

Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitario

 **Maria Luisa Rodríguez Moreno**

Catedrática de Orientación Vocacional y Formación Profesional
Universitat de Barcelona

Resumen: El artículo trata de la visión de la convergencia europea desde la institución universitaria y de las relaciones mutuas entre Unión Europea y Universidades. Pasa revista a la postura del empresariado europeo en materia de cualificaciones y de competencias, señalando brevemente cuál es la formación que los empresarios exigen o demandan de los graduados y los postgraduados de nivel universitario; trata del posible ajuste entre las posturas, a veces contradictorias, entre oferta universitaria y demanda empresarial y explica cómo los currícula universitarios pueden mejorar la empleabilidad de sus egresados y hasta qué límites, para acabar sugiriendo cambios corresponsables en el ámbito de las cualificaciones y de las competencias que respetasen las normas de ciudadanía y democracia.

Palabras clave: Cualificaciones profesionales, graduados/as universitarios/as, competencias clave, competencias genéricas, currículum universitario, demandas del empresariado, desarrollo de competencias, competitividad, convergencia europea, Bolonia, corresponsabilidad.



1. La visión de la universidad desde la convergencia europea

¿Podríamos considerar, como creen y explican algunas autoridades académicas, que la universidad está atravesando el período más emocionante de la historia de sus últimos quinientos años? Por lo menos ésta es la impresión generalizada del profesorado y de los políticos más optimistas al respecto ante las últimas corrientes de la integración europea. ¿Por qué esta actitud apasionada? Seguramente por el impacto que produjo la Declaración de Bolonia, un revulsivo a la tradicional manera individualista de hacer de la universidad en cada país. En efecto: parece ser que los planteamientos de la Declaración de Bolonia de 1999, insistiendo en la necesidad de que en los estudios universitarios converjan todos y cada uno de los países de la Unión Europea, fueron admitidos como un reto positivo de gran alcance por la mayoría de la población implicada en esos niveles de la educación: los políticos, el profesorado, las autoridades académicas y el alumnado. De hecho, allí y en ese momento, además de formular la declaración se establecieron los compromisos adoptados por los países firmantes con el objetivo de crear el ahora ya tan conocido Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES).

A partir de ese momento fundador de planteamientos generalizadores y marcos comunes de acción los universitarios están convencidos de que hay que perseguir metas muy utópicas: por un lado, quieren aumentar la eficacia y la calidad de la formación universitaria; y, por otro, esperan ver optimizadas la participación y la implicación activa y comprometida del colectivo universitario. Puede, en suma, verse potenciada la sinergia del trabajo común universitario en la Unión Europea. Por lo menos esos son los retos que promueve y sugiere la Declaración de Bolonia. Esta propuesta intenta conseguir algo casi impensable en la hasta ahora torre de babel de las universidades europeas: crear un espacio común, europeo, de educación superior, que permita un reconocimiento más ágil, más racional y más flexible de las titulaciones (en sus diversos grados y modalidades) de manera que sea más sencillo reconocer esas titulaciones y cualificaciones a nivel general; y conseguir que los titulados, con ese equipaje, puedan moverse más y mejor por los entramados sociolaborales de todos los estados miembros. Y sin olvidar, desde luego, que se ha entrado en una sociedad más competitiva, en la que se exigirá mejor preparación y mejores cualificaciones y competencia a los recursos humanos egresados de las universidades.

Según la Declaración de Bolonia, ¿qué saldrán ganando los/las estudiantes?: Podrán trasladarse con mayor libertad de una universidad a otra, para promocionar su carrera académica (especializándose en áreas no existentes en su país); podrán acceder a un suplemento europeo acreditado con todas las garantías de convalidación y aceptación; podrán gozar de un abanico más amplio de ayudas al estudio y a las prácticas; podrán disfrutar de las ofertas de organizaciones empresariales y de negocios, que, en estrecha colaboración con las universidades, ofrezcan estudios

teórico prácticos de mayor incidencia en el mercado laboral, etc. Todo con la loable intención de desarrollar el potencial intelectual del colectivo estudiantil y de incrementar sus posibilidades de encontrar trabajo a corto plazo.

