió a los profesores que evaluaran el nivel de competencias profesionales genéricas que tienen esos alumnos no coincidieron los puntos de vista; 3) los alumnos cuentan con competencias digitales, sin embargo hace falta orientar su uso para fines académicos (Morita, A., García, Ma. T. y Escudero, 2016).

Este estudio identificó que la inconsistencia entre la autoevaluación y la evaluación de los profesores sobre el nivel de competencias genéricas y digitales de los alumnos podrían tener resultados perniciosos en la formación profesional, porque eventualmente se dificulta el desarrollo de las demás competencias profesionales, ya sea porque los profesores son muy optimistas sobre el nivel de competencias profesionales genéricas de sus alumnos, o por todo lo contrario el riesgo radicaría en que estarían aplicando las estrategias didácticas inadecuadas para fortalecer las habilidades para gestionar correctamente las relaciones interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales.

Aunque está ampliamente aceptada la idea de que las competencias profesionales genéricas son fundamentales para que las personas desarrollen una carrera profesional exitosa, la literatura especializada no ha presentado resultados concluyentes sobre el proceso que sigue el aprendizaje de las competencias profesionales en el ámbito laboral, y cómo podría la educación superior mejorar estas habilidades y actitudes. El desafío es proponer una estrategia didáctica que permita a los alumnos unir dinámicamente la formación técnica y profesional de su ámbito de estudios con ciertas destrezas en el comportamiento social, la actitud para trabajar en equipo, la proactividad, la comunicación asertiva, la capacidad de asumir riesgos, la gestión de las relaciones interpersonales, el aprendizaje y los valores sociales, entre otras (OECD, 2015).

El desafío es en sí mismo relevante para las universidades. Sin embargo, debido a que son los empleadores quienes demandan encarecidamente una fuerza laboral, en la cual se puedan maximizar además de los conocimientos la cultura digital de los recién egresados y esté acorde a los requerimientos de la economía del conocimiento, se realizó este estudio de corte cualitativo con un procedimiento de investigación

inductivo, propio de la metodología de la Teoría Fundamentada, con el sector empresarial y egresados de una universidad pública, en la ciudad de Querétaro, México.

El objetivo de esta investigación fue identificar si los empleadores consideran que existe una brecha entre las competencias profesionales genéricas que el recién egresado de la carrera de Administración de una universidad pública del estado de Querétaro tiene, y lo cual sus posibles empleadores consideran que debe tener. Asimismo, era necesario identificar qué proceso de aprendizaje permite a los egresados adquirir las competencias genéricas en el ámbito laboral, y proponer una estrategia didáctica para que la educación superior cumpliera con el compromiso social de formar en los alumnos competencias profesionales genéricas adecuadas a la economía del conocimiento.

Método de investigación

La investigación se condujo con la metodología de la Teoría Fundamentada, la cual es un procedimiento para obtener información y analizarla de manera inductiva. El objetivo de la Teoría Fundamentada es colaborar en la formación de teorías de rango medio que puedan explicar el principal problema de cierto grupo de personas y las estrategias que realizan para solucionarlo (Gibson & Hartman, 2014; Holton & Walsh, 2016). A diferencia de las investigaciones desarrolladas con un procedimiento hipotético-deductivo, la Teoría Fundamentada inicia obteniendo información en el campo de estudio y, simultáneamente, la codifica sin tomar en cuenta categorías analíticas preconcebidas con la intención de "construir" una categoría analítica basada en datos y no en la especulación (Bryant & Charmaz, 2010) (ver tabla 1).

Este procedimiento de obtención de datos y de construcción de una categoría analítica es recursivo y se realiza a través de un procedimiento sofisticado de codificación en tres tiempos: codificación abierta, codificación axial y conceptualización (Glaser & Strauss, 2009). Para validar un estudio de Teoría Fundamentada es necesario utilizar memorándums que aclaren el procedimiento de codificación, y que permitan identificar cómo surgen las categorías analíticas, cómo evolucionan y cómo una de ellas se sitúa como la categoría explicativa alrededor de la cual gravitan las demás (Charmaz, 2006):

Tabla 1. Diferencias entre el proceso de la investigación hipotético-deductiva y la inductiva

| Proceso hipotético-deductivo | Proceso inductivo |
|---|--|
| Revisión literaria y elaboración del marco teórico | Preguntarse: ¿Cuál es el principal problema de este grupo de personas y qué hacen para resolverlo? |
| Definición precisa de la pregunta o problema de investigación | Recolección de datos y su análisis simultáneo |
| Planteamiento de la(s) hipótesis | Construcción de códigos y categorías analíticas |
| Descripción de los objetivos de la investigación | Método comparativo constante y muestreo teórico |
| Recolección de datos | Definición de la unidad de análisis y muestreo teórico dirigido |
| Análisis e interpretación de los datos | Revisión literaria y redacción de la teoría sustantiva de rango medio |
| Redacción del informe | Redacción del informe |

Fuente: (Escudero, 2014).

