

El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades

Aurelio Villa Sánchez

Catedrático de Métodos de Investigación Educativa

Olga Villa Leicea

Universidad de Deusto

Resumen

El presente artículo trata de dar a conocer las conclusiones obtenidas en un estudio realizado por la Universidad de Deusto sobre la percepción de competencias adquiridas por universitarios egresados, así como reflexionar sobre las posibilidades y los enfoques para desarrollar un aprendizaje basado en competencias con una orientación de formación integral.

Este trabajo pretende responder a varias cuestiones. En primer lugar, identificar los ámbitos competenciales de una formación fundamentada en un aprendizaje basado en competencias. El propósito de este enfoque es presentar tres áreas interrelacionadas que configuran un modelo de formación integral del universitario en la actualidad (área de competencia académica, área profesional y área cívico-social).

En segundo lugar, se intenta conocer la visión de los universitarios que acceden al mundo laboral sobre la importancia de ciertas competencias, y entender las diferencias existentes en dicha percepción en función de diferentes variables, como son: el sexo, el área de conocimiento de los estudios realizados y el año de egreso, es decir, la perspectiva de aquellas personas que acaban de finalizar frente a las que terminaron antes y, por tanto, pueden tener una mayor perspectiva y un mayor conocimiento de las exigencias del mercado de trabajo.

Palabras clave: aprendizaje basado en competencias, graduados universitarios, aprender sirviendo, factores y áreas competenciales, programas de dimensión social.

Abstract. *Competence-based learning and the development of the social dimension in universities*

The aim of this paper is twofold. First, it deals with the conclusions of a study carried out by the University of Deusto on the perception of competences acquired by university graduates. And second, it is meant as reflection on the possibilities and approaches that are needed to develop a process of competence-based learning oriented toward integral training.

This paper focuses on various issues. On the one hand, it identifies the competence fields of training backed up by competence-based learning. The purpose of this approach is to present three interrelated areas that shape up a training model for the university student nowadays (academic competence field, professional area and civic social area).

On the other hand, we try to get to know the opinion of the university students, who access the labour market, on the importance of certain competences, and to understand the existing differences in perception depending on variables such as sex, study area as well

as graduation year. Indeed we are interested in the perspective of those persons who have just finished their studies versus that of those who finished them before and may, therefore, have both a wider perspective and knowledge of the labour market demands.

Key words: competence-based learning, university graduates, learning through serving, competence factors and areas, social dimension programmes.

Sumario

- | | |
|---------------------------------------|--|
| Introducción | 2. Estudio sobre la percepción de competencias en egresados universitarios |
| 1. Aprendizaje basado en competencias | |
| | 3. Conclusiones |

Introducción

Las universidades siempre han tenido en su misión el desarrollo de una formación integral de sus estudiantes. Sin duda, entre los objetivos prioritarios estaba, desde su inicio, el desarrollo social del alumnado, aunque quizás nunca se había preocupado hasta hoy de medir y evaluar los logros alcanzados.

Diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas destacan los resultados obtenidos y describen los factores y las dimensiones que configuran lo que puede entenderse por *dimensión social*.

Desde la declaración de Bolonia en 1999, viene debatiéndose el modelo de universidad europea en el seno de las universidades y en diversos foros nacionales e internacionales. Se han ido analizando encuentros y cumbres ministeriales que ayudan a avanzar en el desarrollo del EEES (Praga 2001, Berlín 2003, Graz 2003 y Bergen 2005, entre otras). Sin embargo, sólo recientemente, en la cumbre celebrada en Londres en el año 2007¹, se refiere por primera vez a la dimensión social de las universidades. En su apartado 2.18, se afirma el siguiente aspecto de la dimensión social (p. 4):

La educación superior debería desempeñar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y a su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

De algún modo, se puede afirmar que se está reconceptualizando el enfoque pedagógico universitario y los propósitos de su misión actual, como también su devenir para dar una respuesta satisfactoria a las nuevas demandas personales, sociales y culturales de la sociedad de nuestros días.

1. V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia. Comunicado de la Cumbre. Londres, 18 de mayo de 2007. <<http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>>

1. Aprendizaje basado en competencias

En la actualidad, se ha retomado con enorme fuerza el enfoque de aprendizaje basado en competencias en la enseñanza universitaria y se está iniciando en la educación no universitaria (Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005²). Este modelo está en la base del proceso europeo de convergencia. El modelo de competencias intenta desarrollar un aprendizaje vinculado con el ejercicio de la profesión y, por tanto, con un cierto carácter profesionalizador, aunque siempre desde la consideración que los estudiantes están en un periodo formativo académico, y es aquí dónde se evalúan las competencias y su aprendizaje.

El aprendizaje basado en competencias, en adelante ABC, consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional. Por ello, no se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser. Ello requiere el desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento, y pone el énfasis en una integración entre el contenido de lo que se aprende con su integración en la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo (Villa y Poblete, 2007³).

Existe un cierto debate que plantea que el enfoque de competencias es dependiente de la empresa y, por tanto, se critica que la universidad pueda mantener un aprendizaje mercantilista. Sin embargo, este argumento se vincula directamente con el modelo de aprendizaje basado en competencias, y éste no conlleva necesariamente esta orientación, lo que no significa que no haya que estar atento a la hora de definir y establecer los perfiles académico-profesionales en las distintas titulaciones. El aprendizaje basado en competencias pretende una formación integral del universitario, de ahí que las competencias se definan, en primer lugar, como competencias académico-profesionales y no meramente profesionales, es decir, lo que podría entenderse como cualificación profesional. Contrariamente, el enfoque de competencias pretende un desarrollo integral de los estudiantes basado en la adquisición y desarrolla sus habilidades, actitudes y valores, como también un conocimiento que pueda ser transferible a las diversas situaciones laborales, profesionales y sociales en las que puede verse inmerso.

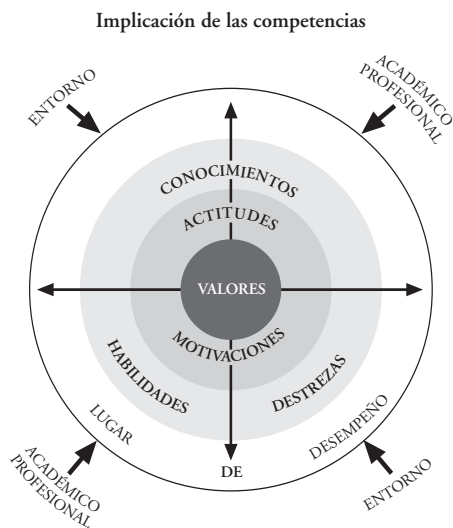
2. SARRAMONA, J.; DOMÍNGUEZ, E.; NOGUERA, J.; VÁZQUEZ, G. (2005). *Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
3. POBLETE, M.; VILLA, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

El enfoque basado en competencias está siendo objeto de análisis e implementación en muchas universidades europeas, con el consiguiente debate entre las ventajas de este enfoque versus una perspectiva más tradicional. El foco de las competencias genéricas representa un mayor cambio generalizado hacia lo que se denomina *progresismo instrumental*. Este concepto incluye un énfasis en la accesibilidad, transferencias de las competencias, formación competencial y modularización, de modo que perfila el desarrollo de los estudiantes como *prácticos reflexivos* (Bound y Symes, 2000⁴, p. 16, citado por Hult y otros, 2004).

1.1. ¿Qué se entiende por competencia?

En el documento de la Universidad de Deusto titulado *Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje* (2006)⁵, se define la competencia como «el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores». Este concepto queda gráficamente expresado en la figura 1.

Figura 1. El concepto de competencia en la UD (Poblete, 2003).



4. BOUND, D.; SYMES, C. (2000). «Learning for Real: Work-based education in Universities». En: C. SYMES; J. MCINTYRE (eds.). *Working Knowledge. The New Vocationalism and Higher Education*. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University, p. 14-29.
5. *Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Documento interno. Universidad de Deusto, 2006.

En nuestro concepto de competencia, existe una necesaria integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o el comportamiento en el desempeño académico-profesional. La competencia es un concepto integrador difícil de definir y evaluar, que busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional.

Un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, sino que también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente. Los valores como prioridades vitales de las personas ofrecen la orientación de las acciones y de los comportamientos, que, para ser eficaces, deben basarse en la adquisición de conocimientos y habilidades que se demuestran en el desempeño en contextos reales o simulados.

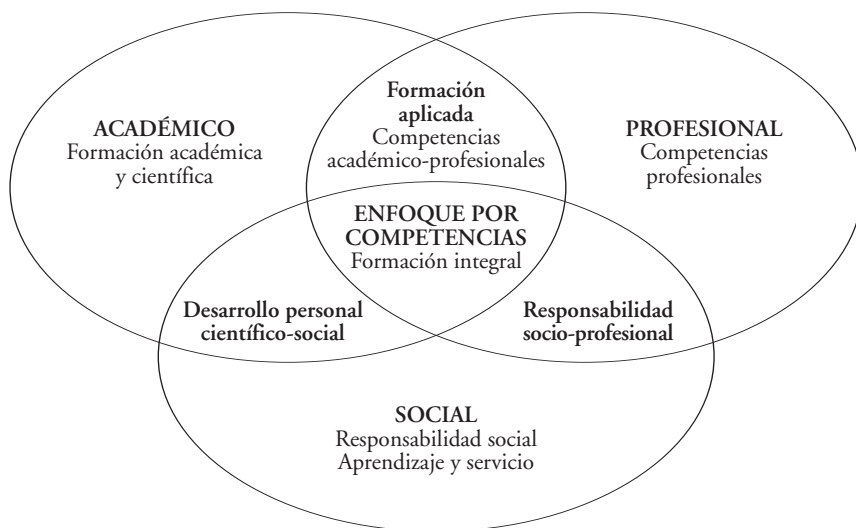
El aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la selección de aquellos aspectos esenciales que la universidad desea para la formación de sus estudiantes en cada carrera, junto con el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas en una determinada área profesional y/o de especialidad, como ya había expresado, en 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, resaltando la necesidad de un aprendizaje permanente y proporcionando las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

1.2. Consideración de las áreas competenciales en la educación universitaria

La universidad tiene, en su esencia, la misión de formar al universitario, en primer lugar, como persona, en segundo lugar, como profesional que desempeñará un trabajo para el que está siendo preparado y, en tercer lugar, como ciudadano, lo que se podría denominar *competencias cívico-sociales*. El enfoque basado en competencias conjuga, quizás como ninguno, la integración de todas estas dimensiones de la formación, que representamos en la figura siguiente:

En la figura 2 se representan las tres áreas competenciales que integran el enfoque basado en competencias y lo configuran demostrando que el aprendizaje basado en competencias permite un desarrollo integral de la formación del estudiante, y es la universidad la que debe enfatizar y otorgar la importancia y el tiempo que dedicará a cada área en sus planes de estudio respectivos y en la formación informal que desarrolla a través de sus diferentes actividades universitarias. Es evidente que si la universidad no integra estos elementos en sus actividades formales e informales de formación, no se podrá lograr esta formación integral del estudiante. Por otra parte, el enfoque de competencias, además de su complejidad conceptual, que la tiene, está muy vinculado al enfoque didáctico-pedagógico, lo que quiere decir que sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más.

