

COMPETENCIAS, COMPETENTES E... ¿INCOMPETENTES? LOS EGRESADOS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

WIETSE DE VRIES MEIJER
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

Desde que las competencias se pusieron de moda en la educación superior en prácticamente todo el mundo, la suposición de los hacedores de políticas ha sido que cualquier problema en el mercado laboral se debe a la falta de ciertas competencias. En respuesta ha habido varias indagaciones para saber cuáles competencias son las importantes, qué nivel de competencia poseen los egresados, y qué nivel piden los empleadores. Los resultados de estas indagaciones suelen afirmar que el problema no es tan grave como se pinta: en promedio, los egresados suelen reportar altos niveles de competencia mientras, por lo general, su propio nivel rebasa lo exigido por los empleadores. Sin embargo, los promedios suelen esconder las excepciones: aunque la mayoría reporta altos niveles de competencia, siempre hay encuestados que reportan muy bajos niveles de competencias. Este estudio examina las características de un grupo de egresados que se declara 'incompetente'.

El estudio analiza datos de más de 14 mil egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, que se autoevaluaron en 19 competencias. Un grupo de alrededor de 1,500 egresados se autocalificó en el nivel más bajo.

Palabras clave: Competencias, egresados, educación superior, mercado de trabajo

Introducción

Las competencias han ocupado un lugar predilecto en la agenda institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Con ello, la BUAP siguió la tendencia presente en otras universidades mexicanas y en otros lugares del mundo. A modo de ejemplo, educar por competencias forma parte integral de las reformas propuestas en la Unión Europea a partir del acuerdo de Bolonia,

dando lugar al proyecto *Tuning*, que busca rediseñar el currículo universitario en la Unión Europea a la luz de las cambiantes demandas de competencias en el mercado laboral (Aristimuño, 2008).

Algunos de los antecedentes de las competencias Europa datan de principios de siglo XX cuando aparecen los oficios industriales en Alemania e Inglaterra. En ese entonces ya se proclamaba que la formación profesional debía transmitir capacidades específicas, las cuales abarcaban conocimientos, destrezas y habilidades, con el propósito de poder ejecutar las actividades de una determinada profesión (Vidal, 2003). Al final de la década de los sesenta surge en Alemania el concepto de “calificación”, como parte del debate general de los planes de estudio, el cual fue adoptado por la pedagogía de la formación profesional, ya que las calificaciones profesionales, además de incluir los conocimientos, destrezas y aptitudes particulares para ejercer una determinada profesión, también deberían abarcar aspectos como la capacidad adaptiva y la autonomía del egresado (Díaz Barriga, 2005).

De acuerdo a la literatura, no existe un solo concepto de competencias. Chávez (1998) define el término como el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender, parecida a la idea planteada por la Comisión Delors para la Unión Europea (Delors, 1997). Según Perrenoud (2002), una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación definida, una capacidad que se apoya en los conocimientos pero no se reduce a ellos. A su vez, el proyecto *Tuning* define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades y actitudes (Aristimuño, 2008).

A pesar de estas diferencias en la definición, el aspecto clave común en los debates es la convicción que la inserción y el desempeño de los egresados en el mercado laboral dependen de que poseen las competencias adecuadas, y que estas competencias se adquirieron sobre todo mediante algún proceso educativo (OIE, 2015). Ello implica que la educación superior también debería educar por competencias. Así, como paso siguiente, ha crecido la cantidad de propuestas para reorganizar el currículum, con el fin de mejorar la enseñanza de competencias (Gallart y Jacinto, 1997; Huerta, Pérez y Castellanos, 2008; Segredo-Pérez, 2004; Tobón, 2006).

Sin embargo, la relación entre lo que sucede en la universidad y lo que pasa posteriormente en el mercado de trabajo es compleja y sigue siendo poco estudiada (Teichler, 2003). Según diferentes investigaciones, la suerte de egresados en el mercado laboral depende de muchos factores, donde el aprendizaje y las competencias adquiridas solamente juegan un papel limitado (Bowles y Gintis, 2000). Por lo tanto, continúa el debate sobre cuáles son las competencias adecuadas y cómo influyen en el mercado (Paul, Teichler y Van der Velden, 2000), y sigue poco claro qué es exactamente lo que los empleadores exigen (Planas-Coll, 2008). Como resultado, la adecuación de la educación superior al mercado laboral mediante la enseñanza de competencias sigue siendo compleja y probablemente indeseable (Planas-Coll, 2013).