Los trabajos de Bolonia, fueron seguidos por otros más operativos y tendentes a la puesta en práctica y a la implementación de las estructuras e intenciones generales propuestas. Por ejemplo, la Estrategia de Lisboa, en marzo del 2000, el Comunicado de Praga, en mayo del 2001, la Declaración de Barcelona, de mayo, en 2003, el Comunicado de Berlín, en octubre del 2003, la Declaración de Glasgow, en abril de 2005, o el Comunicado de Bergen, en mayo de ese mismo año. En este intento por integrar esfuerzos, se han ido construyendo los objetivos fundamentales de la convergencia, sintetizables en unos pocos, a saber:

- Conseguir que las universidades europeas y las instituciones de niveles formativos superiores sean el motor impulsor de un nuevo marco competitivo europeo (frente a otros estados unidos.)
- Que los *currícula* universitarios se engarzen en un marco mucho más amplio que es el de la formación (y aprendizaje) todo a lo largo de la vida, o formación permanente. En el bien entendido que queda ahí incluido todo tipo de ciudadanía, para la que habrá que prever competencias genéricas de amplio espectro.
- Que con la mejora del grado de empleabilidad de los graduados y graduadas y de su potenciación emprendedora, se agilice y promocióne la movilidad académica y laboral.
- Que sea mucho más fácil la transferencia del conocimiento con el apoyo de las empresas y las organizaciones.
- Que se controle y supervise la calidad no sólo de la enseñanza sino también del aprendizaje (binomio indisoluble, pero que indica que el alumnado ha de esforzarse mucho más y aprender de diferente manera.)

En 2003, la Comisión de las Comunidades Europeas publicó una Comunicación titulada "*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*" (CCE, COM , 2003, 58 final, Bruselas: 05.02.2003) en la que proclamaba que Europa necesitaba un entorno universitario "*saneado y floreciente*", es decir excelente para poder alcanzar los objetivos marcados tres años antes en el Consejo Europeo de Lisboa. En este caso específico: "*que Europa se convierta en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social*", necesidad reconocida, después, en el Consejo Europeo de Barcelona. Dejando aparte la ingenuidad e idealismo inalcanzable

de la exagerada fraseología utilizada en Portugal, lo que sí queda claro en numerosos documentos es que la universidad europea, por ahora, adolece de unos mínimos niveles de competitividad pese a que se publican excelentes trabajos científicos internacionalmente reconocidos.

Ante este panorama, el comunicado COM 2003 plantea la urgencia de reflexionar sobre cuestiones críticas como

- Los modos de conseguir que las universidades consigan ingresos económicos y fondos para la docencia y la investigación y para conseguir condiciones de excelencia y calidad máximas.
- Las formas de lograr autonomía y profesionalidad en lo académico y en la gestión.
- Las estrategias para iniciar o afianzar la sinergia universidad /empresa para poder transferir el conocimiento con más eficacia.
- Los sistemas para construir el espacio europeo de enseñanza superior, de tal forma que pueda declararse coherente, sostenible y competitivo.

¿Como responder a estos problemas? ¿Quién debería contribuir a clarificar las ideas y a dar soluciones? ¿Quién puede aportar mejoras en el campo de la innovación, de la investigación y de la transferencia del conocimiento? Bruselas pide la aportación de todos los profesionales, instándoles a responder abiertamente, ya que a pesar de que se difundió en su momento la realización de un espacio europeo de formación permanente (Comisión Europea, 2001, 678 de de 21.10.2001, "*Espacio europeo del aprendizaje permanente*") no ha habido demasiado debate o reflexión en torno al papel de las universidades europeas en ese ámbito a escala de la Unión.

El debate había de abrirse teniendo en cuenta una serie de aspectos característicos propios del panorama universitario europeo, entre los cuales, el más peliagudo es el de la diversidad. Diversidad organizativa, de enfoques, de idearios, de estructuras, de gestión y de administración. En fin: una diversidad tal que se impone aunar esfuerzos para conseguir una síntesis constructiva y homogénea, respetando la diversidad pero encontrando una serie de ejes comunes que la hagan coherente y que se incardinan en "una estrategia de desarrollo regional a través de la formación de adultos". Esos ejes transversales y comunes serían las coordenadas de todo un mapa de retos a superar hasta 2010 (que es el plazo en que prácticamente todas las instituciones están de acuerdo).