Figura 2. Áreas competenciales.



Aceptando las dificultades que encierra, consideramos que este enfoque puede ser la mejor oportunidad que tienen las universidades, y muy especialmente las universidades mediterráneas, con una historia más centrada en una buena enseñanza que en un buen aprendizaje, de intentar el cambio, lo que requiere una transformación de la cultura en la universidad como organización, en sus estructuras e infraestructuras. Un cambio de paradigma que supone modificar hábitos y costumbres de profesores y estudiantes, y un cambio en la propia sociedad, que debe comprender el esfuerzo que esto va a suponer y los recursos extras que las universidades necesitarán para hacer que el cambio sea factible.

Todo lo que no sea una consideración fuerte de la necesidad de esta transformación, y la determinación de los medios necesarios para su logro, nos llevará a un esfuerzo baldío, estéril y frustrante. Como decíamos en otro lugar, esta transformación implica una reconsideración de la relevancia de la función docente y un cierto equilibrio entre docencia e investigación en la dedicación y el reconocimiento de la labor docente, si verdaderamente se quiere y se desea llevar a cabo una innovación en la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar la tarea docente. El profesorado necesita formación, un trabajo más colegiado y dedicación para una labor universitaria que se considera relevante, como la docencia.

En otro lugar afirmábamos (Villa, 2007)⁶ que se inician ciertos cambios que son todavía destellos de esta nueva concepción, y así podemos ver que una

6. VILLA, A. (2007). *Formación y competencias docentes en un nuevo espacio de educación superior*. Ponencia presentada en el XXV aniversario de la Universidad Cardenal Silva Henríquez. Chile, 2007.

de las universidades de mayor prestigio en todo el mundo por su investigación, como es la Universidad de Harvard, establece una serie de medidas para reforzar la mejora de su docencia entre sus profesores en un documento titulado *Un pacto para potenciar la docencia y el aprendizaje en Harvard* (2007)⁷, propuesta realizada por el equipo de trabajo Docencia y Desarrollo Profesional de la Facultad de Letras y Ciencias de la Universidad de Harvard. En el mencionado documento, se señalan las metas y recomendaciones (p. 2), que son las siguientes:

- Impulsar una mayor responsabilidad e implicación de la comunidad universitaria en el aprendizaje y en la docencia eficaces.
- Apoyar la creatividad pedagógica y favorecer la experimentación.
- Hacer un seguimiento y evaluar de forma regular todos aquellos aspectos importantes de la docencia y del asesoramiento, y todos los esfuerzos que se realicen para la mejora pedagógica.
- Premiar la buena docencia y las contribuciones a la mejora pedagógica, a todos los niveles del desarrollo profesional.
- Hacer que el compromiso con la excelencia docente y con el enriquecimiento del aprendizaje del alumno, sea visible dentro y fuera de Harvard.

1.2.1. Área de competencia académica

En el *área de competencia académica* se recoge la formación académico-científica, es decir, los conocimientos, los métodos y las técnicas específicas de cada área que conforma el saber propio de cada carrera o titulación. Este área es la propia y específica y, por tanto, no discutida por nadie, lo que sí se discute es el modo como se puede desarrollar y el enfoque metodológico más adecuado.

Es aquí donde se desarrollan todos los aspectos cognitivos y las habilidades intelectuales necesarias para un buen aprendizaje y desarrollo intelectual del estudiante. Muy específicamente, los tipos de pensamiento adecuados a la titulación correspondiente, tales como: pensamiento analítico, comparativo, sintético, comparativo, creativo o divergente, deliberativo, crítico, reflexivo, sistémico, lógico, práctico. La definición, los niveles de desarrollo y los indicadores para su evaluación pueden verse en Villa y Poblete, 2007. El ámbito académico-científico es también el espacio para la adquisición y el desarrollo de los procedimientos, las normas y los métodos de trabajo en cada una de las materias y áreas del conocimiento.

El área de competencia académica se fundamenta en el plan de estudios, por tanto, todo aquello que la academia considera clave para la formación de sus titulados.

Las cuestiones que se pueden plantear en este punto son: ¿se definen y se seleccionan adecuadamente los contenidos científicos necesarios para una formación básica en la titulación correspondiente? ¿Se incluyen en el conoci-

7. «Task Force on Teaching and Career Development». Harvard University, enero de 2007. *A Compact to enhance teaching and learning at Harvard*. (Proposed by the Task Force on Teaching and Career Development to the Faculty of Arts and Sciences. Harvard University.)

miento a adquirir los métodos, las técnicas, los procedimientos propios del ámbito de la titulación?

¿Se consideran las actitudes y los valores que deben potenciarse en dicha formación? ¿En síntesis, se plantean las competencias necesarias en función del perfil a lograr en la titulación?

1.2.2. Área de competencia profesional

El área profesional recoge las competencias que se exigen a un profesional para desempeñar adecuadamente las tareas laborales en un ámbito determinado. Este área trabajada en la universidad requiere la adquisición y el desarrollo del conocimiento aplicado, es decir, desarrollar la capacidad de resolver problemas, de experimentar, de diseñar, de las diferentes competencias que permiten transferir los conocimientos teóricos a la praxis laboral. Es importante, desde el punto de vista de formación en este área, la adecuación de experiencias profesionales vividas por los estudiantes mediante prácticas, prácticum o estancias en organizaciones que permitan conocer y experimentar las situaciones laborales, tanto a través de vivencias reales como vicarias (simulaciones, casos, etc.). Las cuestiones a plantear en este área son: ¿se definen las competencias específicas más relevantes adecuadas a los requerimientos en el desempeño laboral y profesional?, ¿se diseñan las prácticas y los trabajos dirigidos que ayuden a adquirir y/o a desarrollar las habilidades, el manejo de técnicas y métodos, el uso de normas y procedimientos técnicos?, ¿se plantean estos trabajos desde una visión competencial, es decir, favorecen la integración de las contribuciones de las diferentes asignaturas o módulos al perfil académico-profesional?

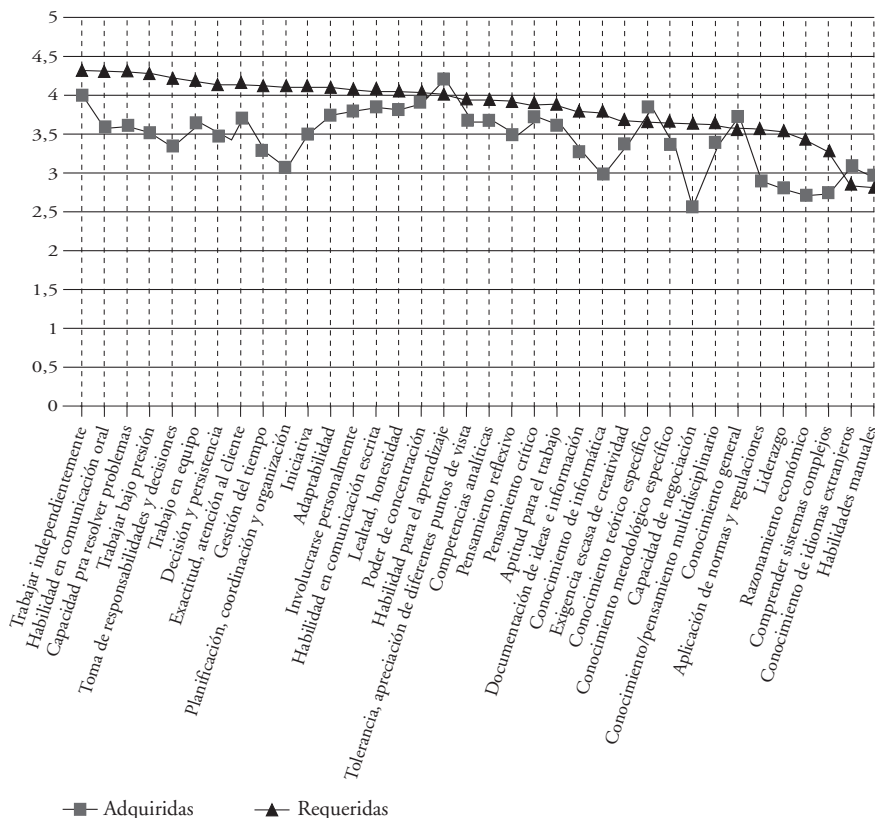
Ginés Mora y otros⁸ analizan unos datos sobre las competencias adquiridas por los graduados en Europa (aunque el estudio original analiza también los graduados japoneses). En el estudio CHEERS (Careers after Higher Education. A European Research Survey), se analizan 35 competencias y, aunque ya se trata de un estudio empírico realizado en 1999, resulta interesante y además se llevó a cabo sobre una amplia muestra de 36.000 alumnos después de finalizar sus estudios superiores. Se les solicitó que valorasen, sobre una escala de 1 a 5, el nivel que consideraban habían logrado de cada competencia en sus estudios y el nivel de exigencia requerido en su empleo en el momento de realizar la entrevista laboral y profesional.