Una siguiente complicación radica en cómo saber si los egresados universitarios cuentan con las competencias adecuadas. Hasta el momento no se ha podido establecer una metodología confiable para evaluar el dominio de distintas competencias (Allen, Ramaekers y Van Der Velden (2005). La única forma de evaluar ha sido preguntar a los egresados y a los empleadores acerca del nivel de competencias propias y exigidas en el trabajo. Sin embargo, según este método, hay personas que opinan ser muy competentes, pero también quienes se evalúan como “incompetentes”.

En consecuencia, el debate actual gira alrededor de varias preguntas: ¿Cuáles son las competencias más importantes? ¿Dónde y cómo se adquieren o aprenden? ¿Cómo saber si los egresados poseen las competencias necesarias? ¿Son diferentes los que se declaran “incompetentes” en comparación con sus colegas mejor calificados? Esta última pregunta guía este artículo.

Organización del estudio

Los datos que aquí se manejan son resultado de una medición de las competencias en un proyecto internacional llamado “El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento” o PROFLEX. En 2007-2008, participaron 9 universidades mexicanas en este proyecto, entre ellas la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Para este proyecto se aplicaron 4,500 encuestas (De Vries y Navarro, 2011). En el caso particular de la BUAP, desde 2007 hasta la fecha se aplica el cuestionario de PROFLEX prácticamente sin cambios y la muestra total es de 14,425 registros. En el cuestionario se pide al egresado calificar 19 competencias en tres aspectos: las competencias propias que el egresado opina tener, las que su trabajo actual exige, y la aportación de la universidad en la adquisición. Aquí sólo se analizan los primeros dos aspectos.

Las competencias y su evaluación

La tabla 1 refleja la calificación que los egresados de 9 universidades mexicanas asignaron a las 19 competencias. Como se puede observar, las más importantes son: la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, la capacidad para trabajar bajo presión, y la capacidad para trabajar en equipo. La menos importante es la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros. Este hallazgo es consistente en todas las instituciones que participaron en PROFLEX (Mora, Carot y Conchada, 2010; De Vries y Navarro, 2011). Se trata de competencias genéricas o sociales, que suelen ser importantes para cualquier trabajo (Barnett, 2001).

Cabe señalar también que los egresados califican más alto su propio nivel de competencias que el nivel exigido en su trabajo actual. Con ello, la conclusión sería que los egresados poseen altos niveles de competencias, y que éstas rebasan lo exigido en el mercado laboral. En otras palabras, no parece existir una falta de competencias (Barrón, Flores-Méndez, Suástegui y de Vries, 2008).

Tabla 1. Competencias por orden de dominio (media de calificación)		
Competencia	Nivel que consideras tener	Nivel exigido en el trabajo actual
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	4.11	3.80
Capacidad para trabajar bajo presión	4.05	3.82
Capacidad para trabajar en equipo	4.01	3.74
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	4.00	3.76
Dominio área o disciplina	3.99	3.81
Capacidad para coordinar actividades	3.98	3.73
Pensamiento analítico	3.97	3.73
Capacidad para utilizar herramientas informáticas	3.96	3.50
Capacidad para hacerte entender	3.95	3.79
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	3.92	3.79
Capacidad para hacer valer tu autoridad	3.91	3.69
Capacidad para redactar informes o documentos	3.85	3.60
Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	3.80	3.52
Capacidad para movilizar las capacidades de otros	3.77	3.60
Capacidad para negociar de forma eficaz	3.76	3.66
Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	3.74	3.53
Capacidad para detectar nuevas oportunidades	3.63	3.64
Conocimiento otras áreas o disciplinas	3.35	3.40
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	2.83	2.74
Escala de calificación: 1 = muy baja, 5 = muy alta		

Fuente: elaboración propia a partir de PROFLEX, con datos de nueve universidades mexicanas.