El procedimiento de la investigación contempló cuatro etapas: 1) obtención de información a través de grupos de enfoque; 2) codificación abierta; 3) codificación axial para establecer relaciones entre las categorías construidas en la codificación abierta; y 4) conceptualización, la cual es la explicación del principal problema del grupo de personas estudiado y las alternativas de solución.

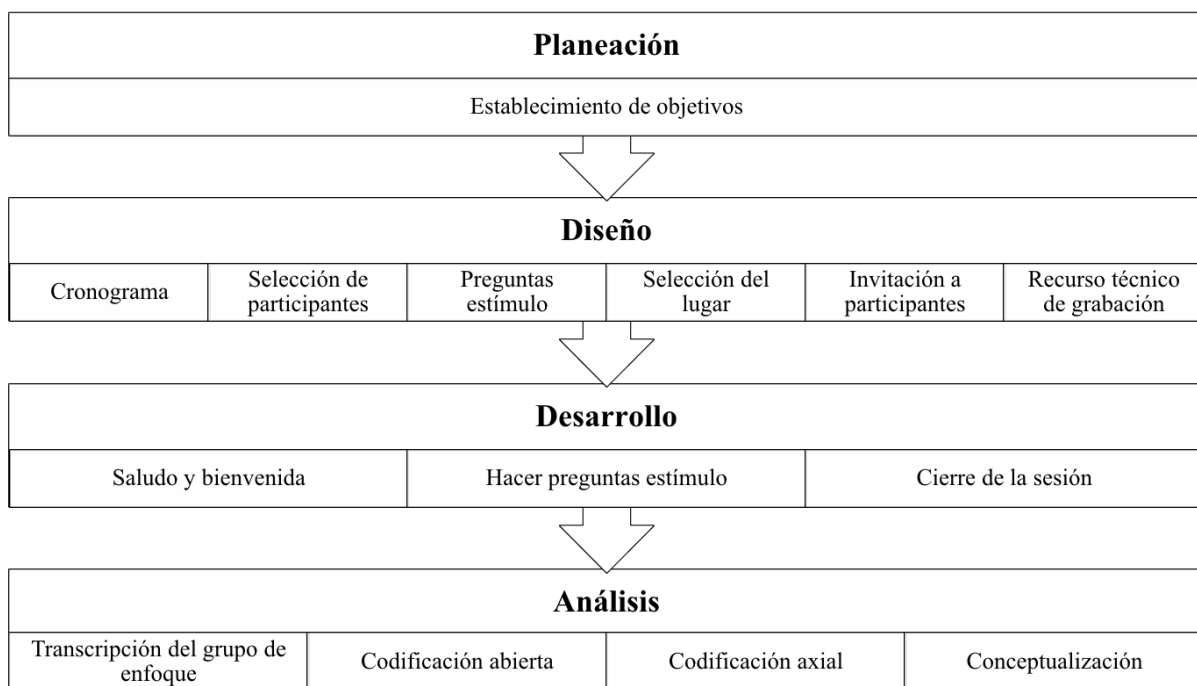
Obtención de información a través de grupos de enfoque

El diseño y desarrollo de grupos de enfoque para identificar el principal problema de un grupo de personas y las estrategias que realizan para resolverlo son ampliamente aceptados como estudios de carácter cualitativo, porque son conversaciones cuidadosamente diseñada para obtener información de un área definida de interés, y sus datos pueden ser tratados con la metodología de la Teoría Fundamentada (Holton & Walsh, 2016; Krueger & Casey, 2015; Stewart & Shamdasani, 2014).