En la figura 3 se representan las 35 competencias adquiridas y exigidas en los diferentes empleos según la percepción de los graduados.

Únicamente existen tres competencias que superan los niveles exigidos en el ámbito laboral, como son *la habilidad para el aprendizaje, el conocimiento*

8. MORA RUIZ, José-Ginés; VILA LUIS, E.; GARCÍA ARACIL, A. (2006). «Cómo recompensa el mercado laboral europeo las competencias de los jóvenes graduados universitarios». Publicado en el *Observatorio Universitario de Inserción Laboral*. ANECA. <http://www.insercionlaboral.net/Portals/0/docs/pendval/como_se_premian_competencias_12072006_93147.pdf>

Figura 3. Competencias adquiridas y requeridas. Datos del estudio CHEERS.

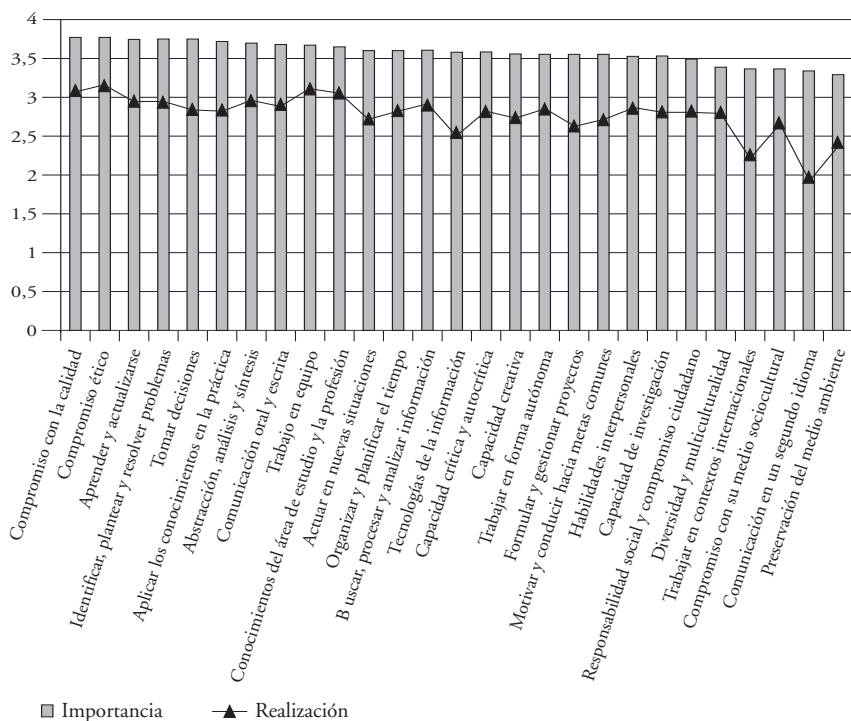


Fuente: Ginés-Mora y otros.

teórico específico y el conocimiento general. Curiosamente, estas tres competencias pertenecen, según nuestra clasificación, a la dimensión académico-científica. Como ya sabemos por otros estudios, la preparación teórica universitaria es sólida, pero en cambio se aprecian debilidades en las competencias de aplicación y transferencia a nuevas situaciones.

Las competencias que, en el estudio de CHEERS, obtienen las puntuaciones más bajas, se refieren a la iniciativa de los graduados (lo que es coherente con el sistema de aprendizaje llevado a cabo en las universidades, que es muy dependiente y poco autónomo); la planificación, coordinación y organización, así como la adaptabilidad, que también es lógica con el contexto de exigencia académica en el que todo está bastante estructurado y los estudiantes tienen que adquirir el conocimiento *seleccionado* y *sintetizado* por el profesorado. Finalmente, la competencia menos adquirida es la capacidad de nego-

Figura 4. Importancia y realización según graduados de América Latina.



Fuente: Tuning América Latina 2007⁹.

ciación, que refleja muy bien el contexto de aprendizaje donde está casi todo normativizado y queda poco para la necesidad de negociación.

Una consideración global podría ser que no existen grandes diferencias, en términos generales, entre los requisitos del mundo laboral con la formación recibida por los estudiantes en este estudio. Sin embargo, esta *fotografía* es ya un poco antigua, y los nuevos estudios apuntan a una mayor diferencia entre determinadas competencias solicitadas por el mundo laboral y social y las adquiridas en las universidades, tal como puede verse en los estudios del Tuning europeo y latinoamericanos. Incluimos el realizado en Latinoamérica, por ser el más reciente.

En el estudio llevado a cabo en Latinoamérica, se analizaron 27 competencias desde la consideración de tres fuentes: profesorado, empleadores y graduados. En la figura sólo se reproduce la valoración de este último colectivo.

9. Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Universidad de Deusto. Bilbao. 2007.

La gráfica refleja, en orden descendente, la importancia dada por los estudiantes graduados, desde la competencia considerada más importante (compromiso con la calidad) hasta la de menor importancia (preservación del medio ambiente). Sobre esta consideración de la importancia, se superpone el grado de realización valorado en cada competencia.

Se puede observar que, en todas las competencias establecidas, la valoración de la importancia es superior a su adquisición en la universidad.

La visión ofrecida por los estudiantes latinoamericanos refleja una percepción práctica de la vida, que coincide extraordinariamente con sus empleadores. De las seis primeras competencias más importantes para los graduados, cinco de ellas son las mismas elegidas por los empleadores. Estas competencias son: compromiso con la calidad, compromiso ético, aprender y actualizarse, aplicar los conocimientos a la práctica, y, finalmente, identificar, plantear y resolver problemas. Parece claro que lo que se desea es aprender, para saber aplicar el conocimiento a problemas y situaciones, hacerlo con calidad y de modo ético.

Las competencias menos realizadas por los estudiantes latinoamericanos son: la comunicación en un segundo idioma, el trabajar en contextos internacionales y el uso de las tecnologías de la información, tres aspectos que reflejan bien la dificultad de los países latinoamericanos para su extensión cultural y comercial. Los graduados coinciden con sus empleadores en las cuatro competencias consideradas como menos realizadas, aunque se altera levemente el orden: compromiso con su medio sociocultural, preservación del medio ambiente, trabajar en contextos internacionales y comunicación en un segundo idioma.

En el estudio del Tuning europeo (2003)¹⁰, la correlación entre estudiantes, graduados y empleadores es también muy elevada (0,89), aunque la correlación con la visión del profesorado es baja (0,46).

1.2.3. Área de competencias cívico-sociales

Finalmente, el área de competencias cívico-sociales representa el espacio para el desarrollo de una conciencia social, a través de la formación de valores, una conciencia cívica y democrática, y, sobre todo, la responsabilidad social.

Un buen desarrollo del aprendizaje basado en competencias capacitará a los estudiantes como personas bien formadas, como profesionales y como ciudadanos responsables.

Una importante perspectiva conocida como *teoría de la implicación del estudiante* (Student Involvement Theory) define la *implicación del estudiante* como: «la cantidad de energía física y psicológica que el alumno dedica en su experiencia académica» (Astin, 1999¹¹).

10. GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

11. ASTIN, A. W. (1999). «Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education». *Journal of College Student Development*, vol. 40, 5, p. 518-529.

Astin plantea, en su teoría de implicación del estudiante, cinco postulados que sintetizan los aspectos esenciales de este enfoque:

- Implicación se refiere a la inversión de energía física y psicológica en varios objetos. Estos objetos pueden ser altamente generalizados (experiencia del estudiante) o altamente específicos (preparación para un examen de química).
- Mirando su objeto, la implicación ocurre a través de un *continuum* que es diferente. Los estudiantes manifiestan diferentes grados de implicación en un objeto dado, y el mismo estudiante manifiesta diferentes grados de implicación en diferentes objetos en diferentes tiempos.
- La implicación tiene características cuantitativas y cualitativas. Por consiguiente, la implicación puede ser medida de forma cuantitativa (por ejemplo: las horas que dedica al estudio) y cualitativa (cómo el estudiante comprende unos textos determinados).
- La cantidad del aprendizaje del estudiante y el desarrollo personal asociado con algún programa educativo es directamente proporcional a la cantidad y a la calidad de la implicación del alumno en el programa.
- La efectividad de una política o de una práctica está directamente relacionada con el incremento de la implicación del estudiante.

Según el propio autor, los dos últimos postulados son, por supuesto, la llave educativa, porque proporciona la clave para designar más efectivamente los programas educativos para los estudiantes. Los estudiantes dedican o invierten diferente cantidad de energía en su estudio, algunos dedican gran cantidad de tiempo en el campus, participan en actividades extraacadémicas o en organizaciones estudiantiles, lo que conlleva mayor implicación.

La teoría de la implicación del estudiante creada por Astin (1984, y revisada en 1999) ha sido un marco muy utilizado en los estudios sobre el trabajo de los estudiantes en el contexto universitario.

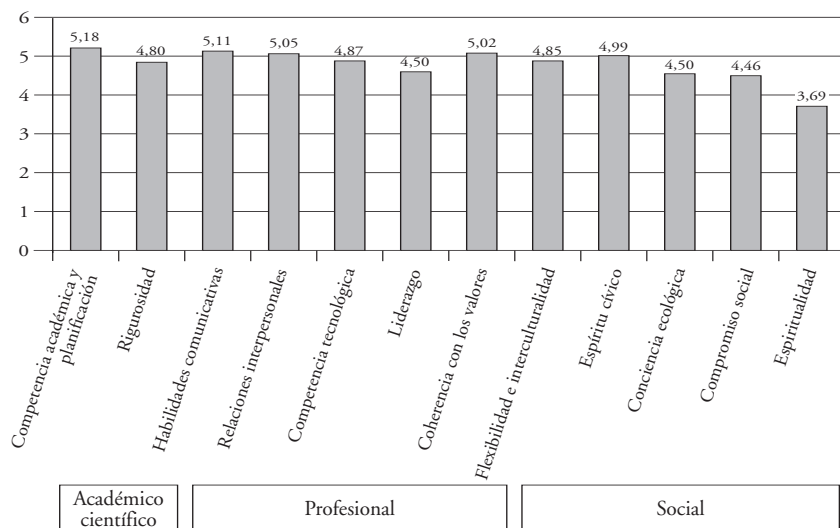
En la figura 5, se representa la importancia que una muestra de egresados de la Universidad de Deusto otorga a los doce factores estudiados.