Ahora, una mirada más profunda a los datos revela que la conclusión no es tan sencilla. Un primer punto de reflexión reside en que la media esconde ciertos comportamientos atípicos: en este caso, los egresados suelen asignar calificaciones muy altas o muy bajas y, como resultado, la distribución de las frecuencias no forma una curva normal, porque las opciones 2, 3 y 4 en la escala Likert reciben pocas respuestas. En casi todas las competencias (excepto la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros) la media está por encima de 3, la mediana es de 4, y la moda 5. En

resumen, la mayoría suele asignar una calificaciónes muy altas, muy pocos eligen una intermedia, pero un grupo pequeño asigna calificaciones muy bajas.

Un segundo punto que llama la atención es la alta consistencia entre respuestas: alguien que se califica alto en una competencia suele calificarse muy bien en todas, nuevamente con la excepción del idioma extranjero, donde todos se califican mal.

Lo anterior implica que dentro de la muestra podemos distinguir a dos grupos: el primero agrupa cerca del 90 por ciento de los egresados que se califican muy altos. Sin embargo, hay un segundo grupo, un 10 por ciento de egresados, que se califican muy bajos.

Separamos al grupo de bajas calificaciones a partir de una competencia: el dominio del área o disciplina. Optamos por esta competencia como factor de distinción porque no se esperaría encontrar malas calificaciones en este caso: encuestamos a egresados universitarios, lo que hace suponer que todos tienen un buen dominio de su disciplina. Sin embargo, hay un grupo de 1,553 egresados (de un total de 14,425) que se asignaron una calificación muy baja en esta competencia.

Los incompetentes

Cuando se revisan las calificaciones que se asignaron aquellos que se declararon incompetentes en el dominio del área o disciplina, destaca que también se califican incompetentes en las demás competencias (tabla 2).

Tabla 2. Competencias por orden de dominio, según incompetentes		
Competencia	Nivel que consideras tener	Nivel exigido en trabajo actual
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	1.230	1.359
Capacidad para trabajar bajo presión	1.228	1.386
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	1.226	1.346
Capacidad para utilizar herramientas informáticas	1.223	1.139
Capacidad para trabajar en equipo	1.222	1.362
Capacidad para hacer valer tu autoridad	1.215	1.201
Capacidad para coordinar actividades	1.208	1.359
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	1.208	1.343
Capacidad para negociar de forma eficaz	1.205	1.344

Capacidad para hacerte entender	1.201	1.358
Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	1.199	1.318
Capacidad para redactar informes o documentos	1.195	1.331
Capacidad para movilizar las capacidades de otros	1.189	1.338
Capacidad para detectar nuevas oportunidades	1.186	1.337
Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	1.185	1.323
Pensamiento analítico	1.165	1.329
Conocimientos de otras áreas o disciplinas	1.114	1.284
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	1.112	1.178
Dominio de tu área o disciplina	1.000	1.313

Fuente: elaboración propia a partir de datos PROFLEX de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Destaca asimismo que estos egresados indican que las exigencias del trabajo son menores que para el grupo de altas calificaciones, pero que los incompetentes señalan que las exigencias del trabajo son más altas que su nivel propio. Tendríamos entonces un grupo de personas claramente incompetentes: sus calificaciones del nivel propio son mucho menores que para el otro grupo, y no alcanzan el nivel que su trabajo requiere.

Tenemos entonces identificado a un grupo de incompetentes, y si las suposiciones en la literatura sobre las competencias son ciertas, debemos esperar que este grupo demuestre un desempeño inferior, tanto durante sus estudios como en el mercado laboral.

Desempeño durante los estudios

Sorprendentemente, los incompetentes demuestran un mejor desempeño durante sus estudios, tanto en el bachillerato como en la carrera, en términos de promedio de calificación (tablas 3 y 4). Más de la mitad de los incompetentes recibió una calificación promedio de 9 a 10 en la escuela preparatoria y durante la carrera que estudiaron. En el caso de los otros, solamente un tercio logró estas calificaciones.

	Incompetentes %	Otros %
De 6 a 6.9	4.0	3.0
De 7 a 7.9	20.5	24.6
De 8 a 8.9	18.3	37.5

De 9 a 10	57.2	34.9
Total	100.0	100.0

Tabla 4. ¿Qué calificación promedio obtuviste en la carrera?

	Incompetentes %	Otros %
De 6 a 6.9	2.2	2.0
De 7 a 7.9	24.4	22.7
De 8 a 8.9	19.1	41.6
De 9 a 10	54.3	33.8
Total	100.0	100.0

Desempeño en el mercado laboral

En cuanto al mercado laboral, la tasa de desempleo para incompetentes es mucho menor que para los otros (tabla 5). La tasa de desempleo de los otros es del 36 por ciento, mientras solo el 12.4 por ciento de los incompetentes se encuentra sin trabajo remunerado. Los salarios mensuales de los dos grupos son muy parecidos (tabla 7). Sin embargo, los incompetentes se demuestran muy insatisfechos con su trabajo actual (tabla 6), aun cuando para un 86 por ciento hay una total coincidencia entre sus estudios y su trabajo (tabla 8). En otras palabras, no se confirma la suposición de que un mejor acoplamiento de los estudios al mercado laboral produce mejores resultados.

Tabla 5. ¿Actualmente tienes un trabajo remunerado?
(Incluye el trabajo por cuenta propia)

	Incompetentes %	Otros %
No	12.4	36.2
Sí	25.7	48.0
Más de un trabajo	61.9	15.8
Total	100.0	100.0

Tabla 6. En general, ¿estás satisfecho con tu trabajo actual?

	Incompetentes %	Otros %
1	76.7	22.7
2	3.1	6.1

3	6.8	20.2
4	6.4	25.0
5	7.0	26.1
Total	100.0	100.0
1 = nada satisfecho, 5 = muy satisfecho		

Tabla 7. ¿Cuál es aproximadamente tu salario mensual bruto?

	Incompetentes %	Otros %
Menos de 2,000 MX\$	8.8	8.6
De 2,000 a 5,000	27.2	26.3
De 5,000 a 8,000	33.6	29.0
De 8,000 a 11,000	19.6	18.3
De 11,000 a 14,000	4.4	7.4
Más de 14,000	6.4	10.5
Total	100.0	100.0

Tabla 8. Nivel de coincidencia estudios-trabajo

	Incompetentes %	Otros %
Nula coincidencia	2.5	1.8
Baja coincidencia	3.8	4.4
mediana coincidencia	7.7	26.8
Total coincidencia	86.0	66.9
Total	100.0	100.0

Los resultados que encontramos son ciertamente paradójicas: aquellos que se autodefinen incompetentes reciben calificaciones altas en la escuela media superior y en la carrera, son más proclives a encontrar un trabajo con un salario adecuado, y encuentran además trabajos que coinciden con sus estudios. Sin embargo, señalan tener insuficientes competencias y no estar satisfechos con su trabajo.

Ahora bien, una diferencia que encontramos entre ambos grupos es que en el grupo de incompetentes el 86 por ciento es mujer, como indica la tabla 8. Ello evidentemente no implica que el género explique todo, sino que habría que explorar cuáles son los factores –otros que las calificaciones y el empleo- influyen en la autocalificación de competencias. Es posible que este juicio dependa de las experiencias, las expectativas, las aspiraciones y las condiciones cotidianas de cada persona. Asimismo, es posible que eso dependa de las condiciones laborales y la cultura locales (Ducci, 1997). Ello, sin duda, agregaría nuevos elementos al debate sobre competencias.

	Incompetentes %	Otros %
Femenino	85.9	59.6
Masculino	14.1	40.4
Total	100.0	100.0

Conclusiones

El hecho que encontramos un grupo de incompetentes en todas las competencias evaluadas, junto con datos que indican que a este grupo no le ha ido peor que a los demás en otros aspectos claves, plantea diferentes conjeturas para futuras investigaciones:

1. Es normal encontrar un grupo así, si consideramos a la universidad como una fábrica de egresados con conocimientos. Como en cualquier fábrica, el proceso de producción tiene fallas y márgenes de error. No habría de que preocuparse y no tiene sentido atender el problema, ya que los costos de las reformas rebasarían los beneficios. Además, los productos fallidos si encuentran demanda en el mercado.
2. El problema es la forma de evaluar. Según los datos de los incompetentes, han sido capaces de aprobar la escuela media superior, el examen de admisión y la carrera con un buen promedio de calificación, aun cuando indican que su dominio de la disciplina es muy pobre. Ello implica que la universidad no tiene claro cómo evaluar si el egresado posee estas competencias. Es más, la universidad ni siquiera logra evaluar correctamente si el egresado tiene un dominio adecuado de la disciplina que cursó. Urgiría entonces un debate sobre qué evalúan realmente las universidades para otorgar un título.