La pertinencia de usar el grupo de enfoque en un estudio de este tipo radica en los fundamentos teóricos que han demostrado que dicha técnica recoge información a partir de experiencias, opiniones y expectativas de grupos bien delimitados, situación que puede extrapolarse con cierta facilidad a grupos semejantes de la sociedad (Monje, 2011). Para la selección de la muestra se ha utilizado un muestreo no probabilístico, que consiste en seleccionar la muestra de forma intencionada entre participantes que reúnan las condiciones y características necesarias para la investigación (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, 2014).

La muestra seleccionada para participar en esta investigación estuvo integrada por ocho empresarios de diferentes sectores económicos y tamaños de empresa, los cuales han dado empleo anteriormente a egresados de la UTEQ. Por su parte la muestra seleccionada de egresados para participar en esta investigación estuvo integrada por siete ex alumnos de la UTEQ y un observador. La figura 2 muestra el procedimiento que se siguió para diseñar y desarrollar ambos grupos de enfoque:

Figura 2. Procedimiento de desarrollo de los grupos de enfoque



Fuente: Elaboración propia basada en Krueger & Casey (2015).

Codificación abierta

El primer proceso de codificación se llama *codificación abierta*, porque hace alusión a "abrir el texto". Aquí se seleccionan datos relevantes y se les dota de significado analítico (Strauss & Corbin, 2008). Para lograr lo anterior es necesario: 1) transcribir completamente las declaraciones de los miembros de los grupos de enfoque; 2) diseñar un instrumento que ordene las ideas expresadas y que además permita identificar fragmentos de información relevante y la categoría que se les adjudicó (ver anexo A); y 3) diseñar memorándums que den cuenta de la manera en que surgen las categorías analíticas, cómo evolucionan y cómo impulsan el avance de la investigación (ver anexo B).

Existen dos tipos de códigos. Los códigos "construidos" son propuestas conceptuales del equipo de investigación; los códigos "en vivo" son expresiones que las personas entrevistadas expresan como tal (en cursiva). La tabla 2 presenta la lista de códigos obtenida a partir del tema: ¿qué les falta a los alumnos recién egresados de la carrera de Administración de la UTEQ para desempeñarse adecuadamente en el ambiente laboral?

Tabla 2. Lista de códigos del grupo de enfoque a empleadores

La universidad forma empleados, no empresarios.

Deben saber cuándo tomar la oportunidad

Existe una brecha entre lo que saben y lo que deben saber

El uso de la tecnología móvil molesta a los empleadores

Deben superar las expectativas del empleador

Necesitan conocimiento situado

Les falta responsabilidad y compromiso

Deben saber hacer lo adecuado

No dan retroalimentación al director

Piensan: "No me meto, para que no me den más chamba"

Innovar implica ser creativo

La dirección requiere saber de todo

No hay compromiso con la empresa

Falta sentido de pertenencia

No hay plan de vida
La empresa subestima la responsabilidad de enseñarles
Los egresados representan muchas áreas de oportunidad
Que el título TSU no sea limitativo

Si la persona es capaz, va a llegar

El programa educativo puede ser robusto
Las competencias profesionales también son responsabilidad de la empresa
Se buscan directivos en la empresa, antes que en las universidades
Debemos potencializar el talento interno
Debemos aprovechar el talento
Les falta conocimiento sobre cómo desarrollarse en el ambiente laboral
Necesitan comunicación y autoconfianza

Si no logran encajar en la primera semana no van a encajar nunca

No necesitan mucha teoría, sino inducción
Tiene buena formación, pero no en los temas importantes para la empresa
Necesitan autoestima
Necesitan liderazgo
Necesitan comunicación asertiva
Necesitan empoderarse
Necesitan romper sus autolimitaciones
Necesitan comunicación asertiva
Necesitan autoestima y confianza
Necesitan adoptar un discurso de empresa

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 presenta la lista de códigos obtenida en el grupo de enfoque de egresados de la UTEQ a partir del tema: ¿cuál fue su principal problema al ingresar al campo laboral y qué hicieron para resolverlo?