Considerando este panorama es obvio que los desafíos a los que se enfrenta la universidad son considerables, verbigracia: el saber que la demanda de formación superior va aumentando año tras año; que se internacionaliza y globaliza no sólo la educación sino también la investigación; que deberá intensificarse y muy rápidamente la cooperación entre las universidades y el mundo industrial y empresarial; que se van a ir multiplicando los centros de producción de conocimiento; que estos conocimientos van a tener que ser reorganizados por dos vías aparentemente contradictorias, pero complementarias: creando y favoreciendo nuevos ámbitos de especialización y afrontando los

grandes problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria en la que todos los conocimientos tengan algo que aportar (análisis y síntesis en perfecta conjugación.) Etc.

La Unión Europea, por lo tanto, ha de responder o ayudar a responder, corresponsablemente, a esos desafíos a través de las políticas de sus estados miembros tanto a nivel nacional como regional. ¿Cómo? Logrando la compatibilidad y transparencia de los sistemas de reconocimiento de las cualificaciones y eliminando los obstáculos a la movilidad de estudiantado, de profesorado y de investigadores. ¿A través de qué recursos? Con el apoyo de iniciativas comunitarias (programas marco para la investigación, planes que coordinen actividades y políticas nacionales, innovación tecnológica, programas Sócrates, Erasmus y otros), extensivos a otras regiones internacionales.

De hecho esos retos y esos ideales, utópicos, pero a los que se debe tender, exigen desde luego cambios profundos en la misma esencia del saber universitario: conseguir recursos, reforzar la excelencia y abrirse al exterior son metas que siempre han planeado sobre las mentes de los intelectuales, pensadores e investigadores. Pero los cambios son lentos y piden el paso de varias generaciones. Así pues, y resumiendo mucho, diré que la demanda social tanto a nivel nacional como a nivel de la Unión Europea, es, de hecho, un acercamiento a la práctica real, empresarial y de transferencia de conocimiento: se les pide a las universidades que se acerquen a la sociedad.

2. La postura del empresariado ante las funciones y misión de la universidad

Aunque no se está del todo de acuerdo en qué dirección van a ir los cambios empresariales en Europa, en lo que sí se coincide es en que se va a asistir a cambios radicales en la estructura y en los objetivos de las organizaciones. Estas fluctuaciones están causadas por el *avance* imparable de la *información*, por la conciencia cada vez más evidente de que hay que *responder a la necesidad de la clientela* y de los patrocinadores y por la necesidad de adoptar una *perspectiva internacional*. Los graduados y las graduadas saben que va a ser más difícil encontrar un trabajo para toda la vida o para una carrera profesional larga y continuada y por eso saben que han de estar atentos/as a un abanico más amplio y variado de oportunidades de colocación. Los puestos de trabajo también cambian y exigen progresivamente más aptitudes y preparación específica y competencial (Rodríguez Moreno, 1996.)

En estas circunstancias, ¿qué reclaman los empleadores? Los empresarios quieren (para ahora mismo y para un previsible futuro) personas universitarias que posean estos mínimos: que sean inteligentes, adaptables y flexibles, que aprendan rápido y que se sepan enfrentar al cambio. El tiempo parece que corre más rápidamente ahora, con la invasión de las tecnologías y por eso es necesario para la empresa que un trabajador o una trabajadora “encaje perfectamente y sin pérdida

de tiempo en la cultura de su puesto laboral, que sea capaz de trabajar en equipo, que demuestre buenas habilidades para las relaciones interpersonales, que se comunique sin problemas, que se responsabilice de un área de trabajo, que ejecute las tareas con eficiencia y eficacia para aportar valor añadido a la organización” (Harvey, Moon y Geall, 1997) y un largo etcétera. En definitiva: piden recursos humanos *ad hoc* (*conducta adaptada*), hechos como a la medida y que se identifiquen con la organización, que sepan usar su bagaje personal y profesional para enfrentarse a los retos y que sean brillantes y líderes (*conductas adaptables*.) Y aún más: con la coartada de la globalización y de la competitividad se pide, en una nueva vuelta de rosca, que los trabajadores –y los graduados universitarios lo sabrán hacer mejor que nadie– se anticipen previsoramente a las leyes del cambio, colaboren en la transformación de la dinámica empresarial, y aporten competencias cognitivas y de acción de alto nivel –como puedan ser las capacidades de analizar, criticar, sintetizar–, abarcar múltiples líneas de comunicación e innovar (*conductas transformadoras*.) Y siguen afirmando Harvey y colaboradores: “las empresas quieren personas adaptadas, adaptables y creativas que ayuden a mantener, desarrollar y, finalmente, transformar la empresa, respondiendo, y mejor aún, anticipándose, al cambio.”