Estos factores se agrupan en las tres grandes áreas que ya hemos enumerado anteriormente. La primera se refiere al área *académico-científica* y engloba dos factores (competencia académica y planificación, y rigurosidad); la segunda, denominada *área profesional*, está compuesta por cinco factores (habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, competencia tecnológica, liderazgo y coherencia con los valores. Finalmente, la tercera área, denominada *social*, está configurada por cinco factores (flexibilidad e interculturalidad, espíritu cívico, conciencia ecológica, compromiso social y espiritualidad).

Observando la figura, podemos ver cómo cuatro factores superan la puntuación de 5 sobre una escala de 1 a 6.

Estos cuatro factores, reconocidos como de gran importancia por los egresados, se refieren a las dos primeras áreas (uno a la académica y tres a la pro-

Figura 5. Importancia de factores competenciales según una muestra de egresados de la Universidad de Deusto.



fesional). Como primera observación, cabe afirmar que los estudiantes consideran como más relevantes las competencias que ayudan a obtener un buen perfil académico y sobre todo profesional. En el área que hemos denominado *social*, existe un factor que prácticamente obtiene el valor de 5, y es el espíritu cívico.

Es la espiritualidad la competencia que baja un poco la importancia, tal como viene confirmándose en diversos estudios sobre valores en la juventud actual, en lo que se refiere a la dimensión más trascendente y religiosa. En el estudio de la Fundación BBVA sobre los valores de los universitarios españoles, titulado *Estudio sobre la juventud universitaria española* (2006)¹², se constata que el 78% de los universitarios españoles fue educado en la religión católica. Sin embargo, actualmente, se desarrolla una división de los estudiantes en dos grupos prácticamente iguales entre quienes se consideran católicos (45%) y quienes se declaran no tener ninguna religión (47%). Sobre una escala de 1 a 10, la población universitaria española expresa un nivel bajo de religiosidad, con un valor de 3,3 sobre la mencionada escala.

La valoración de la importancia que, en términos generales, realizan los jóvenes sobre la necesidad de adquirir un compromiso ético es muy alta en todos los estudios que hemos analizado. Aunque tanto los empleadores como

12. Estudio de la Fundación BBVA sobre los universitarios españoles. Fundación BBVA. Departamento de Comunicación. Bilbao, 2006.

los egresados ven muy importante esta dimensión, cuando se compara con la realización, ésta baja mucho de puntuación. Es evidente que es necesario hacer un gran esfuerzo por parte de todos (gobiernos, administraciones públicas, empresas y entidades privadas) para mejorar los comportamientos y las prácticas bajo unos estándares o unas normas éticas que aseguren el discurrir de los comportamientos laborales y profesionales en estos cauces.

Muchas universidades europeas, pero muy especialmente las iberoamericanas, muestran su preocupación por una formación de sus estudiantes en las áreas de compromiso personal y social, de modo que, cuando ejerzan sus respectivas profesiones, no abandonen esta perspectiva y no se limiten a intentar un alto desarrollo económico y social para sí mismos, sobre todo teniendo en cuenta el alto índice de corrupción en algunos ámbitos de la sociedad latinoamericana. De ahí que muchas universidades estén trabajando intensamente en el desarrollo ético y en la responsabilidad social de sus estudiantes.

Por otra parte, la preparación universitaria basada en modelos tradicionales, donde el conocimiento y, en muchos casos, el contenido es el verdadero objetivo del aprendizaje, pierde su valor debido al rápido cambio de los conocimientos en la actualidad. Algunos investigadores señalan que cuando los estudiantes ingresan en el mercado laboral, sus conocimientos en parte se han quedado anticuados. De ahí el énfasis en el desarrollo de competencias académico-profesionales que permitan realizar una mejor adaptación y desarrollo en los diferentes contextos laborales, cívico-sociales y culturales. Finalmente, la competencia de aprender a aprender se convierte en el *leitmotiv* de este enfoque.

Botrill y Borden (1994¹³) revelan la tendencia a juzgar centros de enseñanza superior y universidades con un sistema de indicadores que es cuantificable, fácil de captar, y que ordinariamente tiene la apariencia de *objetividad*. Mientras que indicadores como ratios de abandono, puntuaciones en pruebas de aptitud o similares miden ciertos aspectos de la efectividad de una institución, el inconveniente es que van vinculados a su incapacidad para medir y proporcionar información significativa sobre el desarrollo intelectual y personal como resultado de su experiencia universitaria.

Para dichos autores, es evidente que se ha trabajado mucho en determinar indicadores sobre la eficacia y la eficiencia de las instituciones educativas en general, y especialmente en las universitarias. El desafío en estos momentos se basa en encontrar un sistema que permita evaluar el desarrollo personal y social de los estudiantes universitarios, más allá de su aprendizaje académico basado en el conocimiento.

El compromiso supone lograr una implicación del estudiante en su propio aprendizaje y, además, involucrarlo tanto en su dimensión afectiva como cognitiva. En gran parte, el éxito del alumno está en función del desarrollo afectivo y cognitivo que la universidad sea capaz de favorecer, y ello conlleva a la

13. BOTRILL, K. V.; BODEN, V. M. (1994). «Using Performance Indicators to Guide Strategic Decision Mking». *New Direction for Institutional Research*, núm. 82. San Francisco: Jossey-Bass.

persistencia del estudiante (un menor abandono y fracaso) y, por consiguiente, a un mayor grado de éxito (mejores resultados académicos, mayor inserción laboral, y mayor percepción positiva de sí mismo y de sus competencias logradas).

En el estudio titulado *La dimensión social de la educación superior*, de González, Haug, Villa y Villanueva (coords., 2006)¹⁴, se describe la dimensión social a través de cinco significados:

- Ampliar el acceso a la universidad y la cohesión social.
- Frenar el fracaso de los estudiantes que inician una carrera.
- Crecer en la eficacia y en la equidad.
- Empujar el desarrollo regional.
- Forjar ciudadanos socialmente responsables.

El primer aspecto trata de analizar hasta qué punto se está ampliando el porcentaje de la ciudadanía que procede de estratos sociales que antes no llegaban a la universidad.

La respuesta de los estudios de la OCDE muestran que la tendencia a una mera proporción de participación en la educación superior más alta de las sociedades, no es suficiente para llevar a la reducción de las diferencias en los ratios de acceso de las personas que quieren iniciar una formación superior y que provienen de los diferentes estratos socioeconómicos.

El segundo aspecto considera un objetivo importante de la universidad, como es el que un porcentaje muy alto de estudiantes logre culminar con éxito su carrera. Controlar y supervisar los factores que dificultan este objetivo y establecer las políticas y las estrategias adecuadas es uno de los enfoques de la dimensión social universitaria.

El tercer aspecto es avanzar en el concepto de equidad, y para ello es importante que la universidad se cuestione sobre la desigualdad dentro del sistema y el nivel de injusticia en los resultados educativos.

El cuarto aspecto es colaborar en el desarrollo regional, ampliando la idea de desarrollo a una actuación más compleja e integral, cubriendo no sólo aspectos de naturaleza económica, sino también de orden cultural, educativo, social y político.

Finalmente, el quinto aspecto se centra en el propósito de forjar ciudadanos socialmente responsables.

Las universidades intentan desarrollar estos aspectos mediante la puesta en marcha de actividades diversas y de programas tanto vinculados con el currículum, como a través de actividades extracurriculares.

Distinguimos tres tipos de programas que las universidades están llevando a cabo para desarrollar la dimensión cívico-social de sus estudiantes.

14. GONZÁLEZ, J. M.; HAUG, G.; VILLA, A. (2006). *La dimensión social de la educación superior*. Informe entregado al MEC.

a) Programas «Aprender sirviendo»

Unos programas que se están desarrollando en múltiples universidades son los denominados «Aprender sirviendo», que intentan que los estudiantes universitarios integren sus estudios con una participación activa, prestando un servicio que atienda a las necesidades reales que tienen las organizaciones. Este tipo de programas forma parte del currículum académico con el reconocimiento de los créditos correspondientes al tiempo establecido en cada universidad.

Los principios fundamentales de estos programas son:

- Genera una relación circular entre la práctica, los principios aprendidos y nuevamente la práctica.
- Los que reciben la acción del servicio, están en el control del servicio que se provee (autodiagnóstico y autogestión).
- Los que reciben la acción del servicio, aprenden a servir a otros y a formarse en la capacidad de autoayuda.
- Aquéllos que sirven, también son aprendices y tienen un control significativo sobre lo que desean aprender.

Thullen (2003)¹⁵ distingue entre cuatro tipos de programas:

- Programas «Aprender sirviendo» de una sola vez y de corto plazo.
Son programas ordinariamente de una duración de un día que suelen utilizarse para introducir al estudiante en este tipo de iniciativas. El ejemplo que señala el autor es una actividad en la que los estudiantes trabajan con personas de alguna comunidad de bajos ingresos en un programa de limpieza una vez al año al inicio del año académico.
- Programas «Aprender sirviendo» cocurriculares.
Casi todas las universidades desarrollan programas y actividades que se desarrollan fuera del aula y que pueden tener una vinculación directa o indirecta con los programas académicos. Estos programas podrían convertirse en «Aprender sirviendo» si poseyeran las características clave de este tipo de iniciativas, como son reciprocidad y reflexión.
- Programas «Aprender sirviendo» curriculares.
Son aquellos que están integrados en el currículum académico o en el plan de estudios. Pueden ser un curso o varios que incluyen actividades de aprender sirviendo.
- Programas «Aprender sirviendo» intensivos.
También son programas que se consideran curriculares, ya que implican la concesión de créditos. Estos programas requieren una inmersión de tiempo completo por parte del estudiante dentro de una comunidad que, en ocasiones, se encuentra a gran distancia.