Tabla 3. Lista de códigos del grupo de enfoque a egresados de la UTEQ

El horario es incompatible

Salario bajo

Solicitan experiencia a los recién egresados

Las necesidades laborales no corresponden a los conocimientos de la universidad

La escuela es para teoría, el trabajo para la práctica

Debemos conocer las competencias de nuestra profesión

Profesores como contacto hacia las empresas

La escuela ofrece algo, el individuo define su trayectoria

Saber venderte

Los profesores deben saber qué requiere el mercado laboral

Necesitamos inducción al mercado laboral

Las estadías no están sistematizadas

Empresas requieren conocimientos en psicología laboral

Prácticas reales en la escuela

El trabajo en equipo no forma para el trabajo

La escuela debería actualizar su enseñanza de *software*

Se debería actualizar el plan de estudios

Uno tiene que ser autodidacta allá afuera

"Una vez adentro, ya me empiezo a mover"

Tener competencias digitales

Si sabes y te gusta, vas a aprender

Hace falta seguridad

La escuela forma el criterio

"El trabajo en equipo es como un cáncer para nosotros como alumnos"

No es lo mismo trabajo colaborativo que trabajo en equipo

Solo tienes que forjarte

Conocer las competencias propias

Saber qué somos capaces de hacer

Tenemos conocimientos, pero nos falta saber aplicarlos

Falta capacidad para resolver problemas

Falta capacidad para comunicación oral y escrita

Hace falta liderazgo

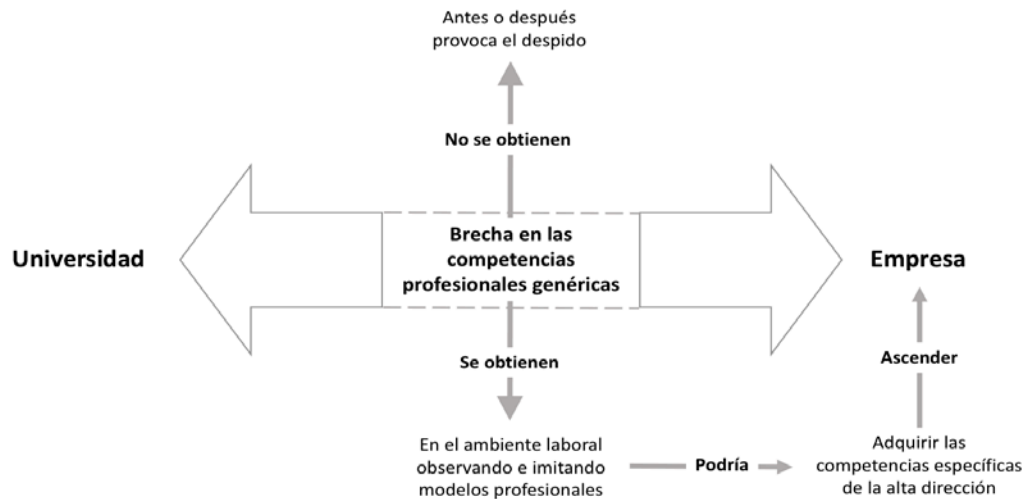
Fuente: Elaboración propia.

Codificación axial

Esta fase de codificación implica revisar todas las categorías realizadas en la codificación abierta y provocar dos acciones: 1) una definición de la(s) categoría(s) principal(es) y de la(s) periférica(s); y 2) un ordenamiento analítico y dinámico entre las categorías para identificar un patrón o un proceso relevante. Existe una *brecha entre lo que saben y lo que deben saber*, es la categoría principal. Esta hace alusión a las competencias profesionales genéricas y al hecho que la universidad no está formando este tipo de competencias en los recién egresados (ver figura 3).

Las demás categorías gravitan alrededor, describiendo el siguiente patrón: los recién egresados que pueden adquirir esas competencias en el ambiente laboral lo hacen observando e imitando modelos profesionales bien valorados en la empresa. Eso es condición de posibilidad para ascender en la jerarquía. Si no se adquieren las competencias genéricas en la empresa, tarde o temprano se produce el despido:

Figura 3. Codificación axial



Fuente: Elaboración propia.

Conceptualización

La fase final de la codificación debe explicar el principal problema de un grupo de personas y proponer una solución para resolverlo. Esta conceptualización será presentada en el apartado de resultados.