Podemos estar de acuerdo o no en esta postura de demandas a ultranza, pero lo que sí sabemos todos es que, hasta la fecha, las universidades (por su ideología o planteamientos académicos) o no han querido o no han sabido preparar a sus graduados para el ingreso en el mundo del trabajo real. Y sabemos también que los jóvenes salen con su titulación sin una idea clara de las dificultades que van a tener para acoplarse a él. Por eso, muchos pensadores e investigadores cercanos a los políticos de la educación piensan que la universidad ha de ser consciente de los cambios en el mundo laboral y de los nuevos requisitos que les serán demandados a sus graduados por las organizaciones empresariales. Muchos de esos pensadores y políticos creen sinceramente que la educación superior tiene ante sí la responsabilidad de equipar a su estudiantado con algún bagaje más completo que el del conocimiento en profundidad de las materias académicas. La universidad –arguyen– debería motivar y capacitar a sus graduados y graduadas para que, a través de los estudios, fueran capaces de adquirir todo un espectro de atributos explícitos que les permitieran comprometerse eficazmente en el mundo del trabajo.

Así es cómo han ido implantándose y perfeccionándose los prácticum destinados a facilitar la experiencia de prácticas reales en las empresas, argumentando que serían estrategias formativas beneficiosas no sólo para las personas consideradas individualmente, sino también para las empresas. Hay que recordar aquí que los principios de universalidad de los estudios superiores obliga a la institución universitaria a tener en cuenta al conjunto del estudiantado y no sólo a los que desean utilizar sus carrera como plataformas para ingresar en el mundo laboral: es la eterna dialéctica entre universidad formadora y universidad profesionalizadora.

En 1986 G. Robinson, director técnico de IBM en Reino Unido escribía, con cierto tono pesimista, que las relaciones entre la industria y la universidad estaban en crisis por cuatro motivos: 1) Porque se habían recortado los presupuestos universitarios; 2) Porque no se graduaba la cantidad suficiente de científicos necesarios para satisfacer las demandas empresariales; 3) Porque se detectaba fácilmente la separación cultural entre universidad y empresa; y d) Porque estaba candente (se refería al caso de la gran Bretaña) el debate entre si las universidades eran las que inventaban y la industria era la que explotaba la inventiva de los titulados. Robinson pedía, urgentemente, una política de colaboración y de continuidad entre las políticas de los estudios superiores y los objetivos, “legítimos”, de las empresas (Robinson, 1986)

Dados estos antecedentes y la lucecita roja de alerta que se encendía en los cenáculos empresariales, a partir de mediados de los años ochenta se sucedieron múltiples ensayos defendiendo la necesidad de formar a los graduados en ciertas cualificaciones y de evaluar sus competencias para ingresar en un ámbito laboral, acreditándolas por las instituciones colegiadas competentes, sopesándolas a través del denominado balance de competencias para detectar su posesión o su carencia y, en este último caso, proceder a formarlas. El movimiento de gestión por competencias en los centros de trabajo (que no debe confundirse con el de *formación de y por competencias*) obedece a esa corriente, tachada por algunos sociólogos como mercantilista, al servicio de las empresas. Empresas, por un lado, y políticas económicas y formativas de la Unión Europea, por otro, se apresuraron a publicar multitud de propuestas y de trabajos empíricos de competencias para el trabajo.

3. Las cualificaciones y las competencias que se piden de los graduados y de las graduadas egresados de la universidad

En cuanto a las *cualificaciones*, está claro que se pide un buen dominio de las *técnicas* y las relativas a las especialidades y nuevas ramas de la ciencia y la tecnología propias de cada carrera. Por lo que respecta a las competencias se solicitan las denominadas *básicas* (entre ellas las más solicitadas, las de conocimiento de varios idiomas y uso de las nuevas tecnologías) y las competencias *generales o transversales*. Las clasificaciones o tipologías que de estas últimas se han ido proponiendo desde finales de los ochenta son muchas y muy variadas, y no se ha acabado de concretar, aún hoy día, ninguna clasificación aceptable y validada. No obstante, sea cual sea la clasificación o jerarquización que se adopte, el empresariado pide que las competencias genéricas faciliten la transferibilidad y la flexibilidad para posibilitar el ingreso y el progreso en cualquier tipo de empleo, cosa lógica dada la continua movilidad de personas y de empresas. Hay que advertir, no obstante, que además de la variabilidad y diferencias criteriosales en las clasificaciones y en los niveles, algunas clasificaciones pueden ser confusas porque se siguen asimilando y mezclando términos como *skills*, *abilities*, *competences*, *qualifications*, etc. (Vid. Rodríguez Moreno, 2005, en prensa.)