3. Dado que los incompetentes sí logran obtener trabajo, debemos concluir que los empleadores tampoco tienen claro cómo evaluar las competencias. Es posible que el debate sobre competencias haya sido sobre todo académico, mientras que los empleadores han quedado ajenos al debate.
4. Las competencias son constructos totalmente subjetivos. Es decir, la calificación que asigna el egresado –u otros- a su nivel de competencia puede depender de su género, de su estado de ánimo, y de sus perspectivas. Ello implicaría que, mientras todos adquirieron un mismo nivel durante sus estudios –dado que pasaron por experiencias académicas semejantes- simplemente hay optimistas que se califican con 5 y pesimistas que se asignan un 1.

Los cuatro puntos anteriores sugieren que educar por competencias carece de sentido, si no se aclara primero cuáles competencias se requieren, cómo se adquieren, y cómo evaluar si los estudiantes las tienen o no. Tal como parece, la posesión de ciertas competencias es un asunto subjetivo, y no influye en las calificaciones escolares ni en el mercado laboral. Y mientras a los autodefinidos incompetentes les va mejor en sus estudios y en el trabajo, carece de sentido tratar de aumentar las competencias.

Referencias

- Allen, J., Ramaekers, G. y Van Der Velden, R. (2005). Measuring Competencies of Higher Education Graduates. *New Directions for Institutional Research*, 126.
- Aristimuño, A. (2005) Las competencias en la educación superior ¿demonio u oportunidad? Consultado en: <http://www.cedus.cl/?q=node/1025>
- Badilla, L. (2008), Sobre algunos aportes a las competencias desde la perspectiva de América Latina. Consultado en: <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Barrón, F. M., Flores-Méndez, Y., Suástegui, A. D., de Vries, W. (2008). Las competencias y la educación universitaria, una exploración, *Ide@s CONCYTEG*, (3), 39, 8 de septiembre de 2008.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2000). Does schooling raise earnings by making people smarter? En: Arrow, K., Bowles, S. y Durlauf, S. (eds.). *Meritocracy and economic inequality*, Princeton: Princeton University Press.
- Chávez, U. (1998). Las Competencias en la educación para el trabajo. Ciudad de México: Seminario sobre Formación Profesional y Empleo

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- De Vries, W. y Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (2), 4.
<http://ries.universia.net/index.php.ries/article/view/71>.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en el campo del currículum. En: Agüera, E., Vázquez, J. J. y De Vries, W., *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Plaza y Valdés.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo. En: *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Huerta, J., Pérez I. y Castellanos A. (2008) Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Consultado en:
<http://educacion.jalisco.gob.mx/CONSULTA/EDUCAR/13/13Huerta.html>
- Mora, J. G., Carot, J. M. y Conchada, A. (2010). Informe resumen del proyecto PROFLEX en América Latina. Comparativa con el proyecto REFLEX en Europa. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia/CEGES.
- OIE (Oficina Internacional de Educación-UNESCO). (2015). Enfoque por competencias. Consultado en: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Paul, J. J., Teichler, U. y van der Velden, R. (eds.) (2000). Higher education and graduate employment (special issue). *European Journal of Education*, 35 (2).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (4) 10, 75-92
- Planas-Coll, J. (2008). El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (2), 146, 11-40.
- Segredo-Pérez, A. M. (2004). Diseño curricular por competencias. Consultado en: www.monografias.com/trabajos16/disenocurricular-competencias/disenocurricular-competencias.shtml.



- Teichler, U., (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En: Vidal, J. (coord.), Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. (2da edición). Bogotá: ECOE
- Vidal, J. (2003). Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios, Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria, Universidad de León