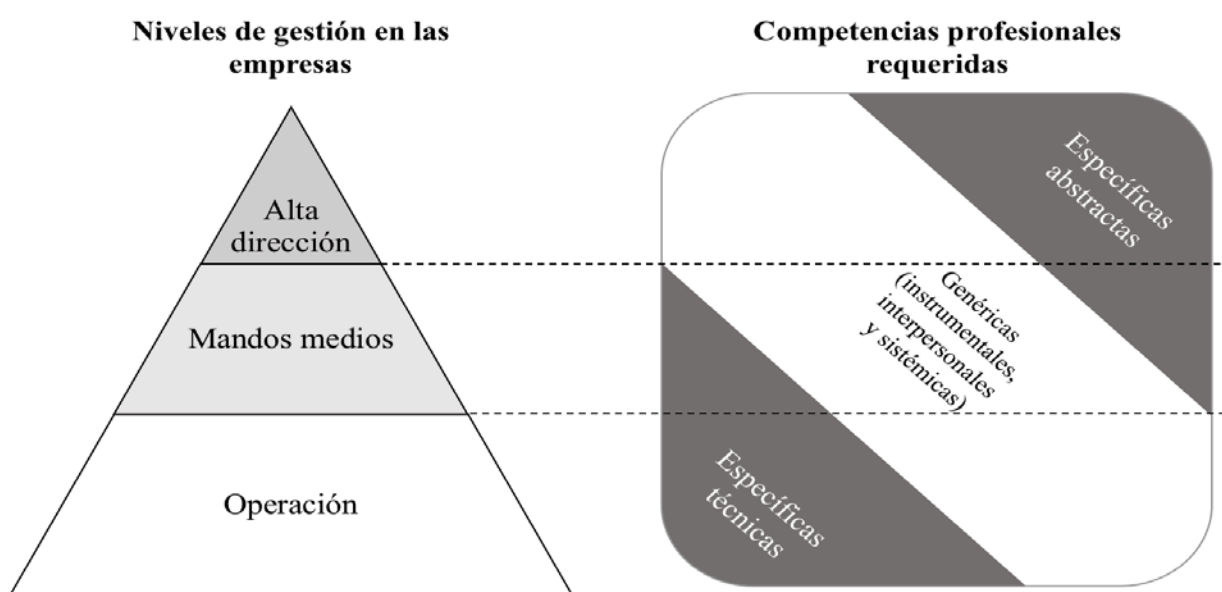
Resultados

Existe una brecha de competencias genéricas

Existe una brecha entre lo que saben y lo que deben saber, esta es una categoría que puede explicar el hecho que la mayoría de los recién egresados acceden al campo laboral con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a las competencias específicas de su profesión, pero generalmente no cumplen con las expectativas que los empresarios tienen sobre las competencias profesionales genéricas. Se requieren competencias profesionales genéricas para laborar adecuadamente en cualquier nivel de las empresas (ver figura 4).

Estas competencias son necesarias, pero insuficientes para ascender en la jerarquía de las empresas. Uno de los hallazgos de esta investigación radica, precisamente, en haber identificado que las competencias profesionales específicas, es decir, las propias de una disciplina del conocimiento se podrían dividir en abstractas (aquellas que la alta dirección requiere) y en técnicas (las cuentan la mayoría de los egresados al ingresar al ámbito laboral). Las personas que ingresan como nivel operativo y posteriormente adquieren responsabilidades de mando medio en las empresas suelen tener competencias específicas técnicas, a la vez, que entienden las competencias específicas abstractas de la alta dirección:

Figura 4. Competencias profesionales requeridas según nivel de gestión en la empresa



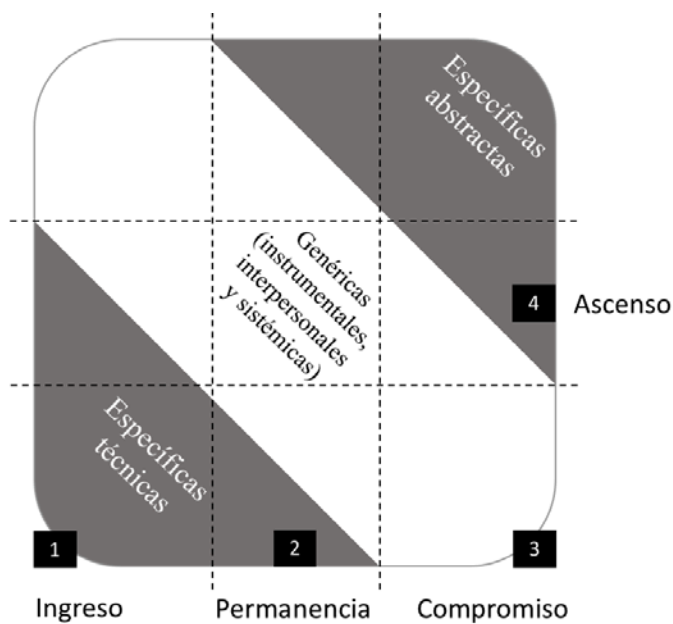
Fuente: Elaboración propia.

Los egresados pueden cerrar esa brecha observando modelos profesionales

Los empresarios esperan que los recién egresados cuenten con competencias profesionales genéricas al momento de la contratación. Sin embargo, la literatura especializada revisada y este estudio en particular han demostrado que es más común que los recién contratados obtengan esas competencias en el ambiente laboral. Una estrategia que utilizan los recién contratados para adquirir competencias genéricas es observar la manera como se conducen los profesionales bien valorados de la empresa. Ese aprendizaje por "imitación" es informal, espontáneo y se autorregula dinámicamente.

Este estudio reveló que los recién egresados que logran ascender en una empresa siguen un patrón de adquisición de las competencias profesionales. Este patrón se compone de cuatro fases generales (ver figura 5). En primer lugar los recién egresados acuden a las empresas con competencias profesionales específicas de índole técnico. En segundo lugar solamente aquellos que son capaces de adquirir las competencias profesionales genéricas al mismo tiempo que afinan las competencias profesionales específicas de índole técnica, propias de labores operativas, tienen altas posibilidades de permanecer en el ámbito laboral. Esta es propiamente la fase donde los recién egresados aplican una estrategia de observación a profesionales bien valorados de la empresa, es decir, a modelos de conducta profesional. En tercer lugar la adquisición significativa de las competencias profesionales genéricas aplicadas a los valores de la empresa permiten que los empleadores valoren al recién egresado como una persona comprometida y leal a la empresa. Esta es la fase del compromiso con la empresa.

Figura 5. Relación entre adquisición de las competencias profesionales y situación en el ambiente laboral



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la fase cuatro refiere a que el recién egresado puede ascender en la jerarquía de la empresa si es capaz de adquirir competencias profesionales abstractas, propias de la alta dirección. Una vez más, el aprendizaje de las competencias profesionales abstractas es un aprendizaje por "imitación", informal, espontáneo y se autorregula dinámicamente.

Las universidades aún no institucionalizan modelos profesionales

Tras una revisión de documentos formales de la UTEQ ha sido patente que esta universidad no ha institucionalizado modelos profesionales que permitan a los alumnos autoevaluarse sobre el nivel de competencias profesionales genéricas con las cual cuentan. Tampoco se ha documentado que alguna universidad del estado de Querétaro haya hecho lo propio. Lo anterior ha sido demostrado en estudios de autopercepción de competencias genéricas, pero también lo demuestra la experiencia de los empresarios, quienes aseguran que sí existen casos exitosos de personas que obtienen dichas competencias profesionales en ambientes laborales por vías de educación informal, antes que en la universidad. De manera que sería posible reproducir el proceso a través del cual algunos recién egresados adquieren las competencias profesionales

genéricas y las competencias profesionales específicas de índole abstracta en la educación formal que se imparte en las universidades.

Conclusiones

Las universidades tienen la responsabilidad de formar a su alumnado en las competencias profesionales que el mercado de la sociedad del conocimiento demanda, y potenciar la cultura digital de los estudiantes, orientando su uso para fines académicos. Los empresarios aseguran que los egresados poseen una cultura digital, solo deben encontrar la vía idónea para aplicarlas en el ámbito profesional. Sin embargo, refieren que existen limitantes en las competencias profesionales genéricas y ambas son componentes indispensables en la cultura laboral. De hecho los empleados que no adquieren las competencias profesionales genéricas en lo general desertan o son despedidos rápidamente.

Las competencias profesionales genéricas son imprescindibles para permanecer en las empresas, pero también son condición de posibilidad para el ascenso profesional. Es decir, solamente los recién contratados que tienen competencias genéricas tienen la posibilidad de ser sensibles a las competencias profesionales específicas abstractas, propias de la alta dirección. Son estas personas quienes suelen adquirir paulatinamente más responsabilidades laborales, mejores perspectivas profesionales y económicas.

Hasta ahora las competencias genéricas suelen ser aprendidas de manera informal y espontánea en los ambientes laborales, a través de una estrategia muy personal de observación e imitación. Un modelo de autoevaluación de las competencias profesionales genéricas para alumnos universitarios permitiría que ellos mismos reflexionen sobre el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que tienen y requieren para ingresar al mercado laboral.