15. THULLEN, M. (2003). «Implicaciones institucionales de los programas aprender-sirviendo». En: PACHECO, D.; TULLEN, M.; SEIJO, C. *Aprender-sirviendo. Un paradigma de formación universitaria*. México: Progreso.

El programa «Aprender sirviendo» se está aplicando en numerosos países y en múltiples universidades y facultades. En el año 2000, el campus de Compact (California) 2001, informa de una encuesta en la que han participado 712.000 estudiantes en algún tipo de servicio, 12,2% del profesorado ha ofrecido cursos sobre aprender sirviendo.

Este tipo de enfoque para desarrollar competencias cívico-sociales se está convirtiendo en un programa clásico, en el que cualquier universidad interesada puede encontrar numerosas referencias y experiencias en las que basarse antes de iniciar una actividad similar.

Eyler y Giles (1999), citados por Mundy y Eyler (2002)¹⁶, describen los efectos positivos del aprendizaje y servicio en áreas como la tolerancia, el desarrollo personal, el desarrollo interpersonal, la cercanía con facultad, el civismo, el aprendizaje y la aplicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Cantor Jeffrey (1995)¹⁷ afirma que la literatura actual incide en que el aprendizaje experiencial es un componente necesario por varias razones. Primero, porque las facultades están preocupadas por la optimización de las oportunidades de sus alumnos, lo cual incrementa la competitividad de los graduados a lo largo de la mayoría de los ámbitos de estudio.

Segundo, porque el típico estudiante se está convirtiendo en algo más complejo y muchos alumnos no tradicionales están demandando modos de aprendizaje más variados.

La necesidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades para reforzar los valores éticos y sociales ha llevado a las facultades a considerar formas para incorporar actividades de aprender sirviendo en el currículo formal.

Según Bringle y Hatcher (1996)¹⁸, las facultades que utilizan el aprendizaje y servicio descubren que ofrece una nueva vida a las clases, mejora el rendimiento, incrementa el interés del alumno en la materia, se enseñan nuevas habilidades para la resolución de problemas y hace la enseñanza más agradable. Además, el aprendizaje y servicio amplía los objetivos del curso, incluida la educación cívica.

Parece evidente que, para lograr unos objetivos de formación integral en los estudiantes universitarios que contemple las tres áreas enunciadas (académico-científica, profesional y cívico-social), la incorporación de programas similares a «Aprender sirviendo» puede ofrecer un espacio experiencial en el que es más factible lograr este tipo de objetivos.

16. EYLER, J.; GILES, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. Citado por MUNDY, M.; EYLER, J. (2002). *Service-learning & Retention: Promising Possibilities, Potential Partnerships*. Corporation for National Service. <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/1f/ce.pdf.>
17. CANTOR JEFFREY, A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. ASHE-ERIC Higher Education Report núm. 7. Washington, D.C.: The George Washington University. Graduate School of Education and Human Development.
18. BRINGLE, R. G.; HATCHER, J. A. (1996). «Implementing Service Learning in Higher Education». *Journal of Higher Education*, vol. 67, núm. 2 (marzo/abril).

En síntesis, Schoenfeld (2006)¹⁹ concluye que cada profesor sabe que los estudiantes aprenden más cuando se presenta el conocimiento de modo estimulante, relevante, significativo y experiencial. El autor señala siete características de los programas «Aprender sirviendo»:

- Vinculan aprendizaje y servicio a la sociedad.
- Favorecen la reflexión del estudiante.
- Se desarrolla un compromiso cívico.
- Se trabaja en equipo.
- Se aprende experiencialmente.
- Se desarrolla de modo periódico. Enfatiza el proceso de reflexión, mejora el pensamiento y los escritos, y proporciona un documento en el que ese estudiante describe lo conseguido.
- Existe una celebración y un reconocimiento.

b) Programas de voluntariado

Otro tipo de actividades que se suelen organizar en muchas universidades se llevan a cabo con la colaboración de diversas ONG y fundaciones que realizan actividades de carácter socioeducativo o formativo, en la que los estudiantes participan activamente de modo voluntario. Estas actividades han ido en claro incremento en nuestras universidades, en las que existen numerosas oportunidades para desarrollar este voluntariado en diversas áreas disciplinares: medicina, educación, arquitectura, psicología, enfermería, derecho, que son útiles para que los estudiantes aporten sus conocimientos en el desarrollo de las actividades y tareas a realizar. Además, existen multitud de posibilidades de participar con organizaciones en áreas comunes como inmigración, refugiados, mujeres maltratadas, programas de sostenibilidad y medio ambiente, entre otros.

La participación de los estudiantes se impulsa y se favorece desde el ámbito universitario (departamentos, decanatos, vicerrectorados, servicios sociales, etc.), pero en la mayoría de los casos no están vinculados con el currículum desarrollado en la titulación respectiva, sino que se consideran una oportunidad de crecimiento personal y social para los estudiantes que así lo consideren y deseen implicarse. La universidad les facilita la vinculación con las organizaciones y, en algunos casos, estos programas son apoyados desde la universidad.

Algunas universidades reconocen esta *actividad* como objeto de reconocimiento académico y le otorgan créditos como asignaturas optativas.

En todo caso, a diferencia de los programas «Aprender sirviendo», los de voluntariado no están vinculados con el currículum ordinario. No están entrelazados con temas ni hay un trabajo colaborativo entre los profesionales de ambos lados, es decir, se pueden considerar una formación complementaria dentro de las opciones extracurriculares que las universidades ofrecen a sus estudiantes.

19. SCHOENFELD, R. (2006). «Service Learning: Bringing together students, parents, and community to Create a Better World». *New Horizons for Learning*, enero. <<http://www.newhorizons.org>>

Estas actividades tienen un gran valor, ya que son elegidas libremente por los estudiantes sin pensar en ninguna recompensa añadida a la de sentirse satisfechos con una labor y una ayuda realizada a personas que la necesitan.

Las actividades de voluntariado realizadas o con participación de estudiantes universitarios son realmente muy amplias y variadas, aunque no es el objeto de su inclusión en este trabajo.

c) Liderazgo de servicio o de responsabilidad social

Algunos autores consideran que las universidades deben situar, entre sus objetivos, la formación de liderazgo en sus estudiantes, de modo que se conviertan en personas y profesionales con alto sentido de responsabilidad colectiva y sean capaces de encontrar un sentido a su profesión y a su vida como ciudadanos desde una perspectiva social (Cress, Astin, Zimmerman y Burkhardt, 2001)²⁰. Muchas instituciones han prestado una mínima atención al desarrollo de valores de liderazgo, y las habilidades para una efectiva implicación cívica son tomadas frecuentemente como un aspecto de segundo orden, en vez de ser consideradas una función primordial de institutos y universidades. A pesar de todo, parece que el estudio sobre el desarrollo del liderazgo está creciendo en las instituciones de educación superior.

Como se puede ver en las competencias señaladas tanto por el programa Tuning europeo como por el Tuning latinoamericano, en ambos se incluyen la competencia de liderazgo. Ahora bien, para que esta competencia ayude a lograr el tipo de objetivos cívico-sociales previstos, requiere que la formación del liderazgo se favorezca desde esta perspectiva, y no meramente desde un enfoque exclusivo de gestión.

Existen experiencias previas muy prometedoras sobre la formación de los estudiantes en liderazgo desde esta perspectiva. Estos programas abarcan desde una serie de talleres ofrecidos por personal de servicios a estudiantes, hasta programas con un mayor o menor carácter académico ofrecidos por la facultad. El resultado es que ciertas nociones implícitas para el cultivo de responsabilidad cívica y habilidad de liderazgo están siendo sustituidas por estrategias explícitas que proporcionen a los estudiantes el conocimiento y las experiencias para incrementar su capacidad de liderazgo (p. 15).

Para los autores mencionados anteriormente, este tipo de programas basados en el liderazgo tienen un impacto en el desarrollo personal y educativo. La cuestión clave es averiguar si realmente se pueden favorecer las habilidades de liderazgo y si el desarrollo de estas habilidades afecta a otros resultados educativos, es decir, si se incrementa la motivación de los estudiantes hacia la responsabilidad cívica (por ejemplo, en su buena voluntad a la hora de promover la comprensión racial, su intención de involucrarse en temas o cuestiones de su entorno y el deseo de influir en la estructura política y en el desarrollo de valores sociales).

20. CRESS, C. M.; ASTIN, H. S.; ZIMMERMAN-OSTER, K.; BURKHARDT, J. C. (2001). «Developmental Outcomes of College Students' Involvement in Leadership Activities». *Journal of College Student Development*, vol. 42, núm. 1.

Es evidente que el enfoque de competencias se centra en un aprendizaje personal y dinámico del estudiante, que hace que tenga que integrar conocimiento y práctica para desarrollar su experiencia de aprendizaje, y es precisamente esta simbiosis la que le permite aprender significativamente y tomar conciencia de su propia formación y de su responsabilidad en la forma que actúa como persona y como profesional, como también su incidencia en el entorno en el que desarrolla su tarea o actividad.

Los objetivos de la educación para el liderazgo incluyen el desarrollo de habilidades (resolución de conflictos), valores (clarificación de valores personales) y comprensión cognitiva (comprensión de teorías). Estos objetivos son consecuentes con los imperativos del aprendizaje del estudiante *student learning imperative* de la American College Personnel Association (ACPA), los cuales asumen que el aprendizaje, el desarrollo personal y el desarrollo del alumno están entrelazados y son inseparables, y el sello de una persona educada en una institución universitaria incluye habilidades cognitivas, competencias prácticas y habilidad a la hora de aplicar el conocimiento, así como la apreciación y la comprensión de las diferencias humanas, igual que un sentido de sí mismo dentro de un contexto social.

El estudio encontró que se constataban diferencias significativas entre participantes y no participantes en este tipo de actividades de liderazgo. Existe una clara evidencia de beneficios en el estudiante derivados de la participación en programas de desarrollo del liderazgo. Algunas universidades están iniciando experiencias muy interesantes, como son la formación de liderazgo en los estudiantes de los últimos cursos que tienen que ejercer el liderazgo con estudiantes del primer curso como parte de su programa de formación, siempre bajo la atenta supervisión de un tutor. Esta experiencia parece que resulta ser muy valorada por ambos tipos de estudiantes: los líderes y los principiantes.

En un estudio longitudinal con seguimiento de 875 alumnos de diez instituciones diferentes, se llevó a cabo un análisis multivariado y descriptivo para evaluar la participación de los estudiantes en la formación de liderazgo a través de un programa de entrenamiento que muestra un impacto significativo en el desarrollo personal y académico (Cress, Astin, Zimmerman-Oster y Burkhardt, 2001).

Los resultados indican que el liderazgo de los participantes manifiesta un desarrollo en su responsabilidad cívica, habilidades de liderazgo, conciencia multicultural, comprensión de las teorías de liderazgo y valores personales y sociales.

Las competencias que se han tenido en cuenta en este estudio son, en gran parte, similares a las llevadas a cabo en nuestra investigación. En la investigación precedente, los factores se agrupan en cinco grandes dimensiones:

1. Compromiso y comprensión del liderazgo:

- Interés por el desarrollo de liderazgo en otros.
- Comprensión de las teorías de liderazgo.

2. Habilidades de liderazgo:
 - Habilidades en la toma de decisiones.
 - Deseo de asumir riesgos.
 - Habilidad para establecer metas.
 - Habilidad para resolver conflictos.
 - Habilidad para planificar y aplicar programas y actividades.
3. Valores personales y sociales:
 - Claridad en los valores personales.
 - Sentido ético personal.
 - Compromiso con la responsabilidad cívica.
4. Responsabilidad cívica:
 - Participa en programas de acción comunitaria.
 - Promueve la comprensión racial.
 - Influencia en los valores sociales.
 - Influencia en la estructura política.
 - Implicación en el cuidado del entorno.
 - Ayudar a otros que están en dificultades.
5. Orientación comunitaria y conciencia multicultural:
 - Aceptación de personas de distintas culturas y razas.
 - Conocimiento de gentes de distinta cultura y raza.
 - Habilidades interpersonales.
 - Comprensión de problemas comunitarios.
 - Habilidad para trabajar cooperativamente.
 - Comprensión de los problemas nacionales.

Los resultados de esta investigación proporcionan evidencias claras del hecho que los estudiantes ganan con la participación en programas de desarrollo de liderazgo. Estos programas, desarrollados en las diez instituciones universitarias participantes, tienen en común tres elementos del programa de liderazgo:

- a) Oportunidades para el servicio (tales como aprender sirviendo).
- b) Actividades experienciales (tales como el voluntariado).
- c) Actividades de aprendizaje a través de la colaboración (tales como proyectos de grupo en clase), además de otra extensa lista de actividades desarrolladas en cada facultad, como favorecer la autorreflexión y la autoevaluación.

En cuanto al impacto de los programas de desarrollo de liderazgo social, los estudiantes que participaron en este tipo de programas tenían una mayor tendencia a mostrar beneficios significativos cuatro años después de haberse matri-

culado. Además, tenían una mayor probabilidad de desarrollar un sentido de responsabilidad cívica (por ejemplo: la importancia de participar en programas de acción comunitaria, teniendo influencia en valores sociales y ayudando a otros en las dificultades).

Entre las características del enfoque basado en competencias, está la suposición que éstas son transferibles a diversas y múltiples situaciones, en las que un estudiante formado en este enfoque podrá demostrar su dominio y su competencia en la forma que se enfrenta a la situación e intenta resolver el problema, la dificultad planteada.

Fruto de sus hallazgos, los autores concluyen que las instituciones que se posicionan de una forma seria hacia el desarrollo de competencias vitales en sus estudiantes, si valoran la conexión de lo académico con los aspectos comunitarios, y si desean graduar a un legado de líderes (de negocios, organizaciones, gobiernos, escuelas, barrios o ámbitos cívicos) comprometidos, deben tomar los programas para el desarrollo del liderazgo como una prioridad.

Diversos estudios señalan el impacto de la educación universitaria en la productividad y en la creación y el desarrollo del conocimiento de un país, pero resulta más difícil valorar la incidencia del impacto de las dimensiones sociales, políticas y culturales en los cambios y las transformaciones que la sociedad está realizando.

Investigaciones sobre el proceso y el impacto de la educación superior, tanto a nivel nacional como internacional, han focalizado su perspectiva en la comprensión de los estudiantes de los conceptos centrales en área tales como química, física, economía y biología, mientras que una perspectiva fenomenográfica del aprendizaje se concibe como un cambio de los estudiantes en la manera de percibir los fenómenos en el contexto mundial. La investigación muestra que la educación superior sólo marginalmente impacta en la concepción de los estudiantes. (Hult, Abrandt, Owe y Härd, 2004²¹).

Los autores citados recogen una serie de investigaciones desarrolladas como tesis doctorales que habían aplicado esta misma perspectiva para analizar el impacto de los programas y el desarrollo de la competencia profesional a través de la experiencia de vida laboral (Sandberg, 1994²²; Bendz, 1995²³; Sjöström, 1995²⁴; Abrandt, 1997²⁵).

21. HULT, H.; ABRANDT DAHLGREN, M.; OWE DAHLGREN, L.; HÄRD AF SEGERSTED, H. (2004). *Freshmen's and Senior thoughts Education, Professional identify and Work*. Sweden: Linköping University.
22. SANDBERG, J. (1994). *Human competence at work*. Göteborg: Bass.
23. BENDZ, M. (1995). *K unstag I praktik*. Pedagogiska Institutionen. Lunds Universitet.
24. SJÖSTROM, B. (1995). *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Studies in educational Sciences 98.
25. ABRANDT DAHLGREN, M. (1997). *Learning Physiotherapy. The impact of formal education and professional experience*. Linköpings Universitet: Linköping studies in Educational and Psychology, núm. 50.

2. Estudio sobre la percepción de competencias en egresados universitarios

2.1. Datos de la muestra y diseño del estudio

Se aplicó un cuestionario elaborado por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de Deusto a 541 egresados, de los cuales, el 29,8% eran hombres y el 70,2%, mujeres. Todos ellos habían finalizado sus estudios en los tres últimos periodos académicos (2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006).

Tabla 1. Datos de la muestra en función del curso académico de egreso.

Curso académico de egreso	Datos recogidos
2003-2004	172
2004-2005	193
2005-2006	176
Total	541

La herramienta utilizada para la recogida de datos contaba con una serie de enunciados que contemplaban diversos aspectos competenciales. Las personas participantes en el estudio debían señalar, en primer lugar, la importancia que atribuían a cada uno de los enunciados y en qué medida consideraban que la Universidad les había ayudado a lograr cada una de las competencias.

Se recogieron las opiniones de egresados de diferentes áreas académicas. En la siguiente tabla, pueden observarse los grupos seleccionados.

Tabla 2. Datos de la muestra participante.

Titulación	N
Derecho	104
Letras, Sociología y Humanidades	103
Filosofía y Ciencias de la Educación	135
Administración y Dirección de Empresas	96
Ingenierías	103
Total	541

2.2. Resultados

Se llevó a cabo una análisis factorial con rotación *varimax* para conocer los factores que configuran la percepción de los estudiantes sobre las competencias desarrolladas.

Se obtuvieron doce factores que pueden interpretarse y que, en conjunto, explican el 63,47% de la varianza.

En la siguiente tabla, se exponen los autovalores o valores Eigen de cada factor, respectivamente.

Tabla 3. Autovalores o valores Eigen.

Componente	Autovalores o valores Eigen	% acumulado
1	30,629	30,629
2	8,515	39,145
3	4,061	43,205
4	3,155	46,360
5	2,980	49,339
6	2,676	52,015
7	2,339	54,354
8	2,060	56,414
9	1,930	58,344
10	1,779	60,124
11	1,695	61,818
12	1,654	63,473

Factor 1. Competencia académica y planificación

El primer factor está saturado por quince ítems descriptores de conductas, actitudes y valores de un profesional, así como la capacidad para comportarse en consecuencia con los procedimientos y las normas que ayudan a seguir lo planificado. A continuación, señalamos los ítems que componen este factor con su correspondiente peso factorial:

Factor 1. Competencia académica y planificación Alfa = 0,939	
Organizar bien las actividades que tienes que realizar	0,668
Planificar bien para asegurar los resultados	0,656
Conseguir los objetivos que te propones	0,645
Confiar en tus posibilidades de hacer bien las cosas	0,645
Planificar y organizar el propio trabajo, en lugar de seguir pasivamente lo que otros ordenan	0,626
Ser competente en el área de conocimiento de tu especialidad profesional	0,617
Desarrollar tu capacidad de organizar de forma autónoma las decisiones importantes de la vida	0,601
Persistir en tus propósitos, a pesar de los obstáculos que puedan presentarse	0,594
Marcar las prioridades en las cosas a realizar	0,584
Definir los objetivos a alcanzar, haciendo todo lo posible para lograrlos	0,557
Tener seguridad en lo que haces	0,474
Mostrarte convencido de los proyectos a realizar	0,454

Dominar los temas y conceptos de las materias sobre tu profesión	0,449
Adquirir una sólida formación académica	0,436
Dedicar el tiempo necesario para estar permanentemente actualizado	0,417

Se trata de un factor que conjuga la idea de adquirir la capacitación para ser un profesional en un campo o en un área determinada y la referencia a los aspectos más técnicos de la planificación, como son: definir los objetivos, marcar prioridades o planificar el propio trabajo. A esto, se une la autoconfianza a la hora de desarrollar una buena labor.