Es complicado y prematuro ceñirse a una clasificación de la tipologías de las competencias laborales, sean básicas, sean transversales. Presento sintetizados algunos modelos elaborados por diferentes investigadores, instituciones o proyectos para aclarar que la mayoría de ellas coinciden y que, en su trasfondo, todas tratan de responder a las necesidades manifestadas de los empresarios. Y que las competencias que se definen para los estudios de formación profesional reglada o no reglada son traspolables a niveles de educación superior, con los consiguientes grados de progresión en la dificultad y en la exigencia. Véase, como ejemplo, la Tabla 1 que explicita la clasificación propuesta por la Generalitat de Catalunya:

**Tabla 1: Competencias para los ciclos formativos de grado medio.
Generalitat de Catalunya (2004/2005)**

Capacidades clave: Definición

Son las capacidades preferentemente de tipo individual, más asociadas a conductas observables en el individuo; son, en consecuencia, transversales en el sentido en que afectan a muchos puestos de trabajo, y transferibles a nuevas situaciones.

Capacidad de resolución de problemas	Disposición o habilidad para afrontar y dar respuesta a una situación mediante la organización y /o la aplicación de una estrategia o secuencia operativa (Identificar, diagnosticar, formular soluciones y evaluar) definida, o no, para encontrarle una solución.
---	---

Capacidad de organización del trabajo	Es la disposición o habilidad para crear las condiciones adecuadas de utilización de los recursos humanos y/o materiales existentes para llevar a cabo las tareas con el máximo de eficacia y eficiencia.
--	---

Capacidad de responsabilidad en el trabajo	Es la disposición a implicarse en la tarea, considerándola la expresión de la competencia personal y profesional y velando por el buen funcionamiento de los recursos humanos y/o materiales relacionados con el trabajo.
---	---

Capacidad de trabajo en equipo	Es la disposición o habilidad para colaborar de manera coordinada en la tarea realizada conjuntamente por un equipo de personas para conseguir un objetivo propuesto.
---------------------------------------	---

Capacidad de autonomía	Es la capacidad para realizar una tarea de forma independiente, es decir, ejecutándola desde el principio hasta el final sin necesidad de recibir ninguna ayuda o soporte.
Capacidad de relación interpersonal	Es la disposición o habilidad para comunicarse con los otros con un trato adecuado, con atención y empatía.
Capacidad de iniciativa	Es la disposición o habilidad para tomar decisiones sobre propuestas y acciones. Si estas iniciativas van en la línea de mejorar el proceso, producto o servicio, por cambio o modificación de los mismos, se está demostrando la máxima capacidad de innovación.

Veamos varios ejemplos más:

L. Spencer y S. Spencer (1993) las clasifican en: 1) Competencias de desempeño y operativas; 2) Competencias de ayuda y servicio; 3) Competencias de influencia; 4) Competencias directivas; 5) Competencias cognitivas; y 6) Competencias de eficacia personal.

El Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (Koalifikazioen eta Lanbide Hezketaren Euskal Institutua) las resume en cuatro: 1) Competencia técnica; 2) Competencia organizacional y económica; 3) Competencia de cooperación y de relación con el entorno; y 4) Competencia de respuesta a las contingencias (Vid. CIDEDEC, 1991).

El profesor E. Corominas, de la Universidad de Girona, en un reciente estudio con su equipo de investigación (Grup Bitàcola) pasa revista a distintas clasificaciones competenciales, citando, entre las más significativas tres que a continuación resumo:

- Las del informe *Employer's Needs and Graduate Skills* (1998) en que constan los resultados de una encuesta al empresariado del Reino Unido. Las competencias genéricas más solicitadas eran: Comunicación, trabajo en equipo –incluyendo habilidades de liderazgo– resolución de problemas, dominio de tecnologías de la información, planificación y organización –incorporando la autogestión–, iniciativa y flexibilidad / adaptabilidad.

- Las de R. Bennett (2002), quien analizó las habilidades transferibles en anuncios de oferta de trabajo a personas recién graduadas. Las competencias solicitadas con más frecuencia eran: competencias de comunicación, tecnologías informáticas, organización, trabajo en equipo, relación interpersonal, pensamiento analítico, confianza en uno mismo, razonamiento numérico, iniciativa, presentación, lengua extranjera, liderazgo y adaptabilidad.
- Las del Proyecto TUNING (2003) de armonización de los estudios universitarios europeos que asumió plenamente el planteamiento de la demanda de formación competencial. Con respecto a las competencias genéricas seleccionó un conjunto de treinta competencias comprobadas en varias universidades por el procedimiento de triangular las opiniones del profesorado, del alumnado recién titulado y de profesionales en la práctica. Esas competencias quedaban clasificadas en tres grandes categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

En su interesante trabajo de investigación en el que refleja el análisis de la literatura hasta ese año, Corominas y equipo (2005), adoptando una postura ecléctica, se decantan por diez competencias genéricas susceptibles de ser trabajadas con el alumnado universitario. Y las clasifican en diez grandes grupos: organización y gestión, comunicación, gestión de la información, toma de decisiones y solución de problemas, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, adaptación al cambio, liderazgo, iniciativa dirección, disposición hacia la calidad, control y gestión personal.

Podría yo seguir detallando más, pero no es la filosofía de este trabajo. Lo que sí diré es que, en definitiva, está a la orden del día que el empresariado europeo, ya sea el que va a contratar profesionales egresados de los ciclos formativos de grado superior, ya sea el que va a contratar a los graduados y postgraduados universitarios, va a poner sobre la mesa todo un conjunto de exigencias de atributos personales y profesionales (competenciales) resumibles en la siguientes categorías:

a. **Atributos personales:** Los conocimientos de las materias, el nivel de inteligencia, la actitud positiva para el aprendizaje continuado, las aptitudes de autoregulación, autocontrol y confianza en sí mismo, y parecidas.

b. **Atributos interactivos:** La capacidad para comunicarse con los demás compañeros de trabajo, de influir sobre ellos y de comunicarse con los potenciales clientes; el dominio de las técnicas escritas y orales de comunicación, además del uso de las tecnologías de la comunicación y de la aptitud para comunicarse en otras lenguas; y la disposición para trabajar en equipo y para interactuar positivamente con sus componentes

c. **Integradores de todos los atributos** a modo de una competencia global, interdisciplinar (lo que decían Harvey y colaboradores al referirse a la capacidad transformadora de los trabajadores en la empresa).

4. El ajuste entre universidades y empresa. Funciones compartidas

Siguiendo los argumentos antes apuntados de Robinson, actualmente –veinte años después– hoy día aún se puede seguir afirmando que existe cierto desajuste entre la universidad y la empresa, en el contexto europeo. Por una parte, las universidades (y entre ellas incluyo la española) aún proponen programas de estudios poco acordes a las necesidades del mercado europeo (y del mercado en general), y no se han quitado de encima el lastre del enciclopedismo y del academicismo (los docentes y las estructuras tardarán en acoplarse a las nuevas normativas pragmáticas de los requisitos de la empleabilidad de los graduados ya sea por falta de motivaciones e incentivos, ya sea porque la investigación aún no está bien incentivada o ya sea porque los servicios de orientación profesional y de tutoría para el desarrollo de la carrera profesional están todavía muy poco potenciados en los niveles universitarios; Cf. Agra, 2005.)

Las posturas ante este distanciamiento universidad /empresa son resumibles en dos grandes discursos: los pensadores que explican que la universidad ha de ser liberal, no finalista (no ha de preparar necesariamente a sus alumnos para el trabajo) y los que defienden que la conexión y encaje entre esas dos entidades ha de ser lo más perfecto y completo posible (García Montalvo, 2003.) En este último caso no hay que olvidar el papel de la empresa frente a esta carencia de comunicación y de trabajo sinérgico. Las empresas poco pueden conseguir si no se implican en una formación continuada, descentralizando las decisiones y sancionando las iniciativas de su personal. Las empresas han de contribuir a la formación y a la colocación de los graduados entendiendo su contribución como una función orientadora más . asumiendo líneas de acción social solidaria. La empresa es uno de los *sujetos activos de la orientación profesional continuada* y ha de comprender que la formación no debe ser solamente técnica sino también dirigida al desarrollo de competencias genéricas y transversales, transferibles, para magnificar el potencial de su personal trabajador (*empowerment*), sin esperar que esa función formativa y enriquecedora recaiga exclusivamente en las universidades.

Las competencias genéricas o transversales van a ser de gran utilidad para complementar las cualificaciones cognitivas, de contenido y técnicas de los graduados y de las graduadas. Por citar alguna de las últimas investigaciones, pondré como ejemplo de exploración en ese campo, el Proyecto CHEERS, *Career after Higher Education: a European Research Study*, coparticipado por once países europeos y Japón (García Montalvo, 2001) muestra como la lealtad, la honestidad, la tolerancia o el pensamiento crítico destacan entre las competencias que poseen los graduados y que las habilidades sociales son muy altas en los graduados europeos y japoneses en el momento de su graduación. Este análisis hay que contrastarlo con el hecho de que ese mismo Proyecto detecta que “las empresas requieren a sus trabajadores lealtad, responsabilidad, habilidad para resolver problemas y capacidad de comunicación” (Capital Humano, 2002.)

Las competencias seleccionadas por las estructuras industriales y empresariales de la Unión Europea –sean o no consensuadas o asumidas globalmente– (Echeverría, *et al.*, 2001; Kämäräinen, 2002) deberán ser desarrolladas en los *currícula* de todos los ciclos mediante sistemas de intervención psicopedagógica y didáctica a la medida. La integración entre la formación de los graduados y las demandas del empresariado puede hacerse por cuatro vías:

1. Por la vía de las políticas sociales y económicas

Las políticas sociales y económicas no deberán olvidar que “el dogma de la bondad de la formación y, concretamente, de la responsabilidad personal de formarse, para mejorar la empleabilidad, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades legitiman el mercado y naturalizan la violencia estructural del paro, la precariedad y la amenaza de despido” (Brunet y Belzunegui, 2003), siempre en contra de los colectivos menos favorecidos. La universidad no puede eludir la responsabilidad de formar e insertar a sus graduados en el marco de una sociedad auténticamente paritaria.

2. A través de la organización y planificación de las estructuras generales de ambos entes.

La renovación en la organización y la planificación de las estructuras generales, deberá avanzar siempre en paralelo, contando con los agentes sociales y los imperativos económicos, y procurando que la universidad y la empresa caminen de la mano y coparticipen –con idénticos índices de compromiso– en la formación e inserción laboral de los graduados.

3. Por la inserción en los currícula formativos (de ambos entes) de programas de desarrollo de competencias (técnicas y transversales)

La inserción de la formación de competencias en los currícula, mediante programas globales y técnicas infusivas o mixtas, y, en todo caso, interdisciplinarios (Rodríguez Moreno, 1995), será patrimonio del colectivo docente, nuevamente preparado para esas funciones formativas y metodológicas de nuevo espectro (¿Quién forma a los formadores? Éstos, ¿habrán de realizar más y más difíciles tareas por el mismo precios?) que deberán considerar las técnicas de evaluación de competencias y las metodologías didácticas de acercamiento a la competencia profesional y la importancia de la tutoría grupal e individualizada de los graduados en formación (Rodríguez Espinar, 2004). No obstante, ha de quedar claro que, una vez realizado el trabajo de distribuir las competencias en los distintos apartados de los *currícula*, es difícil “localizar y concretar el desarrollo de esas competencias en las diferentes materias del currículum” (Alfaro, 2004.) Este pedagogo, refiriéndose a una investigación sobre competencias básicas en la Comunidad Valenciana (“Las competencias básicas para la vida dentro del currículum de la

enseñanza obligatoria”, promovida por el Institut Valencià d’Avaluació i Qualitat Educativa, Valencia, 2002) afirmaba: “Ha sido muy difícil determinar el lugar más apropiado para intervenir sobre ellas y, más aún, se ha constatado un gran desfase entre las necesidades sociales en términos de competencias y el currículum oficial de nuestra comunidad”

4. Por la acción institucional de oferta de servicios específicos de tutoría, orientación profesional e inserción socio laboral de las personas graduadas y postgraduadas.

La oferta de servicios específicos y de acciones de reenvío y coordinación con empresas exigirá la creación de auténticos gabinetes de orientación e inserción universitaria que tuviesen muy en cuenta la dimensión europea de la orientación profesional y que muy bien podrían ser gestionados por los mismos graduados/as y postgraduados/as (suele haber más licenciadas que licenciados en las carreras de psicopedagogía y psicología) en orientación profesional que se formaron en la misma universidad. Si estos servicios fuesen liderados por este tipo de profesionales, la investigación en el ámbito de las cualificaciones y su impacto en la sociedad adquirirían nueva relevancia y favorecerían la integración en el nuevo y emergente espacio europeo de educación superior.

Retos, como se puede comprobar, difíciles de conseguir, aunque no imposibles. Respecto a las cualificaciones y las competencias y su engarce con el sistema industrial, circula ya el documento intitulado “Acuerdo sobre el proceso de renovación de las enseñanzas universitarias para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: principios, criterios y calendario” emitido por la Comisión externa del MEC, el 21 de septiembre de 2005, en el que se dice literalmente que “la Universidad debe construir un modelo universitario nuevo, que, sobre la tradición de la universidad moderna, incorpore nuevas funciones y pautas que le conviertan en el motor del desarrollo cultural, económico y social, y , en referencia del pensamiento crítico para la sociedad”. Son los comentarios a los principios que parece ser van a inspirar la nueva reforma de la educación universitaria en España.

Estamos, pues, todos dispuestos para poner manos a la obra.

Referencias bibliográficas

1. AGRA, M^a. C. (2005), "El encaje Universidad- Empresa y su impacto en las organizaciones", *Reflexiones desde el GREF* (Grupo de Responsables de Formación de Entidades Financieras), mayo-junio, 2005.
2. ALFARO, I. (2004), "Diagnóstico e inclusión social: nuevas perspectivas clave del diagnóstico educativo para la inclusión social". *Actas a la Conferencia Internacional de la AIOSP, "Orientación, inclusión social y desarrollo de la carrera"*. A Coruña, 15-17 septiembre 2004, 90-115.
3. BENNET, R. (2002), Employer's demands for personal transferable skills in graduates: A content analysis of 1000 jobs advertisements and an associated empirical study", *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 2, 2002, págs. 457-475.
4. BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A. (2003), *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Icaria, Barcelona, 2003.
5. CAPITAL HUMANO (2002) El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria. Valencia, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y Bancaja, 1, 2002, (Cf. <http://www.bancaja.es/obrasocial>, apartado "Capital humano y empleo", sección "Publicaciones")
6. CIDEA (1991), *Competencias Profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Donostia: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de economía, empleo y cualificaciones. Colección "Cuadernos de Trabajo", nº 27.
7. COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. y CORTADA, R., (2005), "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria". Ministerio de Educación y Ciencia, *Revista de Educación*, en prensa, 2005.
8. ECHEVERRÍA, B., et al. (2001), *Plan Nacional de Valorización. Programa Leonardo da Vinci 1995-1999. Cualificaciones / competencias: La contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Madrid, 2001.
9. EMPLOYER'S NEEDS AND GRADUATE SKILLS (1998), Web recuperado el 15 de febrero de 2004 en: <http://www.surrey.ac.uk/Skills/reports/graduate/appendixa.html>, 1998.
10. GARCIA MONTALVO, J. (2003), "Estudios universitario e mercado laboral: historia dun desencontro ", *Revista Galega de Emprego*, 3. (2003.)
11. GARCIA MONTALVO, J. (2001), *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. Valencia, Bancaja, 2001.
12. HARVEY, L., MOON, S. y GEALL, V., con BOWER, R. (1997), *Graduates' Work: Organisational change and students attributes*, Centre for Research into Quality, The University of Central England in Birmingham, Birmingham, 1997, 135 págs.
13. KÄMÄRÄINEN, P. (2002), Rethinking key qualifications: Towards a new framework. En P. Kämäräinen et al. *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited*. Luxembourg: Cedefop, Reference Series, 37, págs. 39-45, 2002.
14. PROYECTO TUNING (2003), *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

15. ROBINSON, G. (1986), "Collaboration with higher education: crisis or continuity?" En I. Jamieson & D. Blandford, (Eds.), *Education and change. Can you afford to ignore it? Papers and project profiles of industry – education partnerships from the Industry Year Conference*. Careers Research and Advisory Centre, Cambridge, 1986, pp. 21-28.
16. RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2004.
17. RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2005), *Evaluación, balance y desarrollo de competencias laborales transversales*, Barcelona, Editorial Laertes, 2005 (en prensa.)
18. RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1996) "Euroorientación y euroinformación: bases para su desarrollo", *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 7, 12, 2º semestre, 1996, págs. 221-241, 1996.
19. RODRÍGUEZ MORENO, M. L. et al.(1995), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Universidad de Barcelona, Servei de Publicacions, 1995.
20. SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993), *Competence at work. Models for superior performance*. Wiley, Nueva York , 1993.