El proceso general de ese modelo sería: 1) autoevaluar las competencias profesionales específicas de índole técnica; 2) autoevaluar las competencias profesionales genéricas; y 3) autoevaluar las competencias profesionales abstractas, propias de la alta dirección. Hasta el momento no se ha registrado en la literatura especializada la existencia de un modelo de autoevaluación de las competencias profesionales genéricas en la educación superior. Hace falta más investigación empírica para construir los procedimientos detallados y los indicadores de buen desempeño de un

modelo de autoevaluación de las competencias genéricas, pero sin duda eso también impulsaría la autoconfianza para adquirir las competencias profesionales específicas propias de la alta dirección.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America. Final Report-Tuning Latin America Project 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_A_Latina_INGL_PR2.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, pp. 61-82.
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54 (6), pp. 819-831. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/s10734-006-9026-4>
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2010). *The SAGE handbook of grounded theory*. Los Angeles, USA: SAGE.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London, England; Thousand Oaks, Cal, USA: Sage Publications.
- Dabic, M., Potocan, V. & Nedelko, Z. (2016). Personal values supporting enterprises' innovations in the creative economy. *Journal of the Knowledge Economy*, pp. 1-21. <http://doi.org/10.1007/s13132-016-0354-z>
- Díaz, F. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, pp. 28, 7-36.
- Escudero, A. (2013). «Responsible trust»: A value to strengthen Active Citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 4 (2), pp. 27-54. Recuperado de <http://www.jsser.org/index.php/JSSER/article/viewFile/148/pdf>
- Escudero, A. (2014). *Identidad y formación de ciudadanías. Estudio de Teoría Fundamentada sobre el proceso de aprendizaje informal de Ciudadanía Activa*. Berlín, Alemania: Publicia Ediciones.
- Gibson, B. & Hartman, J. (2014). *Rediscovering grounded theory*. Beverly Hills, California, USA: Sage.

- Glaser, B. & Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: Transaction Publishers.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, España. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Holton, J., & Walsh, I. (2016). *Classic grounded theory: applications with qualitative and quantitative data*. Thousand Oaks, Cal, USA: Sage Publications.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment & Society*, 19 (3), pp. 603-625.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9 (1), pp. 56-68.
<http://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.56>
- Kis, V. (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management for productivity gains* (OECD Education Working Papers No. 135). Paris, France.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (5.ª ed.). Thousand Oaks, Cal, USA: Sage Publications.
- Luna, M. E. (2011). Elementos contextuales que influyen en los aprendizajes y el desarrollo de competencias. *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 67-83). México: SEP.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D. & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), pp. 409-418.
<http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral event interviews. *Psychological Science*, 9 (5), pp. 331-339.
- Mengual-Andrés, S. (2013). Rethinking the role of Higher Education. *New Approaches in Educational Research*, 2 (1), 1-2. <http://doi.org/10.7821/naer.2.1.1-2>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Facultad de Neiva.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona,

España: Paidós.

- Morita, A., García, Ma. T. y Escudero, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, pp. 69-78. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Morita.pdf
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, pp. 213-234.
- Nucci, L. (2006). *Education for moral development. Handbook of moral development*. OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris, France: OECD. Skills Studies Publishing.
- OECD (2016a). *OECD Employment Outlook 2016*. Paris, France: OECD Publishing. Recuperado de http://doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en
- OECD (2016b). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, France: OECD Publishing. Recuperado a partir de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/skills-matter_9789264258051-en#page1
- Powell, W. & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annu. Rev. Social*, 30, pp. 199-220.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus Groups: Theory and Practice*. Thousand Oaks, Cal, USA: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Sum, N.-L. & Jessop, B. (2013). Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education. *Journal of the Knowledge Economy*, 4 (1), 24-44. <http://doi.org/10.1007/s13132-012-0121-8>
- Švarc, J. & Dabić, M. (2015). Evolution of the Knowledge Economy: a Historical Perspective with an Application to the Case of Europe. *Journal of the Knowledge Economy*, pp. 1-18. <http://doi.org/10.1007/s13132-015-0267-2>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo currículo didáctica y evaluación* (4a. ed.). Bogotá, Colombia: ECOE.
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.

Vaca, J., Aguilar, V., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, J. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Universidad Veracruzana.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Competence Based Learning. A Proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao, España: University of Deusto.