En síntesis, se trata de un factor que establece una sólida base en el área profesional junto con un comportamiento sistemático de planificación para intentar obtener los mejores resultados.

En la Universidad de Creighton, en Nebraska, Linnea White (1991²⁶) llevó a cabo un estudio para analizar la percepción del profesorado sobre la valoración de las características de los comportamientos deseados de sus estudiantes para conformar un currículo común. Entre los siete primeros factores de su investigación, estaban: la *autoconfianza*, *actividades de los estudiantes en el servicio a la comunidad* (muy relacionado con el factor 2 obtenido en nuestro estudio) y *comunicación oral*, que también ha sido identificado en nuestro análisis.

Factor 2. Compromiso social

Al segundo factor, le hemos denominado *Compromiso social*, ya que explica el comportamiento de los estudiantes en su dimensión social. Este factor está saturado por siete ítems.

Factor 2. Compromiso social Alfa = 0,912	
Comprometerte con colectivos socialmente desfavorecidos	0,837
Llevar a cabo actividades en favor de personas necesitadas	0,806
Participar en actividades encaminadas a potenciar la equidad y la justicia con los más desfavorecidos	0,801
Colaborar en actividades sociales y humanitarias	0,793
Mostrar solidaridad con las situaciones de injusticia y de desigualdad social	0,694
Tener presente el sentido social en tus actuaciones laborales y profesionales	0,661
Participar en el desarrollo de la comunidad en que vives	0,539

Las universidades, cada vez más, favorecen y promueven distintas actividades dentro del currículum académico a través del tratamiento de los contenidos en las asignaturas e impulsando prácticos con una orientación claramente social.

26. WHITE, L. (1991). «Undergraduate Competencies which Faculty Value». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 16, 3, p. 199-214.

Por otra parte, a través de las actividades extracurriculares, se favorecen las oportunidades del desarrollo ético-social de los estudiantes y clarificar sus propios valores a la luz de las experiencias vitales y el conocimiento de los problemas y las situaciones sociales marginales.

Este segundo factor explica el comportamiento de solidaridad y compromiso con los agentes sociales.

Factor 3. Flexibilidad e interculturalidad

Este tercer factor define una dimensión que viene cobrando relevancia en la bibliografía educativa en la última década, como es la interculturalidad. El fenómeno de la globalización significa, entre otras cosas, el intercambio de personas, lenguas y culturas que mantienen un contacto cada día más directo e influyente, y esto puede provocar distintas reacciones en las personas y en los pueblos. De ahí la importancia educativa de trabajar esta competencia, que incluye una disposición y una actitud positiva de respeto y valoración de lo diferente como un valor a apreciar, más que como algo negativo y rechazable.

Este factor está saturado por seis ítems:

Factor 3. Flexibilidad e interculturalidad	
Alfa = 0,844	
Aceptar positivamente las aportaciones provenientes de personas con diferentes culturas	0,665
Respetar concepciones políticas alejadas de las propias	0,644
Tomar conciencia de los aspectos positivos de otras culturas en la relación con otras personas	0,593
Integrarse en equipos con personas de distinta ideología	0,590
Demostrar flexibilidad ante personas que muestren ideas, pensamientos y posturas diferentes a las propias	0,582
Superar las posibles resistencias a trabajar con otros	0,420

Desarrollar la competencia de interculturalidad significa desarrollar una actitud flexible y una disposición a aceptar lo diferente como algo que tiene la misma importancia e identidad que lo propio. Adquirir y desarrollar esta competencia, supone superar el miedo y el rechazo a lo desconocido, a aceptar que todas las personas, culturas y pueblos pueden aportar aspectos valiosos para los demás y, sobre todo, desarrollar una mente flexible que sea capaz de comprender las diferencias como elementos enriquecedores del desarrollo de uno mismo.

La investigación de Cress, Astin, Zimmerman y Burkhardt (2001) halló un factor que denominaron *orientación comunitaria y responsabilidad multicultural*, que está definido con aspectos como «aceptación de otras personas de diferentes razas y culturas», «conocimiento de gente de distinta raza y cultura», «comprensión de los problemas comunitarios», «habilidad para trabajar cooperativamente» y «comprender los problemas nacionales».

Factor 4. Liderazgo

Este factor define una competencia muy importante como es el liderazgo y está configurado por los cinco ítems que exponemos con sus saturaciones factoriales respectivas:

Factor 4. Liderazgo Alfa = 0,848	
Desarrollar la capacidad de liderazgo, de ejercer influencia y tener ascendiente sobre otros	0,705
Organizar y dirigir a otros	0,696
Asumir riesgos ante desafíos interesantes	0,599
Tomar la iniciativa para hacer las cosas	0,409
Emprender proyectos no abordados con anterioridad	0,399

El liderazgo es un tema muy estudiado y desarrollado por la psicología de la organización y por otros profesionales de áreas afines. En este cuestionario, se trata de identificar algunas conductas generales como la organización, mostrar influencia, asumir riesgos necesarios y emprender proyectos. Éstas son sólo algunas características de liderazgo.

La investigación de Cress, Astin, Zimmerman y Burkhardt (2001) determinó la existencia de un factor que denominaron *habilidades de liderazgo*, que está compuesto por ítems como: habilidad de toma de decisiones, deseo de aceptar riesgos, habilidad para formular metas, habilidad para tratar con la complejidad, incertidumbre y ambigüedad, habilidad para resolver problemas, habilidad para planificar y llevar a cabo actividades y programas.

Factor 5. Coherencia con los valores

Este tercer factor lo hemos denominado *Coherencia con los valores*. Está muy bien definido por los seis ítems que lo saturan y que a continuación señalamos con sus pesos factoriales respectivos:

Factor 5. Coherencia con los valores Alfa = 0,866	
Actuar en función de tus valores como guía fundamental de la vida	0,694
Tener clara la jerarquía propia de valores	0,552
Desarrollar ideas propias y contrastarlas con otros	0,541
Ser consecuente con tus principios éticos en las actuaciones personales y profesionales	0,528
Ser coherente entre tus valores y tu comportamiento en distintos ámbitos de actuación	0,468
Clarificar los valores propios que dan sentido a la vida	0,424

Este factor mide la posesión de una jerarquía de valores y la coherencia con el comportamiento en distintos contextos. Los diferentes ítems aportan matices interesantes al factor, como son los aspectos de *tener claridad* en los valores, es decir, se ve la necesidad de que los valores sean nítidos y claros para las personas, de lo que se deriva la necesidad de priorizarlos y jerarquizarlos para convertirlos en auténticos guías del comportamiento humano. Por otra parte, el *conocimiento de uno mismo* ayuda a entender los valores y asumirlos. Los estudiantes necesitan conocerse a sí mismos, y conocer e indagar sobre los valores que movilizan su vida. Cuando esto ocurre, están en situación de poder vivir sus valores en cualquier situación y posicionarse cuando sea necesario para defenderlos y actuar en consecuencia.

La investigación de Cress, Astin, Zimmerman y Burkhardt (2001) resalta el factor denominado *valores personales y sociales*, que incluye aspectos como claridad de los valores personales, sensibilidad ética personal, comprensión de sí mismo y compromiso con la responsabilidad cívica.

Cheng (2001)²⁷ realizó un estudio con más de 3.000 estudiantes que le permitió, mediante un análisis factorial, hallar cinco factores entre los que se encuentra *características humanísticas*, saturado por ítems como: identificar problemas éticos y morales, o situar problemas cotidianos en una perspectiva histórica-cultural-filosófica.

Factor 6. Relaciones interpersonales y trabajo en grupo

Este sexto factor, denominado *Relaciones interpersonales y trabajo en grupo*, está saturado por cuatro ítems. Se exponen los ítems que configuran el factor con sus pesos factoriales respectivos:

Factor 6. Relaciones interpersonales y trabajo en grupo	
Alfa = 0,829	
Entablar relaciones con diversidad de personas	0,643
Disposición a trabajar cooperativamente con otros	0,608
Disfrutar realizando actividades con otras personas	0,600
Integrarse adecuadamente en distintos ámbitos de actuación (laborales, familiares, sociales, cívicos, etc.)	0,453

Este factor describe una de las competencias más valoradas por los empleadores y estudiantes graduados europeos, quienes sitúan esta competencia en el cuarto puesto de importancia por ambos colectivos, frente al profesorado universitario, que sitúa la competencia de relaciones interpersonales en el puesto decimosegundo de importancia.

Las relaciones interpersonales es una competencia cada vez más valorada en cualquier ámbito de la vida: laboral y profesional, cívico y social.

27. CHENG, D. X. (2001). «Assessing Student Collegiate Experience: where do we begin?». *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 26, nº 6.

Factor 7. Habilidades comunicativas

Este factor establece los comportamientos de una competencia genérica muy relevante, como es las habilidades comunicativas de las personas. Este factor está compuesto por cinco ítems que saturan en este factor:

Factor 7. Habilidades comunicativas Alfa = 0,819	
Hablar en público	0,678
Tener fluidez verbal y facilidad comunicativa	0,649
Dominio de la facilidad de palabra para exponer en público	0,630
Facilidad para relacionarte con otras personas	0,520
Dar respuestas basándote en datos fehacientes más que en meras suposiciones	0,389

Muchas universidades tienen, entre su lista de competencias, las habilidades comunicativas de sus estudiantes, las cuales están generalmente subdivididas en dos competencias: comunicación oral y comunicación escrita.

Factor 8. Competencia tecnológica

Este factor define la competencia de utilización de la tecnología de la información y la comunicación que se considera clave en el mundo actual. Tres ítems componen este factor:

Factor 8. Competencia tecnológica Alfa = 0,874	
Usar las TIC como una fuente de recursos	0,811
Incorporar el uso de las TIC a la práctica profesional	0,805
Habilidad en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	0,661

El factor que hemos denominado *Competencia tecnológica* describe el desempeño del estudiante en el uso y manejo de las TIC como un recurso de su propio aprendizaje y como una herramienta de capital importancia para el desarrollo de su profesión y su propia vida personal.

White (1991), en su investigación sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes, define un factor que denomina *Habilidades tecnológicas* compuesto por ítems como: «desarrolla habilidades en el uso del ordenador personal», «busca ayuda cuando tiene dificultades, no justamente cuando tiene un examen», etc.

Factor 9. Espiritualidad

El noveno factor intenta medir la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo espiritual. Está compuesto por tres ítems, cuyos pesos factoriales son:

Factor 9. Espiritualidad Alfa = 0,777	
Tomar conciencia de la importancia que tiene la dimensión espiritual de la vida	0,706
Tener unos valores religiosos no excluyentes como propios	0,700
Favorecer la reflexión sobre la trascendencia	0,595

Este factor describe el comportamiento de los estudiantes preocupados por su desarrollo espiritual entendido de modo amplio.

Factor 10. Conciencia ecológica

El factor décimo lo hemos denominado *Conciencia ecológica* y está conformado por tres ítems que describimos con sus saturaciones factoriales:

Factor 10. Conciencia ecológica Alfa = 0,851	
Defender el medio ambiente como un bien universal	0,771
Colaborar personalmente con actitud ecológica en actividades diarias (basura, desperdicios, parques públicos, etc.)	0,767
Exigir a las autoridades que hagan cumplir las normas protectoras del medio ambiente	0,766

Esta competencia se refiere al comportamiento de los estudiantes de respeto al medio ambiente en sus conductas diarias y en una actitud interiorizada de defensa de la protección ecológica del entorno.

Factor 11. Espíritu cívico

Este factor está saturado por cuatro ítems, cuyos pesos factoriales son:

Factor 11. Espíritu cívico Alfa = 0,796	
Desarrollar actitudes cívicas para una convivencia mejor	0,642
Tomar conciencia de tus deberes como ciudadano	0,634
Reflexionar sobre qué persona quieres ser y cómo lograrlo	0,599

La Unión Europea señala la importancia de la formación de un espíritu cívico que ayude a mejorar la convivencia en las ciudades y favorezca una actitud de respeto y cuidado por todo lo público y lo común. Varios países europeos están introduciendo en sus currículos académicos la formación de la ciudadanía o el espíritu cívico entre los estudiantes.

Cress, Astin, Zimmerman y Burkhardt (2001) hallaron en su investigación un factor que etiquetaron como *Responsabilidad cívica*, que está definida mediante cuestiones como: «participa en programas de acción comunitaria», «promueve la comprensión racial», «ayuda a otros con dificultades», etc.

Factor 12. Rigurosidad

El decimosegundo y último factor está formado por cuatro ítems que podemos ver a continuación junto con sus pesos factoriales. Son los siguientes:

Factor 12. Rigurosidad	
Alfa = 0,654	
Ser riguroso en aplicar las normas para realizar los diferentes actividades y trabajos	0,633
Cumplir con las obligaciones por encima de todo	0,580
Esforzarte al máximo para aprender con profundidad	0,468
Cumplir con tus obligaciones (trabajo personal, estudio, etc.)	0,457

Dicho factor explica la planificación de actividades realizadas de un modo *riguroso*, este matiz es importante y se recoge en diversos ítems, cuando se afirma cumplir con las obligaciones *por encima de todo*; o cuando se dice *ser riguroso* en aplicar las normas y los procedimientos, o *cumplir con tus obligaciones*. En definitiva, preparar sus actividades con el fin de lograr los resultados deseados. Este factor tiene que ver con la responsabilidad y la implicación en el propio trabajo.

2.2.2. Valoración de importancia de las distintas competencias en función de área de conocimiento

A continuación, puede observarse la media de importancia otorgada por los egresados a cada factor, en función de su área de estudio.

Como era de esperar, algunas carreras muestran una sensibilidad social más elevada que otras. Los estudios en el ámbito de Ciencias de la Educación y Humanidades parecen otorgar una importancia mayor a factores como, por ejemplo, el compromiso social, la coherencia con los valores, la flexibilidad y la interculturalidad o las relaciones interpersonales, frente a las carreras técnicas, que muestran puntuaciones más elevadas en competencia tecnológica.

Los egresados de Administración y Dirección de Empresas conceden una importancia significativamente más elevada al liderazgo que los egresados de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Tabla 4. Media de importancia para cada factor en función del tipo de estudios cursados.

Factor	Total	Derecho	Letras, Sociología, Humanidades	Filosofía y Ciencias de la Educación	Administración y Dirección de Empresas	Ingeniería
Competencia académica y planificación	5,16	5,22	5,13	5,22	5,13	5,06
Habilidades comunicativas	5,11	5,12	5,23	5,07	5,16	4,99
Coherencia con los valores	5,02	5,08	5,03	5,17	5,04	4,72
Relaciones interpersonales	5,05	5,01	5,16	5,12	5,15	4,77
Espíritu cívico	4,99	5,01	5,06	5,02	5,08	4,77
Rigurosidad	4,80	4,96	4,81	4,80	4,70	4,72
Flexibilidad e interculturalidad	4,85	4,83	4,98	4,89	4,96	4,57
Competencia tecnológica	4,87	4,80	4,93	4,69	4,95	5,03
Liderazgo	4,58	4,56	4,57	4,39	4,77	4,69
Compromiso social	4,46	4,50	4,46	4,72	4,41	4,12
Conciencia ecológica	4,50	4,47	4,45	4,55	4,60	4,44
Espiritualidad	3,68	3,86	3,69	3,70	3,75	3,39

Por último, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la importancia atribuida por los grupos a los factores siguientes: competencia académica y planificación, habilidades comunicativas, espiritualidad, conciencia ecológica, espíritu cívico y rigurosidad.

2.2.3. Valoración de la importancia de las distintas competencias en función del sexo

Se encontraron diferencias significativas en las valoraciones ofrecidas entre los hombres y las mujeres participantes en la muestra. Las mujeres valoran mejor la competencia académica y la planificación, el compromiso social, la flexibilidad y la interculturalidad, la coherencia con los valores, las relaciones interpersonales, las habilidades comunicativas, la espiritualidad y el espíritu cívico. Sin embargo, los resultados deben tomarse con reservas, dada la desproporción existente en la muestra entre hombres (30%) y mujeres (70%).

Los hombres mostraban una media significativamente más alta que las mujeres en liderazgo.

En el resto de competencias (competencia tecnológica, conciencia ecológica y rigurosidad), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

2.2.4. Valoración de importancia de las distintas competencias en función del curso académico de egreso

Se analizaron las valoraciones de importancia otorgadas por los participantes de la muestra a cada factor, en función del curso académico en el que egresaron (2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006).

Tan sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la importancia atribuida a la competencia de rigurosidad, concretamente entre aquéllos que egresaron en 2003-2004, frente a los que lo hicieron el curso pasado (2005-2006).

Probablemente, esta diferencia se debe a la percepción distinta de aquéllos que poseen una experiencia laboral y han constatado que la rigurosidad es un elemento relevante, frente a los estudiantes que acaban de graduarse.

3. Conclusiones

El aprendizaje basado en competencias se ve como un modelo muy adecuado para el desarrollo integral de los estudiantes y que puede desarrollar los tres ámbitos mencionados (académico-científico, profesional y social), favoreciendo la autonomía y la responsabilidad deseadas.

El enfoque basado en competencias se ha visto, desde el punto de vista empírico, muy apto para el desarrollo de la responsabilidad social y su incorporación al currículo ordinario, lo que favorece una visión académica y profesional más vinculada.

Estudios precedentes demuestran el impacto significativo que los programas basados en el liderazgo ejercen sobre la formación de los estudiantes, tanto en su desarrollo intelectual y cognitivo, como afectivo y en el ámbito de las actitudes y los valores.

Atendiendo a los resultados de nuestra investigación empírica, podemos destacar las siguientes consideraciones:

Los factores obtenidos a través del análisis realizado en el estudio, muestran una estructura similar al presentado en la literatura por otros autores. Parece, por tanto, que el instrumento utilizado podría ser empleado en el futuro para la evaluación de competencias en diferentes ámbitos.

Hemos podido comprobar que los egresados que componían la muestra priorizan ciertas competencias frente a otras. El rango de importancia en que han situado las diferentes competencias comprende desde el valor 3 (algo importante) hasta el 6 (sumamente importante). Vemos que todos los factores superan ese punto medio y obtienen valoraciones positivas.

Como hemos visto en apartados anteriores, dichas valoraciones varían en gran medida de su área de conocimiento y posiblemente del perfil profesional que estén ejerciendo.

Atendiendo a las valoraciones en función del sexo, las mujeres otorgan una importancia significativamente más positiva que los hombres a gran cantidad de factores, desde competencias académicas y de planificación, hasta elementos más ligados con el compromiso social y los valores (espiritualidad, coherencia con los valores y espíritu cívico), también consideran importantes aquellos referidos a las relaciones sociales (interculturalidad, relaciones interpersonales o habilidades comunicativas). Los hombres parecen estar más centrados en competencias como el liderazgo.

No es fácil de interpretar este tipo de resultado, porque hay multitud de elementos que pueden entrar en juego, podríamos hablar de una tendencia en el modo de ejercer dicho liderazgo. Mientras la mujer parece optar por la flexibilidad y la relaciones interpersonales, los hombres podrían seguir una línea más jerárquica o ejercer un liderazgo más activo. Sin embargo, es necesario reconocer las limitaciones del estudio, la muestra estaba compuesta por casi un 30% de hombres y un 70% de mujeres, por lo tanto, los resultados han de interpretarse con reservas.

Aquellas personas que egresaron antes, consideran más importante la rigurosidad que aquellas que acaban de terminar sus estudios. Una posible explicación a este hallazgo es que los que han egresado con anterioridad, han tenido una mayor oportunidad a la hora de tomar conciencia de las demandas que exige el mercado laboral y, por tanto, han constatado la importancia de la rigurosidad a la hora de desempeñar su actividad. Los titulados que egresaron recientemente, atribuyen una importancia más baja a este factor.