

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**Percepción de los egresados de una carrera de ingeniería de sistemas de una
universidad privada sobre las competencias genéricas que les demandó su
experiencia de inserción laboral**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

AUTOR

CARMEN ROSA MESINAS PACHAS

ASESOR

DRA. ROSA MARÍA TAFUR PUENTE

Agosto, 2018

AGRADECIMIENTOS

A Antonio, Director de Empleabilidad de "la universidad", quien me abrió sus puertas y confió en mí para trabajar con sus egresados.

A mi asesora de tesis, por sus aportes y cálida disposición a lo largo de todo el proceso.

A mis hijos, Mónica y Gonzalo, el mayor regalo que me hizo la vida, quienes me estimularon siempre con su cariño y confianza.

A Percy, mi compañero, por su amor y apoyo permanente.

A Rosi y Lucho, amigos entrañables, por su estímulo y aguda colaboración.



*A Miranda, mi nieta, como una pequeña retribución
al amor y a la alegría que me regala cada día.*



RESUMEN EJECUTIVO

La sociedad del conocimiento y la globalización son fenómenos mundiales que han derivado en grandes impactos en las diversas esferas de la sociedad moderna. Las organizaciones no se han librado de los embates de la modernidad y para hacerles frente requieren que su capital humano cuente con las competencias que les permitan lidiar con las condiciones de cambio e incertidumbre característicos de este momento histórico. Ya no son suficientes los conocimientos técnicos desarrollados en la universidad, si estos no se convierten en desempeños idóneos para resolver problemas, en los cuales competencias genéricas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas son indispensables.

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de los egresados de una carrera de ingeniería de sistemas sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

Se trata de una investigación cualitativa en la que se utilizó el método fenomenológico con el objeto de aproximarse a la experiencia de los egresados desde sus propias vivencias. Dada la naturaleza de la investigación, se trabajó con entrevistas a profundidad con un grupo reducido de informantes.

Los resultados obtenidos permitieron conocer que el espacio laboral fue percibido por los informantes como exigente y complejo. El trabajo les presentó desafíos frente a los cuales se sintieron confiados de sus conocimientos técnicos, pero necesitaron del dominio de competencias genéricas para superarlos.

Las competencias genéricas más demandadas fueron la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, el autoaprendizaje y la resolución de problemas.

Los resultados del estudio recomiendan a la universidad revisar su propuesta formativa, a fin de recuperar el enfoque por competencias que declaran en sus documentos oficiales, para brindar una formación integral. Asimismo, los resultados invitan a las universidades en general, a establecer canales de coordinación con el mundo del trabajo para conocer sus necesidades y proveer a sus egresados de las competencias que requieren para insertarse exitosamente en él.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	7
1. LAS CONDICIONES DE LA SOCIEDAD POSMODERNA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	7
1.1 Globalización y sociedad del conocimiento.....	8
2. ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS (EBC)	11
2.1 Antecedentes históricos del EBC.....	11
2.2 El EBC en la educación superior: el Proyecto Tunning y la Declaración de Bolonia	12
2.3 Tipos de competencias	16
3. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS	17
3.1 Valor de las competencias genéricas.....	17
3.2 Clasificación de las competencias genéricas.....	18
3.3 Competencias genéricas y educación superior.....	24
4. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y EMPLEABILIDAD	25
4.1 El factor de la empleabilidad	25
4.2 Las competencias genéricas como valor para la empleabilidad.....	26
4.3 Las competencias genéricas como decisor para la contratación	27
5. LAS EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA LOS CANDIDATOS NOVELES	31
5.1 Relevancia de las competencias genéricas en la inserción laboral de los candidatos noveles	31
5.2 Un estudio que explora las demandas del mercado laboral a los egresados de tecnologías de la información (TI).....	34
DISEÑO METODOLÓGICO	38
1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	38
2. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	39
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	40
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
5. CATEGORÍAS DEL ESTUDIO	42
6. INFORMANTES	44
7. TÉCNICA E INSTRUMENTO	45
9. PROCEDIMIENTO	47
10. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	48
11. PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA	49
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	51
1. CATEGORÍA 1: PERCEPCIÓN SOBRE LA PRIMERA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL	51
2. CATEGORÍA 2: AUTOPERCEPCIÓN DE SU PERFIL PERSONAL	54
3. CATEGORÍA 3: INTERVENCIÓN DE TERCEROS EN SU EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL	55
4. CATEGORÍA 4: UTILIDAD DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL TRABAJO Y SU VALOR PARA LA EMPLEABILIDAD	60

5. CATEGORÍA 5: APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL TRABAJO Y EN LA UNIVERSIDAD	62
..... ¡Error! Marcador no definido.	
6. CATEGORÍA 6: COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DEMANDADAS.....	74
CONCLUSIONES	78
RECOMENDACIONES.....	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS.....	1
ANEXO 1: ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA CARRERA PROPORCIONADOS POR LA UNIVERSIDAD	2
ANEXO 2: DOCUMENTOS PARA LA VALIDACIÓN DE JUECES.....	10
ANEXO 3: GUION DE ENTREVISTA.....	19
ANEXO 4: INSTRUCTIVO PREVIO A LA ENTREVISTA.....	20
ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN	21
ANEXO 6: TRANSCRIPCIÓN DE UNA ENTREVISTA	23

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: COMPETENCIAS GENÉRICAS Y CALIDADES PERSONALES	22
TABLA 2: OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y CATEGORÍAS ASOCIADAS.....	43
TABLA 3: INFORMANTES DE LA MUESTRA.....	45

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS SOBRE SU EXPERIENCIA DE INCERSIÓN LABORAL	58
FIGURA 2: UTILIDAD QUE LES ASIGNARON AL DOMINIO DE COMPETENCIAS GENERICAS EN EL PROCESO DE INCERSIÓN LABORAL	72
FIGURA 3: COMPETENCIAS GENERICAS MÁS EXIGIDAS POR LA EXPERIENCIA DE INCERSIÓN LABORAL	76

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito profundizar en la percepción de los egresados de una carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada del país, sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

La experiencia de inserción laboral se torna particularmente compleja en nuestros días, porque se vive en un entorno de cambio e incertidumbre, fruto de la abundancia y velocidad con que se genera la información, el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías y el libre acceso de las redes informáticas. A este contexto, particularmente dinámico, se le ha convenido en llamar sociedad del conocimiento. A ello se suma el proceso de globalización que articula las economías del mundo, diluye las fronteras y exige a los nuevos profesionales responder a las exigencias de un entorno global.

Bajo este nuevo contexto, la educación tradicional, centrada en la transmisión de conocimiento pierde sentido, pues lo que se requiere, más bien, es desarrollar en los estudiantes y egresados capacidades para gestionar esta información, así como habilidades de flexibilidad y adaptabilidad, para manejarse bajo las condiciones de cambio e incertidumbre que caracterizan a la sociedad moderna (Villardón-Gallego, 2015).

En respuesta a estas nuevas condiciones del entorno, surge el llamado enfoque basado en competencias (EBC), fuertemente impulsado por la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tunning. Las competencias refieren a desempeños idóneos que permiten resolver situaciones complejas en un contexto determinado, fijando su atención en el accionar eficaz y no en la acumulación de conocimientos.

En este enfoque, se distinguen dos tipos de competencias, las competencias específicas o disciplinares y las competencias genéricas (Villardón-

Gallego, 2015). Las primeras son aquellas propias de cada carrera profesional; las segundas son transversales a las especialidades, están relacionadas al desarrollo personal y están alineadas al aprendizaje a lo largo de la vida. Dentro de éstas se reconocen, por ejemplo, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de los problemas, el liderazgo, entre otras.

El presente estudio centró su atención en las competencias genéricas y para el caso de esta investigación las reconoceremos también como competencias para la empleabilidad, competencias blandas o competencias transversales. Estas, de acuerdo con Wright (1997) no sustituyen a las específicas, sino que complementan la adquisición de competencias técnicas y de conocimiento profesional.

Si bien el capítulo del marco teórico presenta información abundante sobre la importancia del desarrollo de competencias genéricas, y su impacto en la inserción laboral y la empleabilidad de los jóvenes profesionales, baste mencionar por el momento dos antecedentes relevantes de investigaciones estrechamente relacionadas al tema del presente estudio. La primera es el estudio realizado por el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico: "Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad", realizado por Becerra & La Serna (2010). En él se consulta a representantes de 30 empresas de Lima sobre sus demandas al momento de contratar jóvenes profesionales. Se resaltan los resultados de este estudio, pues se trata de una investigación local que hizo énfasis en las competencias genéricas que solicita el mercado a los jóvenes profesionales.

Un primer hallazgo que reporta el estudio de la Universidad del Pacífico es que la totalidad de empresas consultadas refiere que realizan sus procesos de selección bajo el enfoque por competencias laborales, lo cual indica el nivel de penetración de esta perspectiva en la empresa peruana.

Un segundo hallazgo es la importancia que los empleadores les asignan a la evaluación de los candidatos en el dominio de competencias blandas, incluso anteponiéndola al de las técnicas, pues las consideran como predictivas del éxito laboral de los candidatos.

Los resultados respecto a cuáles fueron las competencias genéricas más demandadas por los representantes de las empresas peruanas se concentraron en tres grandes áreas: "habilidad para mantener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse al cliente. Además, las empresas muestran interés por personal analítico, proactivo, orientado a resultados y con capacidad para adaptarse a los cambios" (Becerra & La Serna, 2010, p.56).

Otro antecedente de particular interés en este estudio es el titulado *Industry expectations of soft skills in IT graduates*¹. Éste fue realizado en Nueva Zelanda por Stevens y Norman en el año 2016 y su relevancia radica en que, si bien está desarrollado en una región diferente a la peruana, se encuentra muy alineado al tema y a la población profesional de nuestro interés: competencias genéricas requeridas por el sector laboral para egresados de tecnologías de la información.

La investigación buscó responder a la siguiente pregunta ¿para qué recluta la empresa a los profesionales TI, cómo es que las organizaciones definen “estar preparado para el trabajo” y cómo las empresas identifican a un nuevo trabajador como “productivo”? Para ello, examinaron más de 500 anuncios laborales para TI, realizaron entrevistas a 26 empleadores y más de 30 grupos focales en los que participaron representantes de las empresas, la academia y el gobierno (Stevens & Norman, 2016).

Entre las principales conclusiones de la investigación cabe resaltar las siguientes: los representantes de las empresas refieren que los graduados no están preparados para el trabajo. Los académicos, por otra parte, interpretaron esta afirmación como una presión para la enseñanza de temas técnicos de última tendencia, mientras las empresas esperaban que las universidades provean a sus estudiantes de las habilidades para adquirir estos nuevos conocimientos por ellos mismos.

Otra conclusión es que la empresa se encuentra satisfecha con los conocimientos técnicos básicos que poseen los graduados. Sin embargo, las habilidades genéricas que las universidades dicen enseñar, los empleadores no las observan en los graduados de TI que reclutan. Esta situación evidencia un

¹ Expectativas de la empresa con relación a las competencias blandas de los graduados en tecnologías de la información.

claro desencuentro entre el mundo académico y el laboral, pues algunos representantes de las empresas sostienen que las habilidades blandas que los egresados requieren para mostrar un buen desempeño no pueden ser enseñadas en el trabajo, pues la condiciones laborales no se prestan para ello. Por ello, la empresa prefiere reclutar candidatos con habilidades blandas y conocimientos técnicos "adecuados", en vez de tomar a quienes cuentan con altos conocimientos técnicos, pero poseen habilidades genéricas insuficientes. Dentro de las habilidades que más aprecian los empleadores se encuentran el trabajo en equipo, el aprendizaje rápido de nuevas habilidades técnicas y la empatía con los clientes (Stevens & Norman, 2016).

A pesar de las distancias y las diferencias socio-culturales entre Perú y Nueva Zelandia es interesante comprobar las coincidencias entre los resultados de los estudios. Tanto la investigación de la Universidad Del Pacífico, como el realizado en Wellington, coinciden en la importancia del dominio de competencias genéricas por parte de los egresados para insertarse con éxito al mercado laboral. Una coincidencia adicional tiene que ver con las competencias genéricas más demandadas por las empresas de ambos estudios. Éstas están referidas a las áreas de trabajo en equipo, aprendizaje continuo y orientación al cliente.

En estos estudios, como en varios otros consultados en el marco teórico, les preguntan a los empleadores por las competencias genéricas que requieren los candidatos noveles para lograr éxito en el trabajo. Por ello, un aspecto que despertó el interés de la investigadora de este estudio y que da cuenta de la originalidad y pertinencia del trabajo, fue el consultarles a los propios egresados cómo vivieron la experiencia de inserción laboral con relación a la demanda de competencias genéricas y cuáles fueron las más requeridas desde su punto de vista. Es decir, consultarles a los directos implicados por su vivencia personal en este momento relevante de su vida laboral y obtener la información que complementa la de los empleadores, y que pueda servirle a la universidad para mejorar su propuesta formativa.

Bajo el contexto descrito, esta investigación se orientó a responder al siguiente problema: ¿Cuál es la percepción de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada con relación a las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral?

El objetivo general de esta investigación estuvo orientado a analizar las percepciones de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada del país, sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral. Además, la investigación dio cuenta de los siguientes objetivos específicos:

- i. Analizar las percepciones de los egresados sobre su experiencia de inserción laboral.
- ii. Explorar sobre la utilidad que le asignaron al dominio de competencias genéricas en esa experiencia, y
- iii. Descubrir las competencias genéricas más demandadas en su experiencia de inserción laboral

La información recabada será útil para la universidad, ya sea para promover ajustes en la malla existente, como para la creación de nuevas carreras. Además, sobre la base de esta información, la universidad podrá mejorar los servicios de oportunidades laborales y/o de orientación general para sus estudiantes.

Por otro lado, desde el mundo del trabajo, el estudio será relevante para satisfacer mejor las demandas del entorno laboral de los ingenieros de sistemas a partir de considerar las necesidades propias del contexto en el que se desenvuelven.

El proyecto de investigación se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa y bajo el enfoque del método fenomenológico. Ello, porque de acuerdo a afirmaciones de autores como Normann (2017) el objetivo del método fenomenológico no es explicar o descubrir causas, ni clasificar las experiencias descritas, sino comprender el fenómeno desde la perspectiva de los propios sujetos. De esta forma, fue posible la aproximación a una realidad poco conocida para analizar las percepciones y vivencias de los egresados sobre su experiencia de inserción laboral y las competencias genéricas que esta situación les demandó.

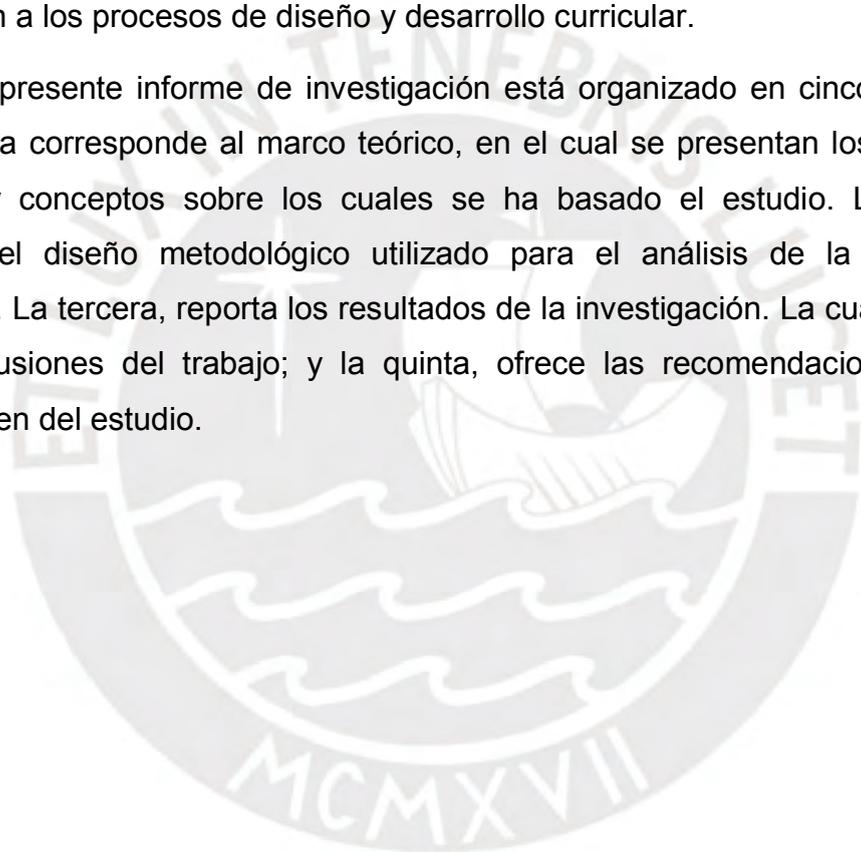
El contexto de estudio corresponde a una universidad privada del país que declara la formación en competencias genéricas. Los informantes fueron cinco egresados de la carrera de ingeniería de sistemas. El número de participantes

respondió a una modalidad de selección por conveniencia. La intención fue tomar contacto con quienes se encontraran en disposición de participar de la investigación.

La técnica para el levantamiento de la información fue una entrevista. El instrumento, un guión, el mismo que resultó pertinente en tanto se trató de un estudio de corte cualitativo.

La presente investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la Línea del diseño y desarrollo curricular, dentro del eje de las tendencias en el currículo y su afectación a los procesos de diseño y desarrollo curricular.

El presente informe de investigación está organizado en cinco secciones. La primera corresponde al marco teórico, en el cual se presentan los principales autores y conceptos sobre los cuales se ha basado el estudio. La segunda, muestra el diseño metodológico utilizado para el análisis de la información recabada. La tercera, reporta los resultados de la investigación. La cuarta, expone las conclusiones del trabajo; y la quinta, ofrece las recomendaciones que se desprenden del estudio.



MARCO TEÓRICO

La presente sección está dirigida a brindar el marco conceptual y los aportes de diferentes autores especializados en los temas más relevantes del estudio. Para ello, se presenta inicialmente la contribución de los especialistas en el conocimiento de las principales condiciones de la sociedad posmoderna y la forma como ese contexto impacta en la educación, especialmente, en la educación superior. A continuación, se presentan diversos aportes de autores sobre la formación por competencias y las razones por la cuales se considera que dicho enfoque se muestra idóneamente alineado a las exigencias de la sociedad actual. Sobre esa base, se profundiza en los tipos de competencias y hace énfasis en el dominio de las competencias genéricas. Finalmente, se profundiza en el aporte de los especialistas sobre la relevancia de las competencias genéricas en el mundo del trabajo, particularmente, en el momento de la inserción laboral.

1. LAS CONDICIONES DE LA SOCIEDAD POSMODERNA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta sección describe la transformación significativa que ha experimentado la sociedad a lo largo de los últimos años, así como los elementos centrales que caracterizan este nuevo entorno. Este nuevo orden social que se ha caracterizado por la velocidad, la abundancia de la información, el cambio y la incertidumbre, ha tenido un impacto en todos los ámbitos sociales, y un efecto singular en el mundo de la educación, muy especialmente en el nivel superior. La universidad es la instancia encargada de formar a los nuevos profesionales para que se inserten exitosamente a este nuevo entorno y promuevan el desarrollo y bienestar social que se espera de su intervención. Debido a ello, los gobiernos, las organizaciones y la sociedad en general, tienen la expectativa de que las instituciones educativas

de nivel superior estén en condiciones de asumir el reto de preparar a los nuevos profesionales para responder exitosamente a las exigencias del contexto actual.

1.1 Globalización y sociedad del conocimiento

A lo largo de la historia, las sociedades se han ido transformando en los diversos aspectos que la conforman, en respuesta a las condiciones que les ha presentado el ambiente. El hombre ha generado modificaciones en el medio a través de su relación con él y, a su vez, cada nuevo orden creado lo ha sometido a las exigencias fruto de su propia intervención.

En los últimos años esta transformación ha sido drástica, debido entre otras razones, al desarrollo acelerado de las tecnologías de información y al proceso de globalización.

"Globalización, modo genérico de referirse al conjunto de cambios recientes a escala mundial que delinean el panorama de la sociedad contemporánea: una sociedad de la información, con límites imprecisos y relaciones más horizontales e inmediatas entre sus diversos agentes" Castells (1999, citado por Ruiz de Vargas, Jaraba y Romero, 2005, p.66). Cabe resaltar el aporte del autor en los elementos de incertidumbre y velocidad a los que alude su definición.

Una afirmación más precisa indica lo siguiente: la globalización es un proceso económico y político que consiste en que las economías del mundo se articulan a través de una red de relaciones de mercados múltiples, de tal modo que constituyen redes transnacionales de interconexión e intercambio de productos, bienes y servicios (Bustamante, 2004).

De acuerdo con Bernal (1995, citado por Ruiz de Vargas, Jaraba y Romero, 2005, p.66)

"el fenómeno de la globalización ha tenido también un impacto en el plano económico caracterizado por lo siguiente:

- Producción, distribución y consumo de bienes y servicios a partir de estructuras organizadas sobre bases mundiales
- Organizaciones sobre una cultura abierta al contexto mundial y desarrollando estrategias que obedecen a lógicas mundiales
- Participación en los mercados mundiales condicionada al uso de protocolos y normas universales

- Dificultad para identificar una sola territorialidad (jurídica, económica, tecnológica) en razón de las numerosas interrelaciones e integración de los elementos en juego".

Las características señaladas apuntan a un nuevo orden global que sobrepasa las fronteras que implicaban, en el pasado, límites conocidos y seguridad en función de lo establecido.

Por otra parte, el proceso acelerado de generación de conocimientos, así como la velocidad de su difusión a través de las tecnologías de la información, dentro de ellas el internet, han generado un nuevo entorno socio cultural al que se ha convenido en denominar sociedad del conocimiento.

Esta nueva era se caracteriza por la abundancia y velocidad con que se genera la información, así como por el desarrollo de la automatización y la tecnología (Villardón-Gallego, 2015). Otra característica que deviene de la anterior es la obsolescencia del saber, pues el conocimiento se incrementa a gran velocidad y se actualiza permanentemente. Por ello, lo que hoy es "cierto" puede cambiar mañana, debido a un nuevo descubrimiento.

Algunos datos reportados por Bustamante (2004) dan cuenta del crecimiento inopinado que ha experimentado la ciencia y la información en la era del conocimiento: desde el siglo XVII a la actualidad, la producción científica se ha multiplicado por un millón, lo que se ha dado lugar, por ejemplo, al aumento de revistas científicas en más de medio millón al año. Otro aspecto resaltante es que 7 de los 8 científicos que han generado conocimiento a lo largo de la historia, viven en la actualidad.

Los datos precedentes ofrecen una idea del incremento exponencial con que se genera información científica en la sociedad del conocimiento y de ello, se puede colegir el impacto que esto ha generado en las esferas social y cultural.

Ambos nuevos órdenes, la globalización y la sociedad del conocimiento, demandan de los individuos de estos tiempos habilidades para lidiar exitosamente con las variables de la inestabilidad y del cambio. Estas condiciones han tenido un impacto también en la alta competitividad que han debido desarrollar las organizaciones para enfrentar los retos del mercado global. El nuevo contexto ha obligado a la sociedad en general y en especial a las empresas a asumir nuevas

formas de organización que vienen promoviendo cambios significativos en la actuación de los trabajadores.

En este marco, reciente y complejo, se presenta un factor crucial para las organizaciones y es la calidad de su capital humano.

El mundo del trabajo debe competir, entonces, con su más grande e importante valor, la calificación de su personal; el mismo que debe distinguirse por su capacidad para intervenir efectiva y eficientemente para generar resultados: personas con la formación necesaria y las habilidades para el buen desempeño de su labor (Ruiz, Jaraba & Romero, 2005). Ello implica promover la capacidad de seguir aprendiendo por sí mismos y también de los demás y para ello es relevante que las compañías se conviertan en organizaciones que aprenden.

Tal como plantean Gonzáles, Wagenaar & Beneitone (2004, p.153) "para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de fundamental importancia, y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades a nivel local y global es un elemento de relevancia innegable".

Lo descrito, marca un desafío inédito al sector educativo, particularmente a la educación superior, pues le exige estar al tanto de las diversas circunstancias del entorno, así como de sus tendencias en el futuro, para lo cual deberá recurrir a variadas fuentes de información que le permitan profundizar en su conocimiento. Ello, porque bajo este nuevo contexto, se requiere desarrollar en los estudiantes y egresados capacidades para gestionar información abundante, así como habilidades de flexibilidad y adaptabilidad para manejarse bajo las condiciones de cambio e incertidumbre que caracterizan a la sociedad moderna (Villardón-Gallego, 2015).

La universidad debe promover "competitividad social a la vez que garantizar la inserción y movilidad laboral de los individuos. Ello implica alinear estrategias y recursos pedagógicos con las condiciones y necesidades del mundo contemporáneo, de manera que sus egresados y la sociedad en general cuenten con los instrumentos intelectuales idóneos para desenvolverse en él" (Ruiz et. al., 2005, p.71).

Tanto la colectividad, como el mundo del trabajo, esperan que las instituciones de educación superior respondan a las diferentes necesidades sociales, a fin de que sus propuestas educativas y perfiles de egreso sean consecuentes con dicha realidad. De esta forma, los egresados podrán insertarse adecuadamente al mundo laboral y constituirse en ciudadanos íntegros capaces de satisfacer las necesidades de este nuevo orden.

2. ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS (EBC)

2.1 Antecedentes históricos del EBC

Las nuevas condiciones generadas por la sociedad del conocimiento, la globalización y el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información dieron lugar al cuestionamiento sobre las antiguas prácticas academicistas, centradas en la trasmisión de los conocimientos de parte de maestros eruditos a estudiantes considerados como receptores pasivos del conocimiento. El modelo tradicional resultó ineficaz para lidiar bajo las nuevas circunstancias y dio lugar a la búsqueda de nuevos enfoques que promuevan el traslado de los aprendizajes de las aulas a nuevos contextos, donde la integración de los saberes y habilidades les permitieran a los estudiantes y egresados resolver las demandas del medio, sobre todo, en el campo laboral.

Fruto de esa movilización se generó un cambio de paradigma en el sector educativo en el que la perspectiva de transmisión y acumulación de conocimiento teórico perdió sentido, pues la sociedad del conocimiento lo produce de manera incesante. En su lugar, se generó el desafío para que la formación se oriente a crear capacidades en los estudiantes para gestionar ese conocimiento y aplicarlo con acierto en la resolución de los problemas que les plantea una sociedad exigente y cambiante.

Esta nueva propuesta se relaciona con el concepto de competencia laboral, el mismo que se remonta a los años 70' en Norteamérica y tiene su origen en investigaciones realizadas en el mundo del trabajo con el objeto de explicar el desempeño de los trabajadores. Posteriormente, y hasta la actualidad, el concepto ha tenido una importante repercusión en la educación y ha dado lugar a cambios relevantes en las nuevas concepciones educativas.

Estas raíces provocaron dos grandes tendencias en el concepto de competencia: aquella que proviene del mercado de trabajo, denominada competencia profesional o laboral, y la que se generó en el sector educativo, vinculada a las competencias curriculares o de egreso.

El concepto de competencia laboral tuvo su origen en los países industrializados, inicialmente en el Reino Unido, a partir de la necesidad de formar personas para las demandas del nuevo mercado laboral (Ruiz et. al., 2005). De allí en adelante, se ha ido extendiendo y perfeccionando, y se ha convertido en una herramienta muy usada en las empresas para mejorar sus procesos, así como para hacer más eficiente el desempeño de sus trabajadores.

Las competencias laborales han sido definidas por CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional) como "la capacidad para desempeñar efectivamente una actividad de trabajo específica plenamente identificada, movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad implica. Las competencias laborales se refieren a la capacidad para responder exitosamente a una situación compleja, según los criterios definidos por la empresa" (Ruiz et. al., 2005, p.78).

El desarrollo de las competencias laborales ha mantenido su propio desarrollo y en la actualidad forma parte de una serie de procesos en el mundo del trabajo. Además, tuvo un impacto en el ámbito de la educación y constituyó una base importante para la construcción del enfoque por competencias en el campo educativo.

A partir de ahora, la atención de la investigación se dirigirá a profundizar en el impacto de esta propuesta en el sector educativo, la misma que se revisará más en profundidad en el siguiente acápite.

2.2 El EBC en la educación superior: el Proyecto Tunning y la Declaración de Bolonia

El enfoque basado en competencias ha sido impulsado desde varias corrientes educativas, entre las cuales se distinguirán las más representativas.

Desde la perspectiva constructivista o cognitiva, ha sido desarrollada por la teoría curricular tecnológica y la curricular interpretativa, y ha recibido importantes

aportes de estudiosos como Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner. Es con el enfoque constructivista con el cual se identifica la presente investigación.

Otro enfoque es el conductista, que deviene del mundo del trabajo y centra su atención en desempeños clave orientados a la competitividad de las organizaciones.

Otra perspectiva del enfoque por competencias es la del pensamiento complejo, cuyo representante más destacado es Sergio Tobón, a cuya definición de competencia recurriremos más adelante, por el alcance y los atributos que integra en el concepto.

Un marco importante para el desarrollo del enfoque basado en competencias (EBC) en el sector educativo han sido la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tunning.

La Declaración de Bolonia fue firmada en Italia, en la ciudad del mismo nombre, por 29 países de la Unión Europea en el año 1999. Por medio de esta Declaración se dio inicio a un proceso de transformación educativa en la región orientado a la formación superior bajo un enfoque por competencias, lo que dio lugar a la homologación de la educación, permitiendo la libre circulación de estudiantes y docentes amparados por ese marco.

El Proyecto Tunning por su parte, también tuvo su origen en la Unión Europea en la década de los 90 y fue una acción derivada de la Declaración de Bolonia. El proyecto tuvo como finalidad trabajar en un consenso inter universitario que vele por la calidad de las diversas formaciones de nivel superior. Su propósito fue, y sigue siendo, "sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional" (Villarreal y Bruna, 2014, p.24). Posteriormente, el Proyecto fue trasladado a varios continentes, incluyendo América Latina.

Fruto de esta confluencia de intereses, Tunning ha desarrollado una metodología internacionalmente reconocida para diseñar, elaborar, aplicar y evaluar los programas de estudio bajo un enfoque por competencias, con el objeto de garantizar su adecuación en un marco de consenso entre las universidades participantes. Considerando el fenómeno de la globalización, el proyecto también permite convalidar los programas de estudios entre países y

favorecer la movilidad de estudiantes y profesores.

El concepto de competencia fija su atención en el aprendizaje de los estudiantes, más que en la enseñanza; y en el desempeño eficaz, más que en la acumulación de conocimiento. Por ello, Tunning considera los resultados de aprendizaje de cada especialidad como evidencias observables del desempeño de los estudiantes.

En el marco de Tunning las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y de entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos (Tunning, 2007).

Como se mencionó, otros autores han profundizado en el EBC en el marco de la educación. Sergio Tobón, autor muy reconocido desde la perspectiva del pensamiento complejo, define las competencias de la siguiente manera:

"Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de pensamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas" (Tobón, 2008, p.5).

El concepto de competencia es complejo debido a la diversidad de atributos que lo componen. Haciendo una síntesis, Juliá (citado en Villarroel y Bruna, 2014, p.26) refiere que las competencias tienen algunos atributos que las distinguen: "se basan en un contexto, son de carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño orientado a la acción, buscan resolver problemas en distintas situaciones, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de la movilización de recursos personales y del contexto, que incluyen procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales".

Villardón-Gallego (2015) afirma que una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes. La universidad de Deusto define

competencias como "un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, en la medida en que se integran y activan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores" (Villa & Poblete, 2004, p.8).

Los aportes de los autores consultados sobre esta nueva concepción ponen de manifiesto un cambio de paradigma, así como mayor compatibilidad con las condiciones de la sociedad actual. Entonces, la información y los conocimientos son importantes y necesarios, solo que la formación, y particularmente la educación superior, debe garantizar que estos se integren con otras capacidades y habilidades que permitan resolver situaciones en contextos diferentes, integrando saberes de diverso orden, más allá de los conceptuales.

Villarroel y Bruna (2014) señalan que el EBC no se libró de fuertes críticas, sobre todo de un sector de la academia que lo consideró sometido a los intereses de la empresa colocando a la universidad al servicio del mundo laboral. Sin embargo, el consenso de los autores antes mencionados, resalta que la competencia promueve el pensamiento crítico, así como la participación de los estudiantes como agentes activos en el proceso de aprendizaje y, desde allí, aprenden a ubicarse de esa forma frente a los desafíos vida. Además, el nuevo enfoque reconoce la lectura, así como el ejercicio de la reflexión y el análisis como capacidades básicas para lograr los desempeños idóneos. Finalmente, el EBC ratifica su compromiso con la formación de profesionales, ciudadanos críticos, aplicando sus saberes para resolver problemas en un contexto real.

Desde esta reflexión propuesta por los autores se considera que es importante tender puentes de colaboración entre la universidad y el mundo del trabajo, pues es en ese ámbito donde los egresados desplegarán sus conocimientos y habilidades. Se esperaría, entonces, que los nuevos profesionales encuentren coherencia entre lo que la universidad les proveyó como formación y lo que el mundo laboral les demanda para lograr una inserción exitosa al trabajo.

Un aporte interesante de Ruiz et. al., (2005, p.73) es que bajo las condiciones del contexto mundial, "la noción de competencia... se plantea como un posible vínculo entre éste y la academia, permitiendo, mediante su aplicación coordinar las necesidades del primero con las estrategias y acciones de la

universidad". Se trata de una contribución importante, porque ofrece posibilidades de integración y colaboración entre ámbitos relevantes para la vida y el bienestar de estudiantes y egresados.

2.3 Tipos de competencias

Para efectos de la presente investigación se considerarán los tipos de competencias que propone el Proyecto Tunning: las competencias técnicas o disciplinares y las competencias genéricas, también llamadas blandas o transversales.

Las competencias técnicas son las específicas de un campo de estudios, aquellas que se han desarrollado como producto de la formación en la especialidad o disciplina y tienen que ver con el dominio específico propio de la carrera o programa.

Las competencias genéricas son transversales a las especialidades, están relacionadas al desarrollo personal y van alineadas al aprendizaje a lo largo de la vida. Las genéricas no sustituyen a las específicas, sino que complementan la adquisición de competencias técnicas y de conocimiento profesional (Wright, 1997). Se trata de habilidades transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadanos responsables. Miró y Capó (citados en Villarroel & Bruna, 2014) enfatizan que el dominio de competencias genéricas no solo complementa la formación del estudiante, sino que mejora su valoración en el mundo del trabajo.

Con respecto a ambos tipos de competencias, Corominas señala lo siguiente:

Para ejercer de forma competente se requieren competencias específicas, propias de la profesión y competencias genéricas, comunes a un amplio rango de profesiones que determinan, en gran parte, el modo de hacer como profesional, tales como la resolución creativa de los problemas, la autonomía y la colaboración. Simplificando mucho, las competencias específicas están más centradas en el "saber profesional" y en el "saber hacer", y las competencias genéricas, más enfocadas en el "saber estar" y en el "saber ser". (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, J. & Cortada, 2006, p. 307)

Por otra parte, el autor afirma que "las competencias propias de la profesión a menudo devienen en obsoletas por los cambios tecnológicos,

mientras las genéricas son más relevantes, útiles y perdurables" (Corominas, 2001, p.300). Conviene tener en cuenta que el desarrollo de competencias genéricas atiende la limitación de la obsolescencia de los conocimientos, pues promueve el compromiso de las personas con la formación continua, haciendo que ésta tenga un lugar relevante en los planes y actividades de los profesionales.

3. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

3.1 Valor de las competencias genéricas

La ventaja del dominio de competencias genéricas es reconocida también por organizaciones prestigiosas como la OCDE, la misma que plantea la necesidad de desarrollar tres capacidades en las personas, las empresas y la sociedad: de innovación, orientada a anticiparse y responder proactivamente las exigencias del medio; de adaptación para a las sucesivos cambios tecnológicos y del entorno; y de aprendizaje, como proceso continuo y sistemático (Cariola y Quiroz, 1997). Como puede observarse, la recomendación de la OCDE no apunta a privilegiar las competencias de dominio técnico, sino más bien a desarrollar habilidades en las personas, las empresas y en la sociedad en general, que corresponden al orden de las competencias genéricas o blandas.

Estudios recientes advierten sobre lo siguiente: "today we have to rethink necessary generic competencies that enable individuals to handle globalization effects and digitalization 4.0 with regard to access to work and employment"². (Hinsen & Robak, 2016, p.32) El aporte de los autores hace énfasis en la necesidad de desarrollar competencias genéricas para que las personas puedan manejarse adecuadamente bajo las nuevas exigencias de la modernidad e introducirse con éxito en el mundo del trabajo.

Seguidamente, tomando en cuenta una recomendación de UNESCO, añaden los autores:

"A narrow focus on work-specific skills reduces graduates' abilities to adapt to the fast-changing demands of the labour market. Therefore, beyond mastering work-specific skills, emphasis must be placed on developing high-level cognitive and non-cognitive transferable skills,

² Hoy tenemos que repensar las competencias genéricas necesarias que permitan a los individuos manejar los efectos de la globalización y la digitalización 4.0 con respecto al acceso al trabajo y al empleo. (Traducción propia).

such as problem solving, critical thinking, creativity, teamwork, communication skills and conflict resolution, which can be used across a range of occupational fields. Moreover, learners should be provided with opportunities to update their skills continuously through lifelong learning".³ (UNESCO, 2015, p. 15)

El aporte enfatiza en la insuficiencia del conocimiento y habilidades técnicas para adaptarse a las demandas de un entorno que se encuentra en constante cambio. Es por esto que debe priorizarse el desarrollo de habilidades que puedan aplicarse a diversas tareas y distintos contextos. Destacan dentro de ellas, la solución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y la resolución de conflictos. Es destacable el aporte final de su cita, en tanto el desarrollo de competencias blandas promueve en los estudiantes su compromiso por actualizar sus conocimientos a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo que deriva en un interés y acción permanente de actualización y una alternativa positiva al problema de la obsolescencia del saber.

A partir de sus investigaciones los autores resaltan la importancia de prestar atención también al desarrollo de los valores y las actitudes dentro de las competencias genéricas, sobre todo si se quiere contribuir al desarrollo sostenible. Para ello, es clave que desarrollen pensamiento crítico y creativo, habilidades para colaborar con los demás y atributos de carácter como curiosidad, coraje, resiliencia y mindfulness, entendida esta última como atención consciente (Hinsen & Robak, 2016).

3.2 Clasificación de las competencias genéricas

Existen muchas y diversas clasificaciones de competencias genéricas. "La lista de competencias para el trabajo es casi ilimitada. La ausencia de una lista universal se debe a una falta de acuerdo entre investigadores" (Corominas, 2001,

³ Un enfoque restringido a las habilidades específicas reduce la capacidad de los graduados para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado de trabajo. Por lo tanto, además de dominar las habilidades específicas del trabajo, se debe enfatizar el desarrollo de habilidades cognitivas y cognitivas transferibles de alto nivel, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación y la resolución de conflictos. Además, se debería ofrecer a los estudiantes la oportunidad de actualizar sus habilidades continuamente a través del aprendizaje permanente. (Traducción propia).

p.302). Esta situación ha devenido en una profusión de listados de competencias genéricas de diverso orden y origen, lo que exige profundizar en los diferentes aspectos de las realidades estudiadas.

Corominas (2001) tras una amplia consulta de autores y documentos de particular relevancia sobre el tema de competencias genéricas, hizo una propuesta de clasificación de competencias blandas. Entre los documentos consultados se encuentra El informe *21st Century Skills for 21st Century Jobs* (1999), el Informe SCANS (*US Depart. Of Labour, 1991*) entre otros. Cabe mencionar que en esta propuesta, incluye lo que denomina competencias genéricas y cualidades personales. Si bien las distingue, en tanto considera que las primeras pertenecen preferentemente al dominio cognitivo social, mientras las segundas, se vinculan más al dominio cognitivo ético; considera ambos tipos de cualidades como necesarias de desarrollar en la formación universitaria.

Nótese, que más que definiciones conceptuales, el autor ha clarificado el significado de cada competencia a través de ejemplos de acciones que dan cuenta del desarrollo de la misma. Además, el autor indica que ofrecer una propuesta o estructura es un reto complejo, porque se trata de diferencias mínimas y subjetivas y se hace difícil deslindar campos. Por ejemplo, en el mundo real, lo cognitivo, social, emotivo y ético se presentan de modo integrado. Solo para efectos didácticos en la propuesta se presentan de manera aislada (Corominas 2001).

TABLA 1: COMPETENCIAS GENÉRICAS Y CUALIDADES PERSONALES

COMPETENCIAS GENÉRICAS	
Bloque 1 Eminentemente cognitivas. Esenciales para desenvolverse	Planificación, organización y gestión <ul style="list-style-type: none"> • Distribución del tiempo. Ordenar actividades o tareas a realizar según la importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos, organizar agenda y horarios para realizar tareas sin perder tiempo. • Administración y gestión del dinero: preparar presupuestos, estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro.
	Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Tener imaginación, saber combinar ideas o información de manera original. • Crear enfoques innovadores para encontrar respuestas a

<p>en los roles de la vida y, en especial, en el trabajo.</p>	<p>situaciones complejas</p> <p>Toma de decisiones y resolución de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición • Solución de problemas: saber clarificar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada.
<p>Bloque 2:</p> <p>Vinculado al currículo instructivo de las diversas áreas o asignaturas de cada nivel educativo</p>	<p>Selección y uso de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtención de la información relevante: Conocer las fuentes donde conseguir la información. Evaluar y seleccionar la información apropiada • Saber clasificar y archivar información disponible para facilitar un fácil acceso cuando se necesite. • Saber seleccionar la mejor manera de transmitir la información: uso del mejor canal (oral, escrito, pictórico, etc.) escoger le formato de presentación más conveniente. <p>Habilidades de pensamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación, que se basan en la identificación de semejanzas y diferencias. • Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías. <p>Comprensión de sistemas (conjunto de elementos o unidades interdependientes diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de sistemas sociales: Conoce los códigos de funcionamiento (formales o informales) y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc.) y actuar correctamente en su seno • Comprensión de sistemas tecnológicos: Comprender las diferentes partes de un sistema tecnológico (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) y la interacción entre las partes. <p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos y en conversaciones o debates, adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor a al auditorio. • Ser capaz de hablar en público acompañando el lenguaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación, postura, etc).
	<p>Liderazgo</p>

Bloque 3: Competencia de fuerte componente social	<ul style="list-style-type: none"> • Presidir una reunión, evitar disgresiones en las intervenciones o enfrentamientos. Hacer que se respetan los turnos de opinión, de réplica y de contraréplica. • Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como líder, guía, supervisor, director, etc.
	Relación interpersonal <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de saber ponerse en el lugar del otro. • Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos.
	Trabajo en equipo <ul style="list-style-type: none"> • Participación como miembro de un equipo: aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto del grupo. Hacer propios los objetivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos. • Participación en reuniones de grupo: saber escuchar y hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas.
Bloque 4: Motivación y buena disposición para el trabajo. Muy próximas a las cualidades personales	Auto dirección y autoformación <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida • Orientación hacia la calidad: sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien • Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias del futuro.
	Autopromoción <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias para promocionarse: "saberse vender" • Ofrecer una imagen positiva: procurar ofrecer un buen aspecto o apariencia personal
	Adaptabilidad al cambio <ul style="list-style-type: none"> • No temer a los cambios: flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, situaciones u organizaciones • Modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.
CUALIDADES PERSONALES	
Actuación	Buena autoestima: confianza en sí mismo/a
	Atribuirse la parte justa en los éxitos y los fracasos: considerar que

basada en fuerte componente emocional	son consecuencia de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas), autoconciencia.
	Asertividad: Ser positivo/a evitando tanto la sumisión, como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas ni violentas.
	Control del estrés: saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones.
Actuación basada en la ética	Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre lo que se dice y se hace
	Ser una persona responsable, formal, en quien se puede confiar.
	Persistencia, constancia: implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente.

Adaptación de "Competencias genéricas en la formación universitaria", Corominas, 2001, p.304

El aporte de Corominas tiene el gran valor de contribuir a la precisión conceptual de un término relativamente nuevo: las competencias genéricas. Ofrece además un marco amplio que permite observar su diversidad. Por otra parte, las categoriza mostrando su naturaleza, así como el ámbito en el cual éstas se aplican.

Otros estudios, como el de Villarroel & Bruna (2014) reportan una serie de investigaciones que dan cuenta del tema de la clasificación de competencias blandas. Por ejemplo, la OCDE en el 2001 "construyó el modelo DeSeCo - *Definition and selection of competences*- y propuso un modelo con 8 competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en lengua extranjera, conocimientos matemáticos básicos, competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, y emprendimiento y expresión cultural" (p.27).

Villarroel (2014, p.27) refiere que:

"Corominas (2001) obtuvo resultados similares al estudiar la percepción de empleadores de Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Holanda, Noruega, España, Suecia, Japón e Inglaterra. En Japón, las competencias más importantes fueron: resolución de problemas, comunicación oral, precisión y atención al

detalle. En Inglaterra, los primeros lugares lo ocuparon: trabajo bajo presión, comunicación oral, precisión y atención al detalle. En cambio, en otros países de Europa escogieron: resolución de problemas, trabajo autónomo y comunicación oral".

Checchia & Iglesias (2013) realizaron una investigación en cinco ciudades de Argentina con graduados en ciencias empresariales. Los resultados indicaron que las competencias más demandadas corresponden al pensamiento práctico, gestión del tiempo, resolución de problemas y comunicación oral y escrita.

Un estudio que ofrece información sobre la diversidad de competencias transversales, así como la variedad en las elecciones de las mismas dependiendo del público consultado, es el de Medina y colaboradores (2010). Ellos propusieron 30 competencias genéricas a profesores y estudiantes mexicanos y de ellas, ambos grupos solo coincidieron en tres. Entre las 10 más importantes encontraron la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; la capacidad para identificar, planear y resolver problemas; y la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente.

Esta variedad de resultados pone en evidencia la necesidad de profundizar en las características y necesidades de la especialidad consultada, así como en la región o país donde se brinda la formación, pues por lo reportado por las investigaciones, éstas responden a un determinado contexto. Por ello, proponer competencias genéricas para una particular especialidad y país demanda seguir un proceso inductivo de análisis para llegar a identificarlas.

Villa & Poblete (2011) recomiendan que la selección de competencias genéricas se alinee a la naturaleza de la especialidad, así como a los valores de la universidad. Asimismo, deben de seleccionarse en un número razonable que haga posible su desarrollo en la realidad.

En todos los casos, los resultados de los estudios resaltan la relevancia de considerar la formación en competencias genéricas como parte de la propuesta educativa universitaria, con el objeto de contextualizar los estudios a las demandas de la sociedad de nuestros días y agregar valor a la formación de sus estudiantes.

3.3 Competencias genéricas y educación superior

Ya se ha comentado en extenso sobre la importancia de las competencias genéricas para enfrentar con éxitos los desafíos del siglo XXI. Lo que sigue es preguntarse a quién le corresponde la responsabilidad de esta formación.

Bricall y Brunner (citados por Villardón-Gallego, 2015) comentan sobre la importancia de que la universidad esté atenta a las características y necesidades sociales a la hora de determinar el perfil de egreso universitario.

Siguiendo esa línea de pensamiento, Villardón-Gallego (2015) resalta lo siguiente:

"Antes, las profesiones estaban bien definidas, las economías eran cerradas y las habilidades para cada trabajo estaban determinadas. En la actualidad, las actividades de los trabajos son dinámicas y la economía está globalizada... Así, en una sociedad de cambio constante, los profesionales deben ser adaptables, flexibles e innovadores. Estas cualidades enlazan directamente con las competencias genéricas, las cuales se convierten en un objetivo formativo innegable de los estudios universitarios". (p. 17)

Con ello, la autora deja en claro que la universidad es depositaria del desafío de responder a las demandas de la sociedad del conocimiento e incluso, estar un paso adelante para anticiparse a ellas. Entonces, ya no se trata solo de formar en competencias técnicas como signo de calidad profesional. A la universidad le compete ahora orientar su intervención a la formación de personas, ciudadanos y, a la vez, buenos profesionales.

Esta alusión a los buenos profesionales nos conecta directamente con el espacio del trabajo, donde estas competencias marcan la diferencia entre los colaboradores que han desarrollado competencias genéricas y los que no. Al respecto, Corominas (2001), indica pertinentemente:

"Siguen siendo importantes las competencias técnicas, propias de cada profesión, pero los empleadores reconocen cada vez más otro tipo de competencias, como adaptarse a los cambios, saber relacionarse y trabajar en equipo, ser asertivo, etc. a las que denominamos competencias genéricas". (p.299)

Otros autores relacionan directamente el desarrollo de competencias transversales, como factor de éxito en el trabajo, con la calidad de la formación superior. Es el caso de Díaz-Barriga (1995) quien afirma que el éxito de los

egresados en el trabajo depende de la calidad del sistema educativo en que se forman.

Finalmente, queda como acuerdo de los autores consultados, que las competencias genéricas se enseñan y se aprenden, y que este proceso se realiza a lo largo de la vida. En ese sentido, su desarrollo le compete a la educación en todos los niveles: primaria, secundaria y terciaria. Sin embargo, es la universidad quien prepara a los estudiantes con los conocimientos técnicos especializados de su carrera y los dispone para su ingreso al mundo del trabajo. En esa medida, tiene como función particular la formación en competencias genéricas, con el objeto de garantizar la adaptación exitosa de sus egresados al mundo laboral, tanto en el momento de su ingreso, como para mantenerse y desarrollarse satisfactoriamente en él.

4. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y EMPLEABILIDAD

4.1 El factor de la empleabilidad

El tema de las competencias genéricas ha concitado la atención de muchos y variados agentes sociales, como los gremios empresariales, ministerios de educación, organismos internacionales, universidades y organizaciones en general.

La literatura consultada reporta una relación estrecha entre la empleabilidad y las competencias genéricas o habilidades de tipo relacional, estratégico y metacognitivo, más que a conocimientos puntuales.

Un primer requerimiento es precisar el concepto de empleabilidad. Una definición interesante es la siguiente: "empleabilidad es la capacidad de una persona para conseguir un trabajo, mantenerse en él y aprender posteriormente los elementos específicos propios de la actividad" (Ruiz et. al. 2005, p. 83). Como se observa, la empleabilidad está asociada al conjunto cualidades de un individuo para determinar cuán atractivo y valioso puede considerarlo el mercado laboral, tanto para ingresar a él, como para desarrollar una carrera profesional dentro de este ámbito.

Campos (citado por Vargas-Hernandez & Almanza, 2015) afirma que mejorar la empleabilidad de los egresados significa desarrollar la habilidad para obtener y conservar un empleo.

Bajo este concepto de empleabilidad se considerarán los estudios que se reportan a continuación.

4.2 Las competencias genéricas como valor para la empleabilidad

Tejada & Navío (citados por Fonocubierta, Perea & Gonzáles, 2016) señalan que las competencias genéricas suponen realmente una ventaja competitiva para el mercado laboral y un factor de empleabilidad para la persona.

Posteriormente, los autores explican su afirmación de la siguiente manera:

"Las empresas y demás entidades demandan un desarrollo integral y completo de la persona, en todo su abanico de capacidades. La valoración de competencias genéricas es un factor determinante en los procesos de selección por parte de estas. Por ello, un universitario que complementa su currículo académico con formación reconocida en este tipo de capacidades incrementa sus posibilidades de acceder al mundo laboral, mejora su desempeño y, por tanto, su valor para la empresa, su empleabilidad". (Fonocubierta et. al., 2016, p.220).

Corominas (2001) afirma lo siguiente con relación a este tipo de competencias y su relación con la empleabilidad:

"Las competencias genéricas son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional; pero en la práctica, se convierten en elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación". (p.301).

Las citas anteriores ponen de manifiesto la relevancia de contar con este tipo de competencias en el plano laboral, tanto para la generación del empleo, como para promover mejores oportunidades en la carrera profesional, marcando una diferencia significativa entre quienes las poseen y quienes no.

Como se aprecia por los aportes de los autores, las competencias genéricas guardan relación directa con el incremento de la empleabilidad y se

convierten en factores de éxito, tanto para incorporarse al mercado laboral, como para mantenerse en el puesto y desarrollar una carrera dentro de la organización en el caso del trabajo dependiente.

4.3 Las competencias genéricas como decisor para la contratación

Rentería-Pérez & Malvezzi (2008) afirman que se observan desencuentros actuales entre las competencias de las personas y los requerimientos cada vez más cambiantes de los mercados. Con ello remarcan la importancia de desarrollar competencias vinculadas a la flexibilidad y capacidad adaptativa, como requisitos para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna.

Más adelante, los autores indican lo siguiente, refiriéndose a la responsabilidad del sector educativo:

"Si la academia no está atenta a los requerimientos del tipo de "profesional" que se requiere actualmente para trabajar en la sociedad del conocimiento, es altamente probable que se dificulte una de sus funciones sociales de proveer profesionales y especialistas altamente calificados y responder a las necesidades de "producción" y desarrollo de sus entornos" (Rentería-Pérez & Malvezzi, 2008, p. 237).

Como puede apreciarse, las competencias genéricas son de alto valor en el mundo laboral y juegan un papel importante en el momento de decidir la contratación:

"Las posibilidades se incrementan cuando el aspirante posee y demuestra competencias "clave" o "transferibles". Se propende por profesionales que además de flexibles, logren desempeñarse de manera reflexiva en los contextos en que se encuentran, por ende, lo que se busca entre los profesionales competentes es escoger al que demuestre manejar mayor complejidad" (Rentería-Pérez & Malvezzi, 2008, p. 327).

Y, ¿cuáles son las competencias genéricas que identifican los autores?:

"Se trata de competencias *core*, transferibles o claves en la perspectiva estratégica de los empleadores. Algunas de las más destacadas tienen que ver con cuestiones relacionales, comunicación efectiva, conciencia del sector de negocio y diferentes formas de "autos" - como autoafirmación, autocontrol, autoconfianza y automotivación" (Rentería-Pérez & Malvezzi, 2008, p.328).

Un estudio muy reciente fue realizado por Hirsch (2017) quien trabajó con poblaciones de jóvenes negros e hispanos en Estados Unidos. Ello debido a que investigaciones anteriores habían reportado un retraso de 34% en su empleabilidad en comparación a lo alcanzado por jóvenes blancos. Su investigación tuvo por objeto profundizar en las razones de esta situación, y sobre esa base, desarrollar estrategias para mejorar su empleabilidad.

Los resultados del estudio de Hirsh revelaron lo siguiente:

"Students' soft skills were crucial to HR judgments of their hirability for entry-level jobs. The strongest predictors of hiring for both apprenticeship and nonapprenticeship students were ratings of student maturity and communication skills. In qualitative analyses, teamwork and communication skills were the most important differences among apprenticeships that had the best as opposed to the worst mock job hiring rates".⁴ (Hirsch, 2017, p.14)

Como puede apreciarse, las habilidades blandas de los postulantes fueron cruciales para la empleabilidad. Ciertos factores importantes fueron las habilidades comunicativas, la madurez y el trabajo en equipo. La referencia a la madurez del candidato, alude a una serie de cualidades vinculadas a las competencias genéricas, mientras que las habilidades de comunicación constituyen la forma en que éstas se expresan en el intercambio verbal con el candidato. De esta manera, Hirsch pone de relieve la importancia que han cobrado este tipo de habilidades en los procesos de selección a un puesto de trabajo.

Otro hallazgo de Hirsch (2017) resalta que estas habilidades pueden ser aprendidas en el salón de clases. Por ejemplo, los autores diseñaron estrategias de entrenamiento orientadas a enfrentar con éxito las entrevistas personales. El entrenamiento consistía en prepararlos para responder con éxito a preguntas, como las siguientes:

⁴ Las habilidades blandas de los estudiantes fueron cruciales para los juicios de los responsables de recursos humanos en la contratación de los estudiantes para trabajos de nivel inicial. Los predictores más fuertes de contratación fueron las calificaciones de madurez del estudiante y sus habilidades de comunicación. En los análisis cualitativos, el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación fueron las que tuvieron las mayores tasas de contratación para el trabajo. (Traducción propia).

- ¿Puedes contarme un logro conseguido en tu vida y cómo hiciste para alcanzarlo?
- Este puesto demanda trabajar mucho con otras personas ¿puedes contarme en qué oportunidades has trabajado con otros y cómo hiciste para apoyarlos?
- ¿Cuéntame por qué te interesa trabajar con nosotros?

De la misma manera se diseñaron otras estrategias orientadas al entrenamiento de los jóvenes fortaleciendo sus habilidades personales como parte de su formación, lo cual fortalecía su empleabilidad.

En el Perú, una investigación del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, realizada por Becerra & La Serna (2010), encontró reveladores resultados. Los autores consultaron a los 30 empleadores de grandes y medianas empresas por las competencias más demandadas en sus procesos de selección de candidatos recién egresados del campo económico empresarial. Los resultados fueron los siguientes:

"Entre las competencias más demandadas se encuentran las habilidades para sostener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse al cliente. Además, las empresas requieren de personal con mucha iniciativa, proactividad y orientación a los resultados. También, demandan compromiso, responsabilidad y capacidad para priorizar lo urgente. A ello, se suman pedidos por egresados (...) con mucha creatividad, habilidad para la innovación y capacidad para adaptarse a los cambios. Asimismo, buscan personas muy analíticas y capaces de afrontar los problemas con sentido holístico. Igualmente, se demanda mucho esmero y detalle en los trabajos; así como sólidas habilidades comunicativas: redacción, síntesis, argumentación, exposición y realización de presentaciones efectivas. Finalmente y por el lado más técnico, requieren de personal con un nivel avanzado del idioma inglés y de manejo del programa *Excel*". (Becerra y La Serna, 2010, p.34).

El estudio comporta una significatividad particular, no solo por los resultados, sino además porque constituye uno de los pocos estudios formales sobre el tema de las competencias genéricas y su valoración en el mundo del trabajo en nuestro país.

Una nota interesante del medio local es ofrecida por Temple (2017) en un artículo de la sección Economía del 10 de junio en el Diario El Comercio. Ella refiere que el contacto personal con gerentes de recursos humanos de las

organizaciones más importantes del Perú, así como con directivos de empresas de *head hunting*, le ha permitido consultarles sobre las cualidades que más aprecian en sus posibles futuros colaboradores. Como respuesta a su inquietud, los entrevistados contestaron que si bien cada especialidad tiene sus requerimientos, ellos aprecian algunas cualidades generales por las cuales siempre consultan en sus entrevistas de selección. Como consenso, Temple da cuenta de las siguientes: decencia (referida a la posesión de valores para la toma de decisiones), adaptabilidad, autenticidad, curiosidad, ambición, flexibilidad, simpatía y carácter (refiriéndose esta última a la fuerza para enfrentar dificultades y superar obstáculos). Si bien no se trata de un estudio formal, es una referencia que da cuenta de la importancia de las competencias blandas para decisores laborales de nuestro medio en el momento de contratar.

Como se ha podido apreciar, la literatura es contundente en relevar la importancia del desarrollo de competencias genéricas en tanto guardan directa relación con el incremento de oportunidades laborales, especialmente en los procesos de selección de personal del grupo de nuestro interés: los candidatos noveles. En estos casos es importante que estas competencias hayan sido desarrolladas como parte de la formación superior y, en ese sentido, la universidad no puede mantenerse desconectada de esta realidad descontextualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje del entorno laboral.

Por ello, las conclusiones de los estudios reportados coinciden en invitar a las universidades y centros de formación terciaria a que repiensen la relación educación, currículo y trabajo, ya sea que el egresado opte por hacer carrera dentro de una organización, como dependiente o se introduzca en nuevas formas de trabajo independiente que van tomando fuerza en el mercado. Nos referimos al *outsourcing*, el trabajo profesional liberal y el emprendimiento. Para ello es importante que las universidades revisen sus programas, actualicen sus objetivos y atiendan esta necesidad, que no es solo de las empresas, sino, fundamentalmente, de sus egresados para incorporarse con éxito al mundo del trabajo.

Para enfrentar esta tarea compleja y de gran responsabilidad de las universidades, Corominas (2001) recomienda: "para intensificar su calidad educativa cada universidad debería en primer lugar explicitar los objetivos que

pretende que los titulados hayan adquirido al final de sus estudios fuere cual fuere la carrera cursada. El incremento y mejora de las competencias genéricas y cualidades personales ha de ser parte esencial de dichos objetivos". (p.318)

5. LAS EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN LABORAL PARA LOS CANDIDATOS NOVELES

5.1 Relevancia de las competencias genéricas en la inserción laboral de los candidatos noveles

Es interés de esta sección abordar la literatura que permite profundizar en el tema y en la población de este estudio. Para ello, se van a revisar los resultados de investigaciones relacionadas al desarrollo de competencias genéricas y su impacto en las experiencias de inserción laboral de profesionales recién egresados.

En primer lugar, se profundizará en el estudio realizado por el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico: "Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad", realizado por Becerra & La Serna (2010). Como se recordará, el estudio aborda a representantes de 30 empresas de Lima y les consulta sobre sus demandas al momento de contratar jóvenes profesionales.

Se trata de una investigación de interés, porque se ha desarrollado en Lima y ha hecho foco en las competencias que solicita el mercado local a los jóvenes profesionales.

Un hallazgo que reporta el estudio de la Universidad del Pacífico es que la totalidad de empresas consultadas indica que realizan sus procesos de selección bajo el enfoque por competencias laborales. Si bien aplican modelos diversos, el hecho que utilicen dicho enfoque habla de la penetración de esta perspectiva en la empresa peruana. Por ello, la mayoría de las empresas divide el proceso de selección en dos instancias: el área de recursos humanos evalúa las competencias personales (aptitudes personales, inteligencia y personalidad) mientras la persona responsable del área solicitante evalúa las competencias técnicas, propias de la especialidad.

La mayoría de empresas entrevistadas ya poseían un modelo propio de selección por competencias. Recuérdese que este estudio trabajó con empresas grandes y medianas, así como con otras que se encontraban en franco proceso de crecimiento. "Los menos detallados se basan en un listado de valores promovidos por la organización; mientras que otros, un tanto más desarrollados, las sintetizan en diccionarios o en guías de competencias transversales generadas *ad hoc*" (Becerra & La Serna, 2010, p.29). Según los reclutadores, las competencias transversales son aquellas que deben ser, en mayor o menor grado, compartidas por todos los miembros de la organización. Por ello, si un candidato, no coincide con las competencias laborales valoradas por la organización, aunque cumpliera con los requisitos técnicos, lo normal es que sea descalificado.

Los métodos de selección utilizados por las empresas centran su proceso en entrevistas a profundidad. En ellas, consultan sobre los logros personales y/o dificultades por las que el candidato ha atravesado y las formas en que pudo superarlos. Dado que en la mayoría de los casos, se trata de candidatos noveles, las preguntas se refieren a su vida personal y académica, pues los postulantes no cuentan aún con experiencia en el plano laboral. Si bien las empresas utilizan también otras pruebas o *tests* psicológicos, los reclutadores coinciden en que los resultados de las entrevistas constituyen el medio más importante sobre los cuales basan sus decisiones. Esta aseveración de los entrevistados deja en claro la importancia que le otorgan a la evaluación de las competencias genéricas en sus procesos, pues tanto sus enfoques de selección, como los medios que utilizan son consistentes con la evaluación de las habilidades blandas de los candidatos, como predictivas para realizar con éxito el trabajo que les espera.

Los resultados respecto a cuáles fueron las competencias genéricas más demandadas por los representantes de las empresas peruanas consultadas, fueron reportados en un acápite previo en este estudio. Valga solo recordar que las mismas se concentraban en tres grandes áreas: habilidad para mantener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse al cliente. Además, las empresas muestran interés por personal analítico, proactivo, orientado a resultados y con capacidad para adaptarse a los cambios.

Otro estudio de interés es el denominado "Percepción de los egresados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia (2005 – 2007) sobre su formación en pregrado" (Villegas, Higueta, Martínez, Henao y Yepes, 2013). La investigación fue realizada en Medellín, Colombia, y llamó la atención porque está orientada al análisis de la percepción de los egresados de una carrera profesional, foco de interés del presente estudio, además de tratarse de una investigación cualitativa de corte fenomenológico.

Los principales hallazgos de la investigación consultada reportan una buena percepción de los egresados sobre la formación recibida en el pregrado; sin embargo, los informantes sienten que en el momento de afrontar las demandas laborales en el campo, éstas superan lo recibido en la formación, lo cual les genera inseguridad e insatisfacción. Así, los egresados perciben una disociación entre su formación académica y el trabajo, que se convierte en uno de los grandes problemas de la educación médica actual. La razón de esta dificultad, indican los autores, radica en que "la formación médica con frecuencia aísla a los estudiantes de otras esferas de la vida cotidiana, y al salir les corresponde no solo ejercer como médicos, sino también asumir un rol social ante la comunidad para la cual no se sienten suficientemente preparados (Villegas et. al, 2013, p.442). En otras palabras, la universidad no ofrece a los futuros profesionales los conocimientos socio-culturales de la realidad sobre la cual van a trabajar que les permita un ejercicio de su profesión en sintonía con las características y necesidades de su comunidad.

Otro aspecto resaltado por los autores es la necesidad percibida por los egresados de contar con mayores espacios de práctica, pues más que la formación teórica, ellos consideran que es la práctica lo que los hace sentirse mejor preparados.

Como en casos anteriores, el estudio termina recomendando una mayor coordinación y trabajo interdisciplinario entre la universidad y los servicios de salud de la comunidad, que no es otra cosa que incentivar el interés de la universidad por contextualizar su formación a las condiciones de la comunidad en la que se introducen los nuevos egresados.

5.2 Un estudio que explora las demandas del mercado laboral a los egresados de tecnologías de la información (TI)

Una investigación de particular interés en este estudio es la titulada *Industry expectations of soft skills in IT graduates*⁵. Esta fue realizada en Nueva Zelanda por Stevens y Norman en el año 2016 y su relevancia radica en que, si bien está desarrollada en una región diferente a la nuestra, se encuentra muy alineada al tema y a la población de nuestro interés: competencias genéricas requeridas por el sector laboral para egresados de tecnologías de la información.

La investigación se presenta bajo el marco de la preocupación de las empresas y del gobierno de Nueva Zelanda ante la falta de egresados de TI que se ajustasen a las necesidades de las empresas de Wellington, capital de la nación. Para cubrir esta falta las empresas optaron por importar talentos. Sin embargo, ello dejaba de lado la participación de las universidades locales en la atención de este problema, lo que las rezagaría aún más para proveer los profesionales del perfil requerido.

A fin de profundizar en las causas de esta problemática, los autores se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿para qué recluta la empresa a los profesionales TI, cómo es que las organizaciones definen “estar preparado para el trabajo” y cómo las empresas identifican a un nuevo trabajador como “productivo”? Para ello, examinaron más de 500 anuncios laborales para TI, realizaron entrevistas a 26 empleadores y más de 30 grupos focales en los que participaron representantes de la empresas, la academia y el gobierno (Stevens & Norman, 2016).

Los principales hallazgos de la investigación fueron los siguientes:

1. In-house technical training is widely used to advance graduate skills and teach new technologies. Tertiary education providers are not typically expected to teach specific technologies in the face of rapid innovation and industry change.
2. Soft skills contribute significantly to individual learning, team performance, client relations and awareness of the business context. Most employers consider these soft skills to be un-trainable in the work place, making soft skills the critical hurdle for employment.

⁵ Expectativas de la empresa con relación a las competencias blandas de los graduados en tecnologías de la información.

3. Short-term pressure on employers for technical skills can result in the need for soft skills being overlooked. This has resulted in students being influenced by industry to forgo studies intended to develop soft skills⁶ (Stevens & Norman, 2016, p.1).

Y ¿cómo definen los empleadores estas habilidades blandas?:

Soft skills in industry have the potential to improve work- place harmony, team productivity, customer relationships and more. They can also hasten the progress a new entrant makes towards being productive, this is highly desirable given the disruption inherent in adding and training new staff⁷ (Stevens & Norman, 2016, p. 8).

Como puede apreciarse, las habilidades blandas son altamente valoradas en la empresa porque tienen el potencial de mejorar el clima laboral, la productividad del equipo, las relaciones con los clientes, entre otros. Ellas también pueden acelerar el progreso para que un nuevo trabajador acorte la curva de aprendizaje y se haga productivo. Esto es altamente deseable en el momento de la incorporación y entrenamiento de un nuevo colaborador.

Entre las principales conclusiones de la investigación cabe resaltar las siguientes: los representantes de las empresas indican que los graduados no están preparados para el trabajo. Sin embargo, los académicos han interpretado esta afirmación como una presión para la enseñanza de temas técnicos de última tendencia, en vez de proveer a sus estudiantes de las habilidades para adquirir

⁶ 1. El entrenamiento técnico es ampliamente utilizado dentro de la empresa para la enseñanza de nuevas tecnologías. No se espera que los proveedores educativos terciarios enseñen tecnologías específicas en virtud de la veloz innovación y los cambios en la empresa.

2. Las habilidades blandas contribuyen significativamente al aprendizaje individual, el funcionamiento como equipo, la relación con el cliente y el conocimiento del contexto de los negocios. La mayoría de los empleadores consideran estas habilidades blandas como difíciles de ser aprendidas en el lugar de trabajo, lo que hace de la falta de éstas un obstáculo crítico para el empleo.

3. La presión de corto plazo de los empleadores para las habilidades técnicas puede resultar en que la necesidad de habilidades blandas sea pasada por alto. Esto ha derivado en que los estudiantes se vean influidos en abstenerse de estudios destinados a desarrollar habilidades blandas. (*Traducción propia*).

⁷ Las destrezas flexibles en la industria tienen el potencial de mejorar la armonía en el lugar de trabajo, la productividad del equipo, las relaciones con los clientes y más. También pueden acelerar el progreso que un nuevo factor hace hacia la productividad, lo cual es altamente deseable dada la perturbación inherente a la adición y formación de nuevo personal . (*Traducción propia*).

estos nuevos conocimientos por ellos mismos. Otra conclusión es que las habilidades genéricas que las universidades dicen enseñar, los empleadores no las observan en los graduados de TI que reclutan. Por el contrario, la empresa se encuentra satisfecha con los conocimientos técnicos básicos que poseen los graduados y más bien se comprometen a extenderlo y actualizarlo como parte de su experiencia laboral dentro de la empresa. Algunos representantes de las empresas sostienen que las habilidades blandas no pueden ser enseñadas en el trabajo. Consecuentemente, la empresa prefiere reclutar candidatos con habilidades blandas y conocimientos técnicos "adecuados", en vez de tomar a quienes cuentan con altos conocimientos técnicos, pero poseen habilidades genéricas insuficientes. Dentro de las habilidades que más aprecian se encuentran el trabajo en equipo, el aprendizaje rápido de nuevas habilidades técnicas y la empatía con los clientes (Stevens & Norman, 2016).

Es interesante resaltar la coincidencia en la valoración de competencias genéricas en los empleadores consultados por la UP del Perú y los representantes de las empresas neozelandesas, a pesar de las diferencias geográficas, así como del distinto desarrollo socio económico y cultural. Ambos estudios resaltan el valor que las empresas le asignan a las habilidades de trabajo en equipo, aprendizaje continuo y orientación al cliente.

Como se ha podido evidenciar en la investigación específica del mundo de los egresados de TI, como en otras reportadas en este trabajo, las competencias genéricas son muy demandadas por el mercado laboral y tienen impacto directo en la empleabilidad. De ello han dado cuenta los empleadores de diversos sectores, así como otros agentes sociales. Sin embargo, de quienes se tiene poca información es de cómo viven estas experiencias los directos implicados en la inserción laboral, vale decir, los egresados.

Por ello, la presente investigación comporta características de originalidad y pertinencia, pues les consulta a los egresados de la carrera de Ingeniería de Sistemas pertenecientes a una universidad privada del país, cómo vivenciaron su incorporación al mundo laboral y qué competencias genéricas les demandó esta experiencia, de tal manera que la universidad cuente con información valiosa para adecuar su propuesta formativa.

Por otra parte, la investigación aportará también a ofrecer mayores elementos para tender puentes de coordinación y colaboración entre la universidad y el mercado laboral de nuestro medio, aspecto reiteradamente recomendado por la literatura.



DISEÑO METODOLÓGICO

La primera parte de esta sección se dedicará a presentar el contexto en el que se desarrolló la investigación. Como se indicó, el estudio se llevó a cabo con egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada del país. Por ello, este acápite provee información sobre los antecedentes y situación actual de la universidad.

Seguidamente, se presenta el enfoque metodológico de la investigación, el problema, los objetivos –general y específicos-, las categorías del estudio y la caracterización de los informantes. Finalmente, se muestran los temas relacionados a la técnica y el instrumento, los mecanismos de cuidado ético, así como los procedimientos para procesar y organizar la información.

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los informantes que participaron del presente estudio son egresados de la carrera de Ingeniería de Sistemas de una universidad privada del país. Esta universidad cuenta con sedes en Lima; sin embargo, inició sus operaciones en el norte del país, en el año 1994. Tuvo su primera sede en la ciudad de Trujillo. Posteriormente, amplió su radio de acción a la ciudad de Cajamarca y más adelante, en el año 2010, inauguró su primera sede en la ciudad de Lima. Actualmente, cuenta con cuatro sedes en la capital, en los distritos de Breña, Los Olivos, Comas y San Juan de Lurigancho. Esta universidad forma parte de una red de internacional de universidades, y por ello sus procesos corporativos son diseñados y monitoreados, por medio de estándares predeterminados desde la casa matriz. Posee seis facultades: Ingeniería –la que cuenta con más carreras- seguida de las de Negocios, Arquitectura y Diseño, Ciencias de la Salud, Comunicaciones y, Derecho y Ciencias Políticas. Actualmente ofrece 34 carreras profesionales.

En la actualidad, la universidad cuenta con más de 67,000 estudiantes a nivel nacional y el 61% de ellos se encuentra estudiando en las sedes de Lima; 24%, en Trujillo; y, 15% en Cajamarca. La universidad cuenta con más de 1,000 colaboradores y más de 2,000 docentes, siendo el 25% de ellos a tiempo completo.

Como puede apreciarse el crecimiento de esta universidad en el mercado educativo ha sido significativo, sobre todo, en la capital. Hasta el 2016, sus egresados alcanzaron el número de 15,520, a nivel nacional. La universidad cuenta con un Modelo Educativo y desde el área de Calidad Educativa se monitorean sus procesos académicos, así como se brinda apoyo y capacitación a sus docentes.

En lo que respecta a la formación en competencias genéricas, la universidad declara desarrollar 8: liderazgo, trabajo en equipo, comunicación efectiva, responsabilidad social, capacidad para resolver problemas, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y emprendimiento.

El Anexo 1, presenta información detallada sobre las condiciones de la formación que se desprenden de los documentos oficiales de la carrera, así como un análisis de los mismos. Su revisión es recomendada, en tanto se analiza la coherencia entre la oferta educativa en lo relacionado al enfoque por competencias.

2. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, considerando que este enfoque trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, aquella que revela las raíces del comportamiento y sus manifestaciones. Hernández, Fernández y Baptista (2014) plantean que bajo este enfoque la realidad se entiende a partir de las interpretaciones de las vivencias y perspectivas de los individuos, y éstas se conocen por medio métodos de recolección de datos no estandarizados ni previamente determinados.

El marco cualitativo de comprensión de la realidad coincide con el interés de esta investigación al recoger las percepciones de los egresados sobre el

fenómeno de las competencias genéricas que les fueron demandadas en su experiencia de inserción laboral.

Bajo este marco general, se utilizó el método fenomenológico, porque el mismo:

“...explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste)... pueden ser sentimientos, emociones, razonamientos, visiones, percepciones, etc. De esta manera, en la fenomenología, los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias” (Hernández et.al, 2014, p.493).

Savin-Baden and Howell Major (citados por Normann, 2017, p.3) señalan que el método *"refer to uncovering what individuals experience and also how they experience the phenomenon, as typical in phenomenology"*⁸. Ello apunta a resaltar el foco del método en descubrir qué experimentan y cómo experimentan los informantes el fenómeno.

Normann (2017) refiere que el objetivo del método fenomenológico no es explicar o descubrir causas, ni clasificar las experiencias descritas. El objetivo es comprender el fenómeno, desde la perspectiva de los propios sujetos, las experiencias inmediatas, pre-reflexivas vividas por los informantes.

Leal (2000, p.52) afirma que "dentro de la investigación cualitativa, el método fenomenológico –como expresión directa de la filosofía fenomenológica expuesta por Edmund Husserl (1859-1938)- se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo".

Las contribuciones teóricas reportadas fundamentan la elección del método fenomenológico, pues el mismo permitirá conocer el fenómeno vinculado a las percepciones y vivencias de los egresados con relación a las competencias genéricas que les demandó su primera experiencia de inserción laboral.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La revisión bibliográfica llevada a cabo en el capítulo referido al marco

⁸"se refiere a descubrir lo que las personas experimentan y también cómo experimentan el fenómeno, como es típico en la fenomenología". (Traducción propia).

teórico ha permitido constatar la necesidad de que la educación superior impulse el desarrollo de competencias genéricas como parte de la formación de sus estudiantes, con el objeto de habilitar a los egresados para responder a las diversas demandas de un mundo laboral exigente y cambiante. Por ello, la presente investigación centra su interés en profundizar en la experiencia de los egresados en el momento de su inserción laboral y conocer desde su propia vivencia lo que esta etapa les exigió en términos de las competencias blandas más demandadas.

Una razón académica para el desarrollo del presente estudio es contar con información relevante que permita analizar el desarrollo de competencias genéricas en el perfil de egreso de la carrera de Ingeniería de Sistemas, pues la universidad, tal como se mostró líneas arriba, declara el desarrollo de competencias genéricas como parte de la formación que brinda. La información recabada, además, será útil para esa casa de estudios, ya sea para promover ajustes en la malla existente, como para la creación de nuevas carreras relacionadas. Además, sobre la base de esta información la universidad podrá mejorar los servicios de oportunidades laborales y/o de orientación general para sus estudiantes.

Adicionalmente, la investigación pretende responder al interés de la universidad de contar con elementos para verificar que sus egresados se inserten exitosamente al mercado laboral, sobre la base de haber desarrollado competencias para la empleabilidad en su formación académica, lo cual está directamente vinculado al aseguramiento de la calidad de su propuesta formativa.

Por otro lado, desde el mundo del trabajo, el estudio será relevante para satisfacer mejor las demandas del entorno laboral de los ingenieros de sistemas a partir de considerar la voz de sus egresados, con relación a las necesidades propias del contexto en el que se desenvuelven.

Por todo lo descrito, la presente investigación parte de una pregunta central:

¿Cuál es la percepción de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas con relación a las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral?

Para responder a ella nos planteamos los siguientes objetivos.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar las percepciones de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar las percepciones de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas sobre su experiencia de inserción laboral
2. Explorar sobre la utilidad que le asignaron al dominio de competencias genéricas en esa experiencia
3. Descubrir las competencias genéricas más demandadas por su experiencia de inserción laboral

5. CATEGORÍAS DEL ESTUDIO

Las categorías que se definieron inicialmente para guiar el análisis de la información fueron las siguientes:

1. Percepción sobre la experiencia de inserción laboral
2. Valoración de las competencias genéricas
3. Competencias genéricas más demandadas en su experiencia de inserción laboral

Si bien estas fueron las categorías definidas *a priori*, durante el análisis de la información surgieron categorías emergentes. A continuación se presentan todas las categorías analizadas y su relación con los objetivos de los cuales dan cuenta:

TABLA 2: OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y CATEGORÍAS ASOCIADAS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Indagar sobre las percepciones de los egresados sobre su experiencia de inserción laboral</p>	<p>1. Percepción de la experiencia de inserción laboral</p>	<p>Alude a la apreciación interior sobre su primer trabajo, resultado de las experiencias vividas. Cobran relevancia especial las demandas que encontraron en sus posiciones laborales.</p>
	<p>2. Autopercepción de su perfil personal</p>	<p>Muestra cómo los egresados se percibían sí mismos, cómo consideraban su forma natural de ser y comportarse, sobre todo, en las características personales vinculadas al trabajo.</p>
	<p>3. Intervención de terceros en su experiencia de inserción laboral</p>	<p>Alude a las personas o circunstancias del entorno del trabajo que facilitaron, o no, su adaptación al mundo laboral.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Explorar sobre la utilidad (el valor) que le asignaron al dominio de competencias genéricas en ese proceso</p>	<p>4. Utilidad de competencias genéricas en el trabajo y su valor para la empleabilidad.</p>	<p>Analiza la relación entre el dominio de competencias genéricas para enfrentar las demandas de la experiencia laboral y la capacidad de atracción de quienes las poseen en el mercado laboral.</p>
	<p>5. Aprendizaje de competencias genéricas en el trabajo y en la universidad</p>	<p>Examina cómo aprendieron las competencias genéricas en el trabajo, derivadas de las exigencias que encontraron en ese entorno, y relacionan esta experiencia con la forma en la que les hubiera gustado aprenderlas en la universidad.</p>
<p>OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Descubrir las competencias genéricas más demandadas por la experiencia de inserción laboral</p>	<p>6. Competencias genéricas más demandadas</p>	<p>Explicita cuáles fueron las competencias genéricas identificadas por los informantes como las más importantes en su adaptación a la experiencia laboral.</p>

6. INFORMANTES

Se trabajó con cinco informantes, sobre una selección por conveniencia. La intención fue tomar contacto con aquellos egresados que se encontraban en disposición para participar de este estudio en tanto el mismo requería responder a un perfil y además contar con disponibilidad de tiempo para la realización de entrevistas.

El número de informantes respondió también a que se trata de un estudio cualitativo de corte fenomenológico, orientado a trabajar en profundidad. Por ello, la intención fue trabajar con una muestra pequeña, conocer sus percepciones con detalle y desde allí, inductivamente, interpretar una realidad poco conocida.

Para la presente investigación los cinco informantes cumplieron el siguiente perfil:

- Se encontraban laborando en su especialidad: ingeniería de sistemas
- Contaban con seis meses de experiencia profesional y máximo un año y medio, lapso en el cual la percepción sobre su primera experiencia laboral se encuentra muy activa.
- La experiencia correspondió a su primer trabajo como dependiente
- Algunos informantes fueron residentes de Lima y otros de provincia, pues las entrevistas se realizaron también por medios virtuales.
- Las variables de sexo y edad fueron indistintas

Si bien la investigación se realizó de acuerdo a lo programado y para ello se contó con el apoyo de la universidad, es conveniente mencionar algunas limitaciones que se presentaron durante su ejecución:

- Fue difícil establecer el compromiso con los cinco informantes para la realización de las entrevistas. Varias de ellas tuvieron que suspenderse, pues poco antes de las mismas, los informantes refirieron dificultades de tiempo y/o de otros compromisos que impidieron que las entrevistas se lleven a cabo. Ello obligó a reprogramar los encuentros en más de una oportunidad y afectó el cronograma de trabajo.
- Las entrevistas se llevaron a cabo bajo un marco coloquial de confianza, en el que sus respuestas surgieron de manera natural. Por ello, en varias ocasiones, fue necesario que la investigadora realizara pequeñas síntesis de

lo avanzado, a fin de corroborar sus manifestaciones, las mismas que por momentos se tornaron confusas, pues abandonaban una idea para comentar otra, y más adelante retomaban la primera. Asimismo, se presentaron ocasiones en que, las afirmaciones no quedaron claras y hubo que profundizar en ellas para asegurar la comprensión de sus respuestas. Esta misma razón generó que al momento de realizar la transcripción de sus relatos fuese necesario editar algunos comentarios, porque de lo contrario, estos no se comprendían. Vale precisar que este procedimiento solo se realizó cuando en la misma entrevista, la investigadora había verificado la real intención comunicativa de los informantes.

Estas dificultades observadas en el procedimiento, dan cuenta también del nivel de desarrollo de las competencias transversales de los informantes y forman parte indirecta de los resultados encontrados.

Finalmente, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

TABLA 3: INFORMANTES DE LA MUESTRA

INFORMANTES	EDAD	SEXO	EMPRESA	CARGO	EXP. LABORAL	SEDE DE FORMACIÓN
E1	24	M	Software Enterprise	Ing. De Sistemas 1	10m.	Los Olivos - Lima
E2	25	M	Cartavio	Analista de Sistemas	16m	Trujillo
E3	29	M	UGEL - Apurimac	Administrador de redes y software	18m.	Trujillo
E4	29	M	Consultores Express	Analista desarrollador	12m.	Cajamarca
E5	24	F	Yanacocha	Ingeniero 1	8m.	Cajamarca

7. TÉCNICA E INSTRUMENTO

La técnica que se utilizó para el levantamiento de la información fue una entrevista, ello bajo el reconocimiento de que a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janecick, 2011).

Por otra parte, el instrumento estuvo constituido por un guion, el mismo que resulta pertinente en tanto se trató de un estudio de corte cualitativo que recogió

información de modo indirecto, pues la experiencia se dio en el pasado. Mediante ella, se recogió la experiencia subjetiva de los informantes, los mismos que constituyeron una muestra pequeña (Díaz & Sime, 2009).

Se utilizó la modalidad de entrevista a profundidad, cuyo formato permitió recoger información desde la perspectiva de los sujetos. Ello en consideración a que este instrumento de investigación, levanta información sobre las opiniones, actitudes, creencias y brinda información contextualizada y holística de los entrevistados en sus palabras y desde sus propias perspectivas (Ary, Cheser & Ravazavieh, 1999).

8. OBJETIVO DE LA TÉCNICA Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

El objetivo de la entrevista fue explorar y profundizar con los informantes sobre su experiencia de inserción laboral, determinar el valor/utilidad que les asignaron al dominio de competencias genéricas, así como descubrir aquellas competencias genéricas más demandadas en ese momento de su vida laboral.

Para cumplir con este objetivo se elaboró un guion de entrevista que fue validado por cinco jueces, en la búsqueda de que sus distintas miradas profesionales asegurasen su objetividad, pertinencia y coherencia.

Los profesionales que validaron el instrumento colaboraron desde diversas especialidades y aportaron en una serie de aspectos. No obstante, tanto por su formación, como por su experiencia, la contribución de cada especialista incidió en algunos aspectos particulares muy útiles para el estudio: una magister en psicología aportó, sobre todo, en la claridad y objetividad en la formulación de las preguntas; un magister en gestión de la educación puso atención especial a la verificación del diseño del proceso; una doctora en educación, con mucha experiencia en investigación incidió especialmente en la coherencia entre los objetivos planteados y el instrumento; una doctora en educación, experta en métodos de investigación cualitativos apoyó en asegurar la coherencia entre el instrumento y la coherencia con el método. Finalmente, la asesora de tesis, además de brindar asistencia en diversos aspectos, colaboró en discutir los criterios con la investigadora para hacer la síntesis de los diferentes aportes.

Cabe mencionar que en este proceso, si bien todos los jueces colaboraron en verificar la utilidad, objetividad y claridad del guion, tuvo particular relevancia la experta en el método fenomenológico, pues su mirada permitió asegurar que la formulación de las preguntas diera lugar a que los informantes se expresaran en sus respuestas para que de manera natural y espontánea los informantes dieran a conocer su experiencia personal en el momento de su inserción laboral. Un aspecto particularmente relevante es que el guion inicial que empezó con 14 preguntas, terminó con solo seis, lo que les permitió a los informantes mayor libertad para comunicar sus vivencias.

El anexo 02 presenta los instrumentos elaborados para la validación por jueces.

Una vez que el guion de entrevista fue validado, se le sometió a una prueba piloto con un egresado que cumplía con el perfil. En esta prueba, que se realizó bajo el encuadre previsto, se pudo constatar que las preguntas del guion eran de fácil comprensión, que cubrían los objetivos planteados y que daban lugar a que el informante se expresara en la comunicación de sus experiencias, tal como recomienda el método. Dado que el instrumento cumplió su cometido, quedó listo para iniciar el proceso formal de levantamiento de la información.

Un aspecto a mencionar es que a fin de facilitar la comprensión e intercambio en la entrevista, se decidió utilizar como sinónimo del término competencia genérica, "competencia personal"; dado que el primero es muy frecuente en la literatura especializada, mas no en el lenguaje coloquial. Por ello, en algunos momentos la alusión a competencias personales aparece en los diálogos de las entrevistas, por tratarse de un significado más cercano y común a la experiencia de los informantes.

El anexo 03 presenta el guion de entrevista final.

9. PROCEDIMIENTO

Con anticipación a la entrevista, se envió a los informantes un instructivo en el que se les agradecía por su participación y se le ofrecía una breve explicación de los tópicos que se abordarían: proceso de inserción laboral, competencias técnicas y genéricas y algunos ejemplos de las mismas. La intención de este documento fue introducir a los informantes en el marco y temas

de la entrevista y despejar cualquier duda con relación a su participación. Asimismo, se les ofreció un correo y un número de teléfono al que podían consultar por cualquier duda.

El anexo 04 muestra el instructivo enviado a los informantes.

En el momento de la entrevista se contextualizó la reunión. Se dio a conocer el objetivo de la misma, así como el de la investigación. Se recordaron, también, los conceptos más importantes, como experiencia de inserción laboral y competencias genéricas, también llamadas para este efecto competencias personales.

- Se aclaró que sus respuestas no serían consideradas correctas ni incorrectas.
- Se recordó sobre la grabación en audio de la entrevista.
- Se reiteró la confidencialidad de la información.
- Se firmó el formato del consentimiento informado.

10. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Los aspectos que se tomaron en cuenta para cumplir con este importante aspecto de la investigación fueron los siguientes:

- Observación cuidadosa de cualquier sesgo en la objetividad de la investigadora.
- Un aspecto central estuvo relacionado al formato de consentimiento informado que cada informante tuvo la oportunidad de revisar y firmar con anticipación a la entrevista. El anexo 5 muestra el formato de consentimiento informado.
- En todos los casos se mantuvo el anonimato de las fuentes.
- Se estableció también un compromiso formal con la universidad para comunicarles los resultados del estudio.

Cabe mencionar que en todo momento se contó con la colaboración de la universidad. Una de las tareas más importantes, en este sentido, fue su atención

para hacer el contacto con informantes que coincidieran con el perfil solicitado, con quienes luego la investigadora coordinó las entrevistas.

11. PROCEDIMIENTO PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Para asegurar el respeto y cuidado al método fenomenológico se siguieron las fases propuesta por Leal (2000). El autor propone un método para el procesamiento de la información mediante el cual se van haciendo reducciones sucesivas sobre la información recabada que permite al investigador ir llegando a los significados esenciales de los discursos narrativos de los informantes. El proceso está compuesto por los siguientes momentos:

1. Etapa descriptiva
2. Etapa estructural
3. Etapa de discusión de los resultados

A continuación se detalla lo realizado en cada una de las etapas.

1. Etapa descriptiva

Este primer momento está orientado a la descripción del fenómeno de estudio: las competencias genéricas que les fueron demandadas a los egresados de ingeniería de sistemas en su proceso de inserción laboral. El objetivo de esta fase es facilitar un primer acercamiento a la espontaneidad del discurso de los informantes en su conjunto.

De acuerdo al autor, esta etapa está compuesta por algunas actividades que ya fueron descritas en párrafos anteriores, como la elección de la técnica y el instrumento y la aplicación de los mismos. Otro momento de esta etapa es la elaboración de la descripción protocolar, entendida como la observación fenomenológica del material recogido, que permite reflejar la realidad vivida por los sujetos en la forma más auténtica posible. Para ello, fue necesario transcribir cada una de las entrevistas, lo cual dio lugar a un material abundante. Una vez transcritas se procedió a la lectura de las mismas, una a una, de manera general, omitiendo todo juicio teórico y dejando que el material dé cuenta del fenómeno: el epojé. Leal (2000), indica que el epojé es un elemento importante del método, que consiste en la necesidad y obligatoriedad ética del investigador de suspender las

ideas, conceptos, conocimientos, creencias, que tenga sobre el tema, a fin de ser lo más veraz al escuchar las percepciones.

Luego de esa primera revisión, se dio paso a una segunda lectura, esta vez subrayando aquellas frases que llamaron la atención en función de su relación con el fenómeno de interés, sin alterar la forma natural de comunicación de cada informante. Sobre esta base se construyó la denominada descripción protocolar de cada entrevista.

2. Etapa Estructural

Esta etapa del procesamiento se centró en el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos transcritos de cada entrevista, para lo cual se realizó una nueva lectura de las mismas. Esta lectura estuvo orientada a identificar los temas centrales de cada descripción protocolar. Leal (2000), afirma que esta etapa busca llegar a las ideas esenciales de los discursos. Sobre esta base se realiza una categorización de los temas centrales en temas esenciales. Este proceso dio origen a una nueva categorización de acuerdo a la similitud de los temas esenciales observados en las entrevistas.

Con las ideas, percepciones y opiniones recogidas (universalidad fáctica) se llegó a la descripción de una estructura global, la cual consiste en identificar esencias de significado similar y común en los entrevistados. Con ello fue posible elaborar un esquema que permitió integrar las categorías, tal como se presentó de manera muy esquematizada en la Tabla 1.

3. Etapa de discusión de resultados

Esta fase tuvo el objetivo de relacionar lo fenomenológicamente descrito en el esquema integral obtenido en la etapa anterior con lo propuesto en el marco teórico, con el objeto de comparar los resultados, contraponerlos o complementarlos. Para ello, se revisaron las teorías e investigaciones cuya temática era relevante para el tema del presente estudio: competencias genéricas e inserción laboral, para luego establecer una comparación entre esta información y la estructura fenomenológicamente descrita en la etapa anterior.

Siguiendo de manera ordenada cada una de las etapas propuestas por Leal (2,000) fue posible realizar el análisis de los resultados, los mismos que se presentan de manera pormenorizada en el siguiente capítulo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo concentra su atención en el análisis de los resultados obtenidos de las cinco entrevistas realizadas y sus relaciones con las categorías presentadas en el capítulo anterior.

A continuación, se presenta el conjunto de las 6 categorías identificadas, así como las expresiones más resaltantes de los informantes que dan cuenta de la experiencia asociada a cada categoría.

Si bien para efectos del análisis de los resultados, ha sido necesario plantear las categorías identificadas de manera aislada, un examen más global de las mismas permite observar cómo en su conjunto ofrecen una explicación holística del objetivo específico al cual están adscritas. Por ello, al término de la explicitación de las categorías y la citas representativas, se incluye una síntesis de los resultados que muestra la forma en que el análisis de las categorías se articula para ofrecer respuesta al objetivo específico del cual dan cuenta.

Asimismo, a lo largo del análisis, se discutirán estos resultados con los aportes de los estudios presentados en el marco teórico de la investigación.

1. CATEGORÍA 1: PERCEPCIÓN SOBRE LA PRIMERA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL

Los resultados generales de esta primera categoría muestran que los egresados encontraron en el trabajo un ambiente nuevo, complejo y exigente, frente al cual tuvieron que generar recursos adaptativos que les permitieran superar las demandas que se les presentaron.

Una primera constatación es que todos los entrevistados tuvieron que adaptarse a condiciones hasta el momento poco conocidas, en las cuales se

sintieron cómodos y confiados con las competencias técnicas que desarrollaron en la universidad. Si bien algunos tuvieron que adaptarse a nuevos lenguajes de programación utilizados en las empresas a las que ingresaron, esta situación no les supuso una crisis para su adaptación. Este punto es relevante, pues se trata de un aspecto que favoreció, en gran medida, su incorporación al mundo del trabajo.

E4: "Sí, porque habían cosas que me pedían en la empresa, que yo había visto en la universidad. Cosas técnicas propias de la carrera, lo único que tenía que hacer era volver a recordar, o a veces viendo tutoriales de internet me acordaba y hacía lo que me pedían".

E3: "...cuando ingresé me encontré con un programa que no conocía... El SIAGIE, que es un programa que maneja el Estado para la educación... yo no había agarrado el Siagie nunca y me pusieron de administrador del Siagie... Gracias a la exigencia que me dieron en la universidad yo no me he quedado. Entonces investigué y lo hice... me sentía confiado".

Es importante destacar esta sensación de confianza respecto de sus competencias técnicas, pues se constituye en un asidero en el cual se apoyaron para enfrentar otras exigencias del trabajo.

Por otro lado, las principales exigencias que les presenta el trabajo se relacionan, sobre todo, a adaptarse a contextos desconocidos, jefes y compañeros diversos, donde se combinan diferentes aspectos.

Un factor resaltante es la percepción de los distintos climas laborales que encontraron en sus centros de trabajo y el impacto emocional que esto trajo aparejado. Algunos ambientes laborales fueron sencillos y hasta acogedores. Otros se presentaron tensos, complejos, difíciles y les exigieron la puesta en marcha de recursos adaptativos para permanecer en sus puestos.

E1: "Cuando empecé... encontré un mal clima. Tenía una jefa y ella tenía un líder técnico, como un segundo. Yo me di cuenta que no se llevaban bien. Este señor tenía información que yo necesitaba para mi trabajo. La jefa me decía pídele a él, pero cuando iba a buscarlo sentía que él no me hacía caso, me paseaba. Yo me hacía el loco y le decía: "ya, ok, gracias", pero sabía que no quería ayudarme. Había mucha desconfianza y eso se sentía en el ambiente. Era desagradable. Si estabas bien con uno, estabas mal con el otro".

E3. "No tenía confianza con ellos (jefe, compañeros, usuarios) y ellos tampoco me tenían confianza. Era incómodo".

Si bien la característica anterior da cuenta de la confianza que experimentaron respecto de sus competencias técnicas, no pasa lo mismo con su confianza personal en la que vivencian incomodidad respecto al ambiente laboral al que ingresaron. El egresado¹, por ejemplo, tuvo que remontar una situación en la que no solo no contaba con apoyo, sino que la relación con sus jefes lo ponía en conflicto a partir de la tensión que se generaba entre ellos.

Todos aluden a la necesidad que tuvieron de ser muy responsables, desde el cumplimiento del horario laboral, así como en la necesidad de quedarse fuera de hora para seguir investigando o cumplir con la fecha de sus entregables. Esta es otra característica que sienten que aprendieron en la universidad.

Un aspecto que se repite en la mayoría de entrevistados está relacionado con las dificultades que vivenciaron para relacionarse con otras personas, sobre todo, con aquellas que les suponían autoridad, ya sea por su edad, condición laboral o experiencia; frente a ellas se sentían inseguros y poco competentes. Para la mayoría, ello implicó un desafío, pues les exigió reforzar su confianza personal, así como desplegar recursos para comunicarse adecuadamente y aprender a trabajar en equipo.

E5: "Me encargaron la tarea de coordinar con los contratistas (de la empresa). Eran gerentes, personas mayores, tenían experiencia. Mi jefe me decía, tienes que ser un poco fuerte, que no te paseen, que cumplas. Yo no soy así y eso me costaba".

E3: "No sabía cómo explicarme, no sabía cómo entender a esa persona y también que me entendiera esa persona que me necesitaba". "Yo sabía lo técnico, pero no sabía cómo expresarme".

Entonces, un primer aspecto que destacan en sus relatos es la dificultad para hacer contactos interpersonales fluidos, basados en su confianza personal y en los conocimientos técnicos, que sí poseían. Esto alude a ciertos niveles de inseguridad y dificultades en su comunicación.

Esta situación coincide con los resultados del estudio de Villegas, Higueta, Martínez, Henao & Yepes (2013) realizado en Antioquia, con egresados de medicina. Los informantes reportaron una buena percepción sobre la formación recibida en el pregrado. Sin embargo, sentían que en el momento de afrontar las

demandas laborales en el campo, éstas superaban lo recibido en la formación, lo cual les generaba inseguridad e insatisfacción.

2. CATEGORÍA 2: AUTOPERCEPCIÓN DE SU PERFIL PERSONAL

Como se explicitó líneas arriba, esta categoría está orientada a analizar cómo los egresados se perciben sí mismos, cuál consideran que es su forma natural de ser, sobre todo, en las características personales vinculadas al trabajo.

Al respecto, todos los entrevistados se describen como poco sociables, poco comunicativos. Uno de los entrevistados denomina esta característica como el "perfil de la gente de sistemas":

E5: "Yo era muy tímida, no me expresaba mucho, era cerrada. Sentía que necesitaba más liderazgo y comunicación con los demás, ser más extrovertida".

E1: "No soy muy sociable, no tengo muchos amigos, no salgo mucho. La gente de sistemas es muy introvertida... Entonces, (en el trabajo) hay que sacarlo, hay que liberarlo". "Es un poco difícil integrarte a un grupo si eres un poco antisocial".

E4: "Yo he padecido con el tema de la comunicación, para estar en contacto con otros compañeros, para no quedarme callado, para preguntar..."

Las expresiones de los egresados hablan de las dificultades que experimentaron para responder a un medio laboral, que les pedía condiciones muy diferentes a lo que consideraban que eran sus cualidades personales naturales. La expresión del egresado 3 "yo he padecido con el tema de la comunicación" habla del grado de exigencia emocional que le demandaba establecer relaciones interpersonales.

Es posible deducir que iniciar una experiencia laboral con este tipo de autopercepción se constituye en una barrera que los egresados debieron superar para lograr su adaptación a la empresa, pues en todos los casos los entrevistados señalan que fueron aspectos que se vieron forzados a mejorar para cumplir con las exigencias del trabajo.

3. CATEGORÍA 3: INTERVENCIÓN DE TERCEROS EN SU EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL

Las entrevistas realizadas permiten evidenciar que la intervención de jefes, compañeros u otras personas en el ámbito de la empresa se constituyen en un factor que facilitó, o no, la adaptación al mundo laboral. En este sentido, se ha podido distinguir variantes en la intervención de terceros que, a su vez, han determinado distintos aprendizajes en los egresados.

Por ejemplo, un buen clima laboral, con la presencia de jefes y compañeros de trabajo que son sensibles al ingreso de una persona nueva y/o de poca experiencia facilitaron la adaptación de la mayoría de entrevistados:

E2: conozco pocas cosas... pero tengo un supervisor, la persona que también me ayuda, él tiene mucha experiencia en el trabajo, me apoya en varias cosas".

E3: "Nosotros tenemos una psicóloga, entonces ella es la que me decía, tienes que hablar de esta manera, tienes saber pedir lo que necesitas, porque como tú comprenderás que nosotros estamos bien exaltados por nuestro trabajo... y tú no vas a pedir de la manera más fuerte, de la manera o sea más escandalosa, porque ellos también te van a responder de esa manera y no te van a atender".

E5: "Trabajo con un grupo de personas, uno de ellos es un PMP y gano mucha experiencia con esa persona... incluso es una persona muy detallista, porque me ve cada error... entonces... a veces me decía... "Todo lo que haces tienes que revisarlo, tienes que leerlo otra vez, porque a veces dices sí, sí, está bien, pero de ahí lo vuelves a leer y te das cuenta de que hay otros errores... entonces otra vez... otra vez..."

E5: "Me faltaba desarrollar esas habilidades que les veía... porque por la misma experiencia tienen más iniciativa (sus compañeros y jefes), son más proactivos, son más comunicativos, entonces... yo sentía que me quedaba y quería mejorar".

En los casos anteriores se observa cómo la intervención de terceros que brindan apoyo y que también plantean retos y exigencias, favorecen la adaptación en la experiencia de inserción laboral. Da la impresión, sin embargo, que cuando este apoyo se brinda en exceso, ello puede limitar el aprendizaje, pues el egresado no encuentra los desafíos necesarios que lo impulsen a desarrollar sus capacidades.

E2: "Como los jefes son algunos conocidos míos por parte de un familiar, entonces veían que yo... yo me esmeraba en adaptarme. Eso veían, entonces, primero como que no me daban muchas actividades, me daban pocas actividades a desarrollar. Creo que a la vez me ayudaban también".

E2: "... a mí me costaba mucho preguntar algo a las personas... me daba vergüenza y a la vez porque no quería incomodarlos... entonces, ellos (sus compañeros) me miraban y yo reflejaba que a veces no avanzaba mucho. Entonces, ellos se daban cuenta y me decían: si no sabes algo, pregunta, no tengas vergüenza. Entonces, esa confianza ya me animaba a preguntarles y ellos me ayudaban".

E2: "Lo que sí, me adapté... no sé cómo, pero me adapté. Ellos me enseñaban y yo trataba de adaptarme a lo que ellos me enseñaban".

E2: "Si no hubieran tenido confianza conmigo, si no me hubieran dado la confianza, no hubiese sido capaz de comunicarme con ellos, yo hubiese sido una persona separada del grupo y no hubiera podido sacar los productos... Si no hubiesen sido de esa manera, hubiera buscado yo la manera de auto-educarme".

Al parecer este egresado contó con un ambiente que favoreció su integración, pues tanto su jefe, como sus compañeros facilitaron su adaptación reduciendo su carga laboral y hasta "adivinando" cuando percibían que pasaba por dificultades, con lo cual, el egresado no tuvo la necesidad de tomar mayores iniciativas para realizar sus tareas.

Frente a esta situación conviene recordar la definición de competencia de Tobón (2008) en la que afirma que el desarrollo de competencias requiere de la presentación de problemas (desafíos) a las personas, que despierten su motivación para superar los obstáculos y alcanzar los objetivos.

Da la impresión de que cuando el apoyo llega fácil, casi sin pedirlo, el egresado no encuentra la necesidad de desarrollar todas sus capacidades y se adapta pasivamente a las condiciones del ambiente. Incluso, no llega a tener conciencia plena de su proceso de adaptación. La última cita deja en evidencia el reconocimiento de que si no hubiera recibido toda esa ayuda él hubiera tenido que tomar iniciativas, como investigar y educarse para superar sus necesidades. Ello, posiblemente, le hubiera generado un mayor aprendizaje.

SÍNTESIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1:

INDAGAR SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS SOBRE SU EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL

Con relación al objetivo específico 1: Indagar sobre las percepciones de los egresados sobre su experiencia de inserción laboral, se evidencia que los informantes se encontraron en el trabajo con un ambiente nuevo, exigente, cambiante y complejo, frente al cual se sintieron confiados del dominio de sus competencias técnicas. Sin embargo, estas no les fueron suficientes para enfrentar las demandas que se les presentaron, reconociendo que les faltaban aquellas que les hubieran permitido adaptarse mejor a las nuevas condiciones que les exigían relacionarse con otras personas, frente a las cuales se sentían inseguros y poco competentes. Las competencias de comunicación, trabajo en equipo, así como su adaptabilidad en general fueron sentidas como insuficientes. En ese sentido, los egresados entrevistados, se vieron dependientes de las diferentes situaciones que se les presentaron. Algunos tuvieron la suerte de encontrar climas laborales, jefes y compañeros que fueron receptivos a sus necesidades. Sin embargo, otros tuvieron que realizar esfuerzos especiales para adaptarse a condiciones que experimentaron como adversas.

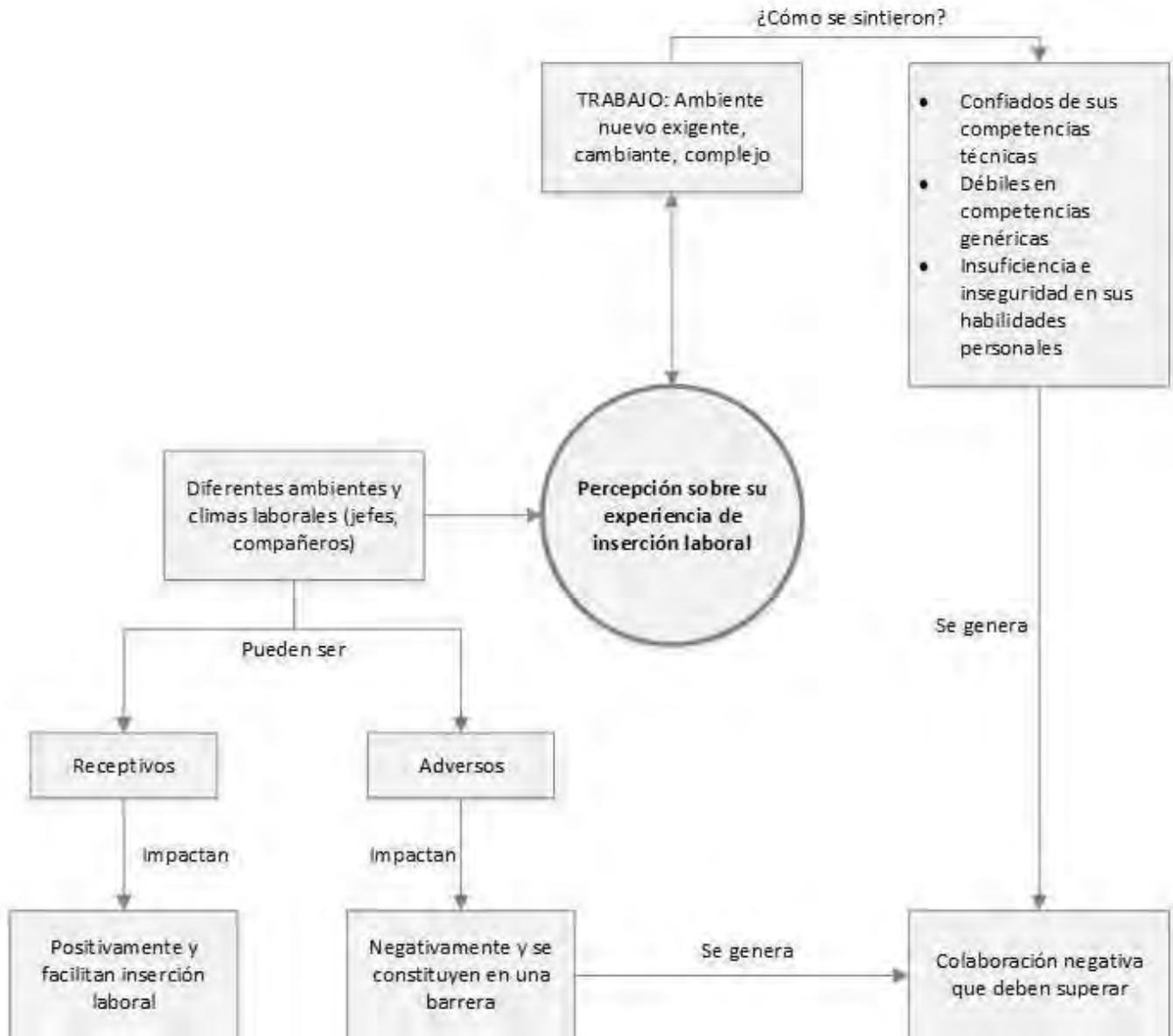
Si a esta circunstancia se suma su autopercepción personal disminuida en su capacidad para enfrentar situaciones nuevas, socializar y confiar en sus recursos personales, se puede inferir que esta situación se constituyó en una barrera adicional para enfrentar las exigencias de su nuevo empleo. Sobre este tema Hirsh (2017) resalta, por un lado, la necesidad del desarrollo de competencias blandas para generar empleabilidad, y a la vez refiere que el dominio de estas competencias, genera también confianza y madurez en los candidatos para enfrentar situaciones nuevas.

Esta evidencia se convierte en un doble motivo para que la universidad ponga atención al desarrollo de competencias genéricas en sus egresados, no solo para contar con habilidades para enfrentar las exigencias del entorno, sino porque el saber que se poseen genera en las personas mayor confianza para lidiar con las dificultades del trabajo, sobre todo, cuando se trata de experiencias iniciales.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza los hallazgos relacionados al objetivo específico 1.



CUADRO 1 : PERCEPCIONES DE LOS EGRESADOS SOBRE SU EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL



4. CATEGORÍA 4: UTILIDAD DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL TRABAJO Y SU VALOR PARA LA EMPLEABILIDAD

Todos los egresados coinciden en el reconocimiento de la importancia del dominio de competencias genéricas para superar con éxito las exigencias de su experiencia de inserción laboral:

E1: "Creo que sí y es algo que rescato (refiriéndose a las competencias genéricas) porque en realidad fuera de las habilidades técnicas que ya tenía, lo que traté de hacer (en el trabajo) es involucrarme, a un nivel personal... A partir de ese momento es donde yo establezco un tipo de conexión con las personas y ya no solamente con mi equipo, sino que traté de hacer conexión con otros equipos, entonces la información empezó a fluir, empezó a fluir y se me habilitaron las cosas".

E2: "Mi trabajo es atender a usuarios y estas habilidades te permiten acercarte a ellos. Mientras eso, tú aprendes de ellos también. Para atenderlos necesitas entender su negocio y nadie mejor que ellos te lo pueden explicar".

E3: "Cuando tienes estas competencias se ve a la persona, se nota su profesionalismo, porque de qué te sirve ser un maestro, o un magister si no sabes aplicarlo de una manera adecuada".

E4: "Si no hubiesen tenido conmigo confianza, no hubiese sido capaz de poder comunicarme con ellos, hubiese sido yo una persona que digamos separada del grupo, y eso dificultaría que el producto que se desarrolla no llegue a cumplirse. Y no solamente eso, sino que causaría desconfianza por parte de ellos también... Sí, son importantes".

E5: "De hecho, sí, son muy necesarias todas esas habilidades (refiriéndose a las competencias genéricas) porque la empresa te exige eso y en ese momento tienes que demostrar esas habilidades".

Nótese la relevancia que los informantes le asignan al dominio de competencias genéricas, no solo como necesarias para superar con éxito las dificultades de su entorno laboral, sino como un atributo asociado a la imagen profesional.

Estas afirmaciones de los egresados coinciden con el aporte de Hinsén y Robak (2016) quienes reportan la insuficiencia del conocimiento y habilidades técnicas para adaptarse a las demandas de un entorno que se encuentra en constante cambio. Para ello, se requiere de otro tipo de competencias interpersonales, transversales y transferibles, sobre las cuales se apoyen las técnicas. El dominio de competencias blandas, además, permite superar el

desafío de la obsolescencia del saber y permiten alcanzar los logros del "saber ser y saber estar" en el contexto de la sociedad posmoderna.

Una de las categorías emergentes de la investigación muestra la valoración de las competencias genéricas asociada a la empleabilidad. El análisis de los resultados muestra que los entrevistados encuentran una relación positiva entre el dominio de competencias genéricas y el atractivo que muestran quienes las poseen en el mercado laboral.

E1: "Yo tengo un compañero con el que hice todos mis trabajos (en la universidad), me acompañó hasta el último día de mi carrera, técnicamente sabe mucho. Postulamos los dos a un trabajo y él no pudo pasar la entrevista. La psicóloga me dijo: tu amigo está técnicamente perfecto, está ideal para el puesto, pero no se expresa bien, no sabe conversar, es muy introvertido". Entonces, no lo contrataron, lo mandaron a seguir un curso de oratoria".

E3: "Cuando ingresé, lo hice con un contrato de 3 meses. Cuando ellos vieron esa responsabilidad, esa entrega, esa perseverancia, por un trabajo al que me ofrecí, entonces me contrataron".

E5: " Todos los empleos siempre te piden habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, comunicación y saber interactuar con las personas. Si no tienes estas competencias, no eres competitivo, no eres empleable".

Como se aprecia, los entrevistados valoran el dominio de competencias genéricas como un atributo que el mercado laboral aprecia en los candidatos a puestos laborales, así como en los colaboradores que pueden seguir desarrollándose dentro de la empresa. Expresan la impresión de que el manejo de competencias transversales los hace atractivos en el mercado y a la vez les da la confianza de su valía frente a quienes nos las poseen.

Relacionado con este tema, un aporte del estudio de Hirsch (2017) afirma que las habilidades blandas fueron cruciales para los juicios de los responsables de recursos humanos en la contratación de estudiantes para trabajos de nivel inicial. Es más, los predictores más fuertes de contratación fueron los resultados de madurez del estudiante y sus habilidades de comunicación. En los análisis cualitativos, el trabajo en equipo y las habilidades de comunicación fueron las que tuvieron las mayores tasas de contratación para el trabajo. Estas competencias, son justamente aquellas a las que se refieren los informantes del presente estudio como las más demandadas en sus experiencias de inserción laboral.

Es interesante mencionar que una de las entrevistadas menciona un programa de desarrollo de habilidades genéricas que recibió en la universidad cuando ya había culminado su carrera. Este curso/taller estaba dirigido a egresados que no habían podido colocarse laboralmente. La entrevistada (E5) refiere literalmente, "Es un programa para hacerse más empleable". Es decir, denota que tanto ella como estudiante, así como la propia universidad, reconocen a las competencias genéricas como un valor vinculado a la empleabilidad. La pregunta que surge es, si existe el reconocimiento del valor de las competencias genéricas o blandas, ¿por qué éstas no forman parte de los objetivos de la formación durante la carrera?

Como se aprecia por los aportes de los autores consultados (Corominas, Tejada y Navío, Fonocubierta y colaboradores) las competencias genéricas guardan relación directa con el incremento de la empleabilidad y se convierten en factores de éxito, tanto para incorporarse al mercado laboral, como para mantenerse en el puesto y desarrollar una carrera dentro de la organización.

Una investigación muy reveladora de esta categoría es la realizada por la Universidad del Pacífico (2010). Como se recordará, esta investigación consultó a 30 representantes de grandes y medianas empresas del país, sobre el perfil que buscan en sus colaboradores jóvenes. Los consultados pusieron de manifiesto que privilegiaban el dominio de competencias genéricas sobre las técnicas. Ello se demostraba dado que en sus procesos de selección, quienes no poseían competencias blandas eran dejados de lado, aunque las técnicas fueran de muy buen nivel. Este resultado evidencia la valoración de competencias genéricas y su relación con la empleabilidad.

5. CATEGORÍA 5: APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL TRABAJO Y EN LA UNIVERSIDAD

Esta categoría aportará información acerca de cómo el espacio laboral se constituyó en un ámbito de aprendizaje de competencias blandas. Todos los entrevistados reconocen el espacio del trabajo como aquel en que aprendieron o desarrollaron las competencias genéricas.

E1: *“De la universidad creo que traía muy poco...creo que yo las tenía desde antes (las competencias genéricas) solo que tenía que pasar por ciertas exigencias (del trabajo) que las pusieran en acción”.*

E3: *“En la universidad nos exigen, pero el trabajo mucho más. Conocía y entendía los conceptos, pero les faltaba realidad”.*

E5: *“Yo las aprendí con las herramientas que me dio la universidad, pero las he reforzado en mi trabajo y las he empujado más en mi trabajo. La universidad sí me ha dado esas herramientas, pero como para empezar... esas habilidades las tuve primero cuando gané el puesto y las demostré y las reforcé mucho más cuando entré al trabajo”.*

Un aspecto resaltante es que los entrevistados coinciden en señalar que son las necesidades, los desafíos que encontraron en el trabajo, lo que impulsó el despliegue de competencias genéricas. El ámbito laboral aparece como un espacio retador para “sacar” sus recursos personales. Si bien una de las entrevistadas reconoce que sentó las bases de este tipo de competencias en la universidad, refiere también que fue el espacio laboral el que impulsó el desarrollo de sus competencias genéricas. Nuevamente, estas aseveraciones coinciden con el planteamiento de Tobón (2008) respecto del requisito de la necesidad del planteamiento de desafíos para el desarrollo de competencias.

E5: *“Si no tengo la necesidad, no voy a desarrollar nada. La necesidad y la adversidad también nos obligan a sacar lo mejor de nosotros”.*

E5: *“Hicimos un taller con mi jefe para los contratistas sobre mejora continua. Fue difícil, pero me ayudó mucho, gané confianza y también me gané el respeto”.*

Es interesante recuperar el sentimiento de logro, de orgullo que se alcanza cuando se supera un reto laboral. Esta sensación sea posiblemente la que instala la competencia en el sujeto y permite luego trasladar el aprendizaje a otros espacios, tal como plantea Wright (1997).

La universidad no aparece como el ámbito de aprendizaje de estas competencias, al parecer, por dos razones:

i. Porque constituyeron experiencias aisladas en la carrera que no llegaron a convertirse en fuentes de aprendizaje sostenido:

E1: *“De la universidad solo recuerdo el curso de Ética Profesional que abordaba estas competencias: trabajo en equipo, integraciones con proyectos sociales”.*

E5: *Seguí un programa de coaching de 10 semanas que daba la universidad para egresados que no estaban trabajando. Se llamaba Acelerador de Empleo... Venían psicólogos cada semana de Lima... Sus dinámicas eran agradables, su manera de decir las cosas era diferente. Nos daban tareas para hacernos más empleables...*

ii. Reconociendo haber pasado por experiencias que aparentemente promovían el desarrollo de este tipo de competencias, se dan cuenta de que fueron espacios donde primó la formalidad o estuvieron centrados en contenidos que no llegaron a generar aprendizaje real:

E1: *"Para cada curso hacíamos exposiciones, pero lo que se evaluaba allí es que tu presentación tenga el contenido. Si el contenido del proyecto está bien, ya tienes tu buena nota, a pesar de que no lo hayas transmitido correctamente.... entonces, estamos dejando un punto abierto que está fallando, y estamos fallando consecutivamente".*

E3: *"En la universidad trabajamos en equipo, pero de cuatro, solo uno o dos hacían el trabajo. Por eso preferí alejarme y trabajar solo antes de desaprobar el curso".*

E4: *Yo tenía mi grupo de trabajo y solamente hacía grupo con esas personas... nunca buscamos alguna manera de separarnos y experimentar formando grupos con otras personas, sino que siempre nos buscábamos entre nosotros... Lo bueno era que llegábamos a hacer los trabajos y aprobábamos el curso. Pero lo malo, digamos, es que así te malacostumbres y después cuando entras a trabajar te va a costar, porque esas personas ya no están contigo. Las personas que puedes llegar a conocer en el trabajo no tienen el mismo carácter ni el mismo comportamiento ni la misma responsabilidad. Entonces, eso te va a costar".*

Entonces, por lo que indican los egresados, las experiencias aisladas (talleres o cursos) no permiten instalar el aprendizaje de competencias blandas. Por otra parte, no es suficiente poner a estudiantes a trabajar en grupo para que se alcance la competencia del trabajo en equipo, o hacer exposiciones para desarrollar la comunicación efectiva. Un dato interesante es el reconocimiento de que la universidad no los prepara para el mundo real, pues les permite manipular variables como la elección de las personas con los que trabajan mientras son estudiantes. Esta posibilidad no se presenta en el trabajo, donde deben adaptarse a relaciones interpersonales totalmente fuera de su control.

Por las expresiones de los egresados se identifica lo que ellos opinan respecto de algunas condiciones necesarias para generar este tipo de aprendizajes. Entre ellas, la necesidad de enseñar con mayor estructura en la

universidad, es decir con la clara y explícita intención de formarlos en este tipo de habilidades. Asimismo, reconocen que la retroinformación permanente, es también muy importante.

E1: “Yo creo que si me hubieran dicho, trabajar en equipo contiene esto de acá, van a ver diferentes equipos, vas a necesitar mostrar tales habilidades, etc. lo hubiéramos aprovechado mejor...”

E1: “...la persona encargada constantemente nos iba dando pautas que nos orientaban y nos evaluaban. Eso era bacán (refiriéndose al responsable de un concurso de la universidad para el cual el entrevistado debía realizar tareas de liderazgo, no de un curso de la formación)”.

Los hallazgos encontrados revelan la importancia de revisar y retomar el concepto de competencia, el mismo que, desde Tobón, explicita las condiciones necesarias para alcanzar este tipo de aprendizajes. El autor define competencia de la siguiente manera:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de pensamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008, p.5).

La cita del autor pone de manifiesto la complejidad del concepto de competencia y ofrece los aspectos a tener en cuenta para cumplir con este tipo de formación. Resalta la importancia de centrar la atención en el desempeño idóneo, integrado por diferentes tipos de saberes (no solo los conocimientos técnicos) frente a situaciones de reto que desafíen sus habilidades, con conciencia del proceso y dirigidos por una finalidad explícita. Este proceso, efectivamente, no se observa en los procesos educativos descritos por los informantes.

Este enfoque, además, compromete la participación de una serie de actores: la institución que, de acuerdo a su declaración, ofrece una formación por competencias; a los docentes que deben manejar el enfoque, desde la propuesta teórica, así como sus estrategias metodológicas. Además los estudiantes, en tanto son agentes activos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La buena noticia, de acuerdo a lo planteado por Corominas (2001), Villardón–Gallego (2015) y Hinsey & Robak (2016) es que las competencias genéricas se enseñan y se aprenden. Es decir, son susceptibles de ser desarrolladas dentro de los ambientes académicos, convirtiéndose en fuente de adaptación y superación de las múltiples exigencias del siglo XXI.

Conviene recordar que todos los informantes mostraron satisfacción por la calidad de la instrucción recibida en la universidad, lo cual les generó confianza para adaptarse a los retos técnicos que les presentó el trabajo. Sin embargo, reconocieron también la falta de otro tipo de competencias –blandas, transversales- que necesitaron para lograr un mejor desempeño en su proceso de adaptación al trabajo. Sobre la base de la valoración de las competencias genéricas, sus relatos mostraron las diferencias que percibieron entre los ámbitos académico y laboral, y como efecto de esa diferenciación, identificaron las cualidades de uno y otro espacio como promotor, o no, del desarrollo de competencias transversales.

Con respecto a la formación que recibieron en la universidad, sienten que ésta fue rigurosa en términos de sus conocimientos técnicos, pero no encontraron la misma exigencia por el desarrollo de sus competencias personales. Además, esta rigurosidad académica carecía de lo que los egresados denominan condiciones de realidad, entendiendo esta característica como complejidad, simultaneidad de variables y presión.

E4: "En la universidad el objetivo es simplemente aprobar, hacer tu trabajo, que funcione y lo presentas bonito. En el trabajo es la funcionalidad, la facilidad para el usuario y tiene que llamar mucho la atención. Lo que ves en la universidad no es tan real... El mercado te muestra más opciones (se refiere a la complejidad) la universidad te muestra algo más limitado".

E5: "Te soy sincera, en realidad... nosotros sí investigamos en la universidad... pero no lo llevamos a la realidad... no vemos que sea un proyecto que va a funcionar... hacemos simplemente que se presente, que se vea bonito frente al profesor. Es muy diferente en un trabajo donde tú tienes que tener un producto, sí o sí, y si no, es que no estás trabajando bien. Entonces, ya no es que tienes que aprobar un curso, sino que tienes que sacar un producto, un proyecto adelante y los tiempos se tienen que cumplir y el presupuesto también. Si se pasa el tiempo, los presupuestos suben. Si es un mes de contrato y te pasas medio mes haciendo cumplimientos de seguridad, tienes que hacer una agenda y es otra

cosa, hay términos legales, contratos firmas seguridad. Es mucho más complejo". "En la empresa se preocupan mucho por el dinero. En la universidad, si me equivocaba y ponía un cero de más o de menos, no pasaba nada. En el trabajo, te pueden botar por eso".

E1: "Yo he visto que hasta el 8vo, 9no ciclo que todavía hay esa deficiencia para conversar, para expresarte en público, digámoslo así.... Entonces, si al 9no o 10mo ciclo sigues pasando con esa deficiencia, para mí, hay un problema no solamente de la persona, sino de la universidad. La universidad cómo te puede seguir tolerando, porque al final ya, terminas tu carrera eres muy buen técnico, pero te va pasar lo mismo que le sucede a mi amigo que no puede entrar a un trabajo porque le falta transmitir, se pone nervioso... entonces sí sería un problema de la universidad, no de la persona".

E3: "En la carrera de ingeniería de sistemas lo que pasa es que nosotros no hemos aprendido atención al público, atención al usuario... no sabemos cómo llegar a ellos, no sabemos cómo decirles que esto es así o asá. Nosotros sabemos de la manera informática, no hablamos de la manera en que el usuario entienda las cosas. Por ejemplo, yo utilizaba una palabra técnica y mis compañeros del trabajo me decían, pero explícame en católico, no te entiendo... Yo sé que un compañero informático me va entender, pero yo tenía que ponerme en los pantalones esas personas que no eran informáticas y a veces no tenía la paciencia".

Nótese cómo para los informantes la exigencia académica aparece como parcial, limitada a variables formales como la elaboración de trabajos académicos, la nota, el cumplimiento de plazos de entrega, la presentación adecuada de sus trabajos, etc. Situaciones que si bien les demandaron esfuerzo, no llegaron a constituirse en reales desafíos. En contrapartida, el mundo laboral los somete a presiones de mayor riesgo, donde la calidad, la eficacia y la exactitud de sus respuestas a situaciones laborales complejas juegan un papel determinante. Estos factores, configuran lo que ellos denominan realidad, y la impresión que transmiten es que la calidad de sus desempeños laborales tienen consecuencias que pueden afectar desde su imagen profesional, hasta poner en riesgo su permanencia en el puesto.

Como puede apreciarse, los entrevistados perciben diferencias significativas entre cómo aprendieron en la universidad y lo que este aprendizaje les sirvió para responder a las necesidades que encontraron en el trabajo. Sienten que su formación universitaria, si bien cubrió los aspectos técnicos, no les fue suficiente para enfrentar los retos del trabajo.

Dos aspectos que según los informantes marcan una diferencia entre lo que les planteó su formación universitaria y lo que encontraron en el trabajo, tiene que ver con el aprendizaje de las materias de manera aislada, mientras el trabajo los enfrenta a la complejidad que implica la concurrencia de todos los factores que intervienen en las situaciones laborales:

E5: "A veces escuchaba términos en el trabajo, que yo conocía, que había visto en la universidad, pero no recordaba. Son cosas que tú llevas en un cursito. Me enseñaron procesos en un momento y presupuestos en otro curso. En el trabajo está todo junto".

E2: "En la universidad es más pausado, ves los temas por ciclos... tienes el chance de pausar... es como cuando ves una película y puedes poner pausa. En el trabajo, no tienes el control... Terminas de hacer una actividad, pero igual esa actividad la vas a tener como pendiente siempre... tú terminas un proyecto y ese proyecto es tuyo siempre, tú le brindas soporte, atiendes a los usuarios cuando haya constantes requerimientos de ellos. Muy aparte de que tú ya estás en otros proyecto, igual los tienes que atender".

Estas citas expresan que perciben el aprendizaje académico como fraccionado y ajeno a una realidad donde los factores participantes confluyen en un solo momento y frente a estos ellos deben ofrecer respuestas también integradas. Cabe resaltar que según sus impresiones la respuesta exitosa a situaciones laborales complejas, demanda también de la integración de competencias técnicas y genéricas, tal cual les exigen los desafíos de la realidad. Cuando se enfrentaron a este tipo de situaciones sintieron que el aprendizaje alcanzado en la universidad les resultó como artificial e insuficiente para responder con éxito.

Esta situación se relaciona con la conveniencia, tal como plantea el enfoque por competencias, de trabajar proyectos integrados, que comprometan los aprendizajes de varias materias del nivel, en los cuales se planteen desafíos más cercanos a la realidad. Esta realidad, no aísla las competencias técnicas y genéricas, sino que demanda que se integren colaborativamente al momento de responder a desafíos concretos.

Los resultados de esta categoría emergente nos conducen a retomar la afirmación planteada por Ruiz et. al. (2005) quienes afirman que la universidad debe garantizar la inserción y movilidad laboral de sus egresados, para lo cual sus

estrategias y recursos pedagógicos deben estar alineados a las condiciones y necesidades del mundo laboral contemporáneo. Este punto es relevante dado el desencuentro evidenciado entre la oferta formativa y las exigencias del mundo del trabajo.

A partir del reconocimiento del valor de las competencias genéricas y de la experiencia de haber pasado por situaciones complejas del trabajo, los entrevistados expresaron algunas ideas de las estrategias de aprendizaje que les hubiera gustado experimentar en la universidad para estar mejor preparados para enfrentar los retos de la vida laboral.

E1: "Si nos dicen desde el primer día de cada clase (refiriéndose a las competencias blandas) este trabajo va a ser para esto o para lo otro... Lo malo es que no te dicen cómo hacerlo, yo pienso que si te hubieran dicho... trabajar en equipo contiene esto de acá, van a ver diferentes características, diferentes equipos, vas a tener que mostrar habilidades... cómo solucionar, no sé si un compañero no trabaja, cómo solucionar esto otro, entonces sí hubiera tenido idea de cómo lidiar con esas cosas que suceden en todos los equipos. Entonces hubiera sabido cómo lidiar con esas personas".

E3: "Que no sean tan teóricos, que sea al grano... que den ejemplos de empresas, de instituciones, pero de la forma real como una empresa tiene sus procesos... Que el alumno diga qué solución le podemos dar, que el profesor le diga, a ver, puedes hacer algo más o qué me mecanismos utilizarías para optimizar ese proceso".

E3: "A mí no me han servido tantas horas de teoría, porque, al administrador o al gerente tú no le vas a dar una teoría... tú tienes que demostrarle que se minimizó el tiempo de atención o me maximizó el recurso. El gerente no te va a preguntar por el concepto, lo que importa es que le des la solución, el resultado"... Podríamos tener menos horas de teoría para aprender más cosas de la realidad".

E4: "Creo que haría falta algo psicológico para que te hablen del concepto, en qué consiste, para qué te va a servir, así netamente de manera psicológica. También podrían enseñarnos software libre. En la universidad nos enseñan lo más formal y en los trabajos nos piden otras posibilidades, más baratas, creativas, que no hemos aprendido en la carrera".

E5: "Que los proyectos sean más reales. Que tengan un producto final concreto, con indicadores reales y que éste no sea un informe. Los profesores pueden proponer proyectos de experiencias reales.... También deberíamos tener proyectos integrados, con la participación de varios cursos.

E5: "Se puede salir al campo, a las zonas más pobres y desarrollar un proyecto de mejora. Sistemas no solo se enfoca en desarrollar

software, sino también al desarrollo de la calidad, la mejora de un proceso. Además haríamos inclusión social. Podríamos incluirnos más en la localidad, en los problemas sociales...no se aprende solo en la carpeta. En la universidad nos matábamos pensando: y ahora cómo floreamos esto".

SÍNTESIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2:

EXPLORAR SOBRE LA UTILIDAD (EL VALOR) QUE LE ASIGNARON AL DOMINIO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL

Han sido reveladoras las citas de los informantes respecto al valor que le reconocen al dominio de competencias blandas para su mejor adaptación al mundo del trabajo. La totalidad de consultados refiere haber desarrollado este tipo de competencias en el entorno laboral y bajo condiciones especiales que no encontraron en la universidad. Por otro lado, en sus relatos queda claramente establecida la relación que encuentran entre el dominio de este tipo de competencias y la empleabilidad. Algunos pudieron percibir esta relación mediante la experiencia ajena y otros la vivieron directamente, cuando al evidenciar competencias blandas fueron contratados o promovidos.

Es a partir de la evidencia del valor del dominio competencias transversales en el trabajo y en el fortalecimiento de la empleabilidad que se despierta su reflexión respecto a cómo aprendieron en la universidad y en la conveniencia de desarrollar competencias genéricas en el ámbito académico, para no forzarlas en circunstancias límites y exigentes del trabajo, donde corren mayores riesgos.

Desde esa perspectiva, reflexionan sobre las condiciones que permitieron su aprendizaje en el trabajo, así como la forma en que les hubiera gustado aprenderlas en la universidad:

- La presencia de retos. Al parecer el espacio laboral les presenta una serie de desafíos que gatillan el despliegue de este tipo de competencias.
- Las experiencias aisladas (algunos talleres, algunos cursos, algunos profesores) durante la formación no son suficientes para el desarrollo de competencias genéricas.
- El desarrollo de competencias genéricas demanda intención explícita durante la formación: qué y por qué aprenderlas, estructura para el

aprendizaje (metodologías adecuadas), seguimiento y retroinformación permanente. Conviene recordar que bajo el EBC el estudiante es protagonista de su aprendizaje y ello demanda que participe activamente en el proceso.

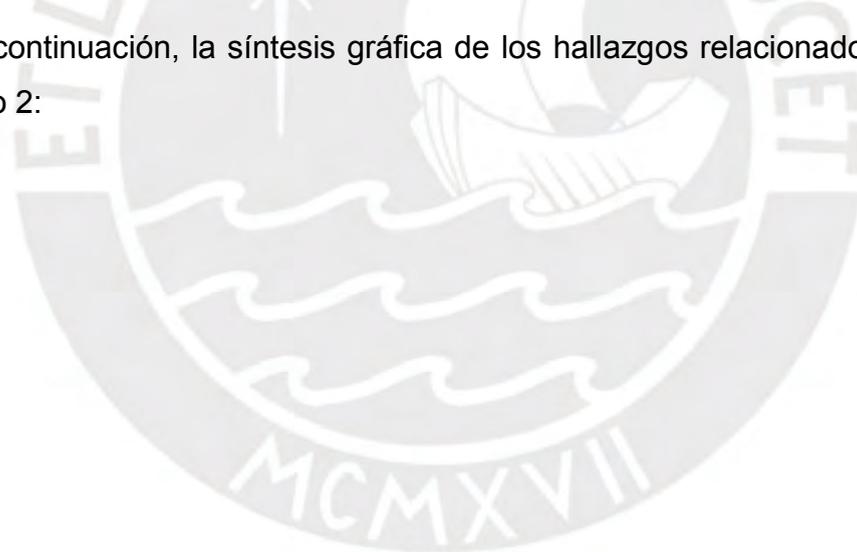
- Es necesario que el docente acompañe el proceso, brindando herramientas que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus aprendizajes, recibir retroinformación y hacer los ajustes y necesarios para alcanzar los logros.
- Es importante que la universidad les provea de experiencias reales (exigentes y complejas) lo más cercanas posibles a las que encontrarán en la vida laboral.
- Experimentan un rechazo al aprendizaje teórico y lo perciben como dissociado de la práctica, como si se tratara de aprendizajes paralelos, lo que una vez más expresa que no están aprendiendo bajo un enfoque por competencias.
- Un aspecto relevante, es su percepción de que el aprendizaje demanda integración de saberes. Por ello la propuesta de realizar proyectos que integren los aprendizajes de varios cursos. Estos desafíos, más integrados, se asemejan a lo que se les presenta en la realidad laboral, donde el factor de la simultaneidad de necesidades y exigencias es característico.
- Otra demanda apunta a la necesidad de contextualizar sus aprendizajes saliendo al campo y aportando a su comunidad. Esta sugerencia resalta la necesidad de salir de las aulas para alcanzar verdaderos aprendizajes, además de intervenir activamente en la mejora de las condiciones de vida de sus entornos y cumplir con el principio ético de responsabilidad social.

Este último punto ha sido evidenciado en otros estudios, como el de Villegas y colaboradores (2013) quienes estudian la percepción de egresados de medicina en Antioquia y descubren que cuando al término de la carrera los egresados salían a trabajar en diversos hospitales, se sentían seguros de su formación técnica, pero a la vez se daban cuenta de que desconocían la realidad de su entorno social y por ello su intervención no se ajustaba a las necesidades de sus pacientes, razón por la cual eran poco reconocidos como profesionales.

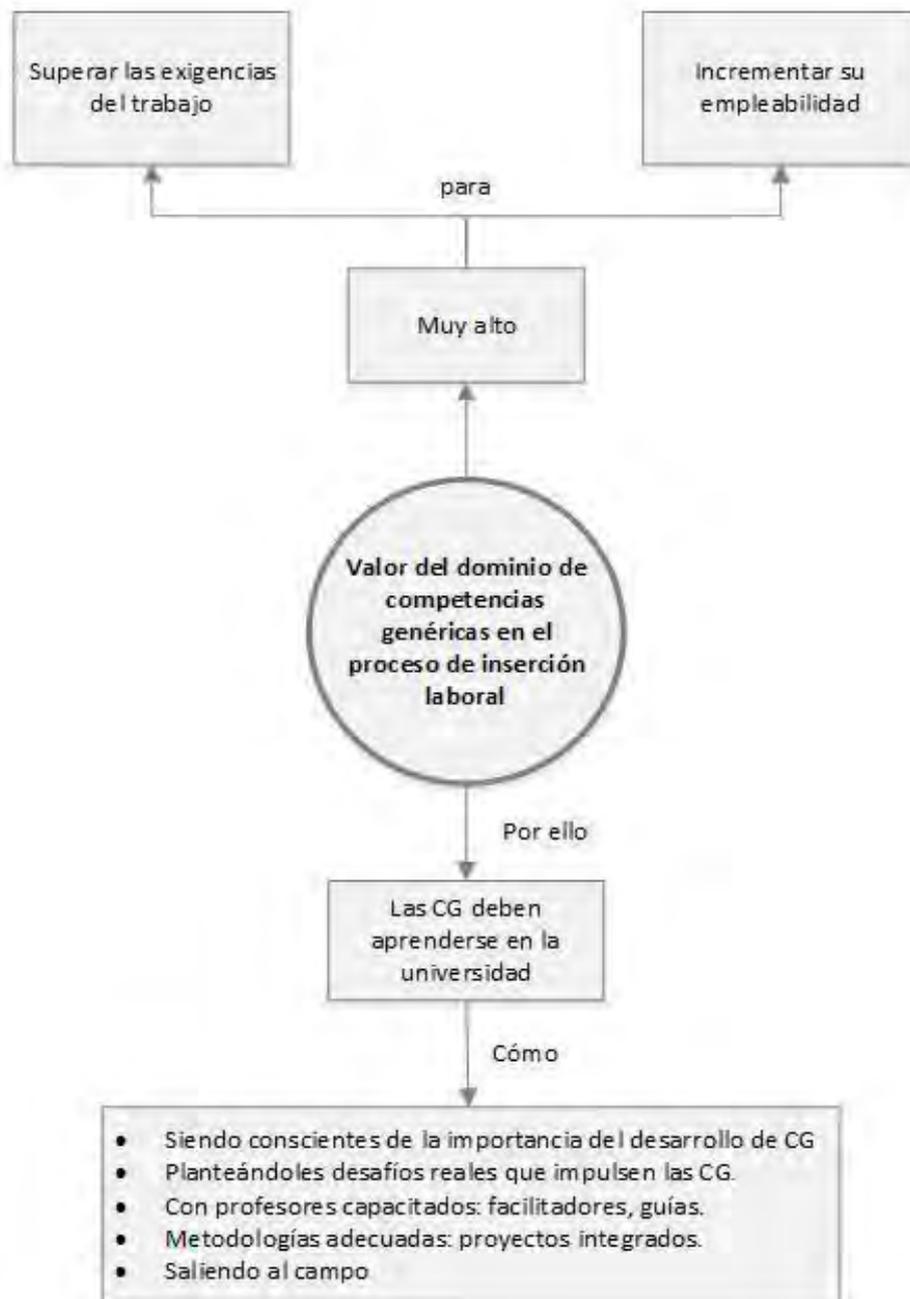
De acuerdo al sentir los informantes, esta situación remite a tener muy en cuenta que desde EBC el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y ello obliga a que sea muy consciente del mismo en todo momento. Por ello, la importancia de realizar metacognición del proceso. Por otra parte, los hallazgos consultan por la idoneidad del perfil de los docentes y su dominio de estrategias didácticas para aplicar el enfoque por competencias en el aula.

Curiosamente, todas las demandas que plantean los egresados de nuestro estudio para mejorar la calidad de sus aprendizajes en la universidad se encuentran alineados al planteamiento del enfoque por competencias: se basan en un contexto, están orientadas al logro de un desempeño que se expresa en una acción, buscan resolver problemas, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de recursos personales y del contexto (Villarroel & Bruna, 2014). Es decir, los estudiantes plantean de manera intuitiva los aspectos que considera el enfoque por competencias, al parecer, porque los reconocen como más útiles para enfrentar de manera efectiva las demandas del mundo laboral.

A continuación, la síntesis gráfica de los hallazgos relacionados al objetivo específico 2:



CUADRO 2 : UTILIDAD QUE LE ASIGNARON AL DOMINIO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL



6. CATEGORÍA 6: COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DEMANDADAS

Conviene mencionar, en primer lugar, que todos los entrevistados concordaron en la importancia de la responsabilidad como factor que requirieron en su experiencia de inserción laboral, y todos coincidieron, también, en que la forjaron en la universidad y que por tanto no tuvieron que aprenderla en el trabajo. Cabe mencionar que se refieren a esta habilidad vinculada al respeto de los horarios de trabajo, así como al cumplimiento de sus entregables. Las respuestas de los informantes no muestran que relacionen esta competencia con objetivos de mayor alcance, como la realización personal, la actualización permanente o el bienestar personal y social.

Las otras competencias que el trabajo les demandó y que surgen de manera natural en el relato inciden, fundamentalmente, en las siguientes:

- Comunicación, que complementan con adjetivos como efectiva, asertiva, empática. Esta competencia se liga también con lo que denominan capacidad de escucha.
- Trabajo en equipo
- Iniciativa, también denominada proactividad
- Autoaprendizaje
- Resolución de problemas
- Sentido ético
- Liderazgo, esta última se asocia a la capacidad de conducir a otros y destacar en el trabajo.

En general, los informantes consideran que estas habilidades fueron las más demandadas por las exigencias laborales y su aprendizaje les permitió adaptarse mejor a los espacios de trabajo, caracterizados por lo nuevo y lo complejo. Las citas correspondientes a las competencias más demandadas se ofrecen a todo lo largo de sus discursos y se han planteado de manera reiterada en categorías anteriores. Por ello, se pasará a comentar los principales aportes teóricos sobre la gama de competencias a las que aluden los informantes.

Es conveniente mencionar que las competencias a las cuales se refieren los informantes son aquellas que el Proyecto Tunning denomina competencias

interpersonales. Se trata de competencias básicas e indispensables para mantener una relación fluida con el medio.

Rentería-Pérez & Malvezzi (2008) descubren la demanda de estas mismas competencias desde la perspectiva de un estudio realizado con empleadores, quienes se refieren a ellas como competencias *core*, transferibles o claves. Se trata de aquellas que tienen que ver con cuestiones relacionales, como comunicación efectiva, conciencia del sector de negocio, así como habilidades de regulación personal como la autoafirmación, autocontrol, autoconfianza y automotivación. Para los empleadores, estas competencias son muy necesarias para el trabajo.

Competencias también muy similares a las que plantean los egresados consultados son las que resaltan el estudio de Becerra & La Serna (2010) realizado por la universidad Del Pacífico, en Lima. En ese caso, los empleadores de 30 grandes y medianas empresas del país indican que entre las competencias que ellos más demandan se encuentran las habilidades para sostener relaciones interpersonales, trabajar en equipo y orientarse al cliente. Además, las empresas requieren de personal con mucha iniciativa, proactividad y orientación a los resultados.

Uno de los entrevistados, quien trabaja en una institución del Estado, menciona con mucha contundencia la necesidad del sentido ético, pues en su corta experiencia laboral ha observado conductas de corrupción que lo impactaron muy negativamente. Esta competencia, si bien no es resaltada por la mayoría, sí conviene tenerla muy en cuenta en la formación universitaria, pues se trata de un aspecto relevante para cuidar la toma de buenas decisiones y promover el desarrollo ciudadano y del país.

E3: "...he visto malos manejos en la parte administrativa y pienso que eso no debe ser. Yo lo pongo en primera plana, porque si tú quieres ser un profesional de verdad, tienes que tener los valores en el primer plano".

Sobre este punto en particular, Hinsey & Robak (2016) resaltan la importancia de prestar atención al desarrollo de los valores y las actitudes dentro de las competencias genéricas, sobre todo si se quiere contribuir al desarrollo

sostenible, tema muy importante en la educación de todo nivel, en especial, en la educación superior.

Otro aspecto interesante es que se evidencia en algunos de los informantes la percepción de que estas competencias no se presentan aisladamente, sino que el trabajo las pide de manera integrada para resolver los problemas que se presentan:

E1: "A pesar de tener mucha iniciativa, si no tengo el resto de características no puedo liderar al equipo. Entonces, la comunicación, convencer a los chicos de que no se vayan, el trabajo en equipo, la responsabilidad, todas se necesitan a la vez".

SINTESIS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 3:

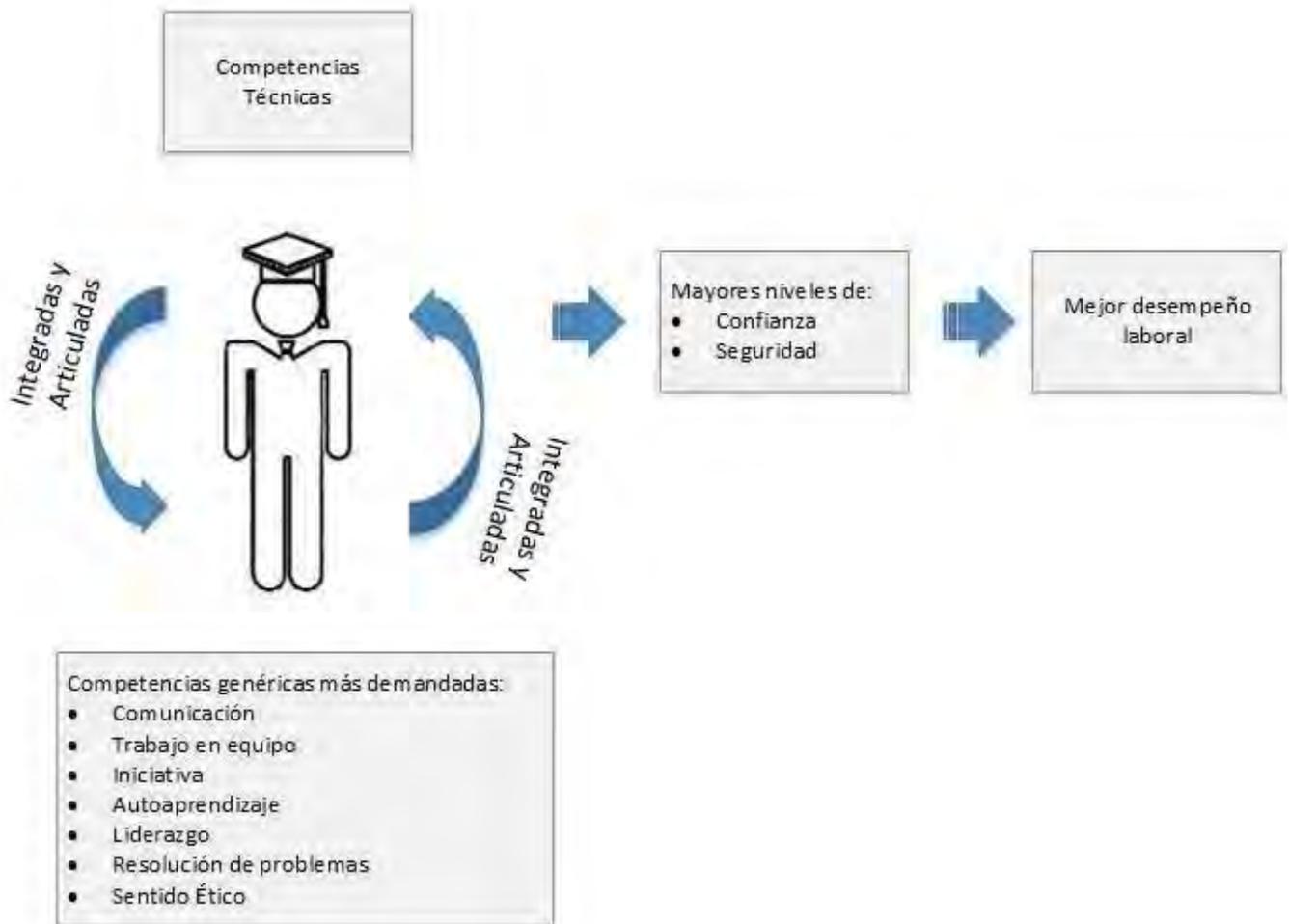
DESCUBRIR LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DEMANDADAS POR LA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL

Más que ordenar jerárquicamente las competencias genéricas más demandadas, conviene establecer un perfil básico destacado por los informantes, que les sirva a los futuros egresados para responder con éxito a las exigencias que encuentran en esta etapa de su vida laboral.

Si se observa el fenómeno desde esta perspectiva, el perfil corresponde a un egresado que cuenta, por un lado, con el dominio de competencias técnicas y, por otro lado, con competencias genéricas interpersonales relacionadas al ejercicio de su responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo, autoaprendizaje, sentido ético, y liderazgo. Todas ellas, de forma integrada y adecuadamente articuladas a sus competencias técnicas, le permitirían adaptarse a los egresados a este nuevo espacio, mostrando una actitud más confiada y con capacidad para tomar iniciativas propias de su nivel.

A continuación, el esquema gráfico que muestra la síntesis ofrecida por los informantes alrededor de esta categoría:

CUADRO 3 : COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DEMANDADAS POR LA EXPERIENCIA DE INSERCIÓN LABORAL



CONCLUSIONES

A continuación se presentan los principales hallazgos de la investigación cuyo objetivo general está orientado a analizar las percepciones de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada del país sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

1. Los informantes percibieron que su primera experiencia de inserción laboral los enfrentó a un contexto poco conocido, dinámico y demandante frente al cual se sintieron confiados en sus conocimientos técnicos, pero insuficientes en el dominio de competencias genéricas, lo que complicó su respuesta adaptativa.
2. Los egresados consultados observaron que fueron las necesidades y los desafíos que experimentaron en el trabajo lo que impulsó el aprendizaje de competencias genéricas. Así, el ámbito laboral aparece como un espacio de reto que promueve el desarrollo de competencias transversales.
3. Todos los informantes reconocieron el valor del dominio de competencias genéricas para superar las exigencias de su primer empleo y lo relacionan con el fortalecimiento de la empleabilidad, en tanto las reconocen como de alta deseabilidad de parte de sus empleadores y del mercado laboral en general.
4. Los egresados establecieron diferencias radicales entre el aprendizaje universitario y el laboral, en tanto perciben que el ámbito académico no

impulsó el desarrollo de sus competencias genéricas, mientras la complejidad que encontraron en el trabajo se las exigió desde un inicio.

5. Un aspecto a resaltar es la aseveración de los egresados de que las competencias genéricas pueden ser aprendidas en la universidad y es además el ámbito desde donde deben impulsarse.
6. Las competencias genéricas más demandadas desde la percepción de los informantes corresponden a las denominadas competencias interpersonales: comunicación efectiva (asertiva, empática) así como la escucha. Sigue el trabajo en equipo, la iniciativa, también denominada proactividad; autoaprendizaje y el liderazgo. Otra constatación es que perciben que la resolución de problemas demanda que estas competencias se presenten de manera integrada, pues aisladamente no cubren las exigencias de los desafíos laborales.



RECOMENDACIONES

1. Seguir profundizando en la temática de las competencias genéricas, dada su importancia para que la formación universitaria alcance logros que se expresen en un desempeño laboral satisfactorio para los egresados y las organizaciones. La investigación realizada constituye un estudio inicial, exploratorio, que debería completarse con otros que ofrezcan mayor información sobre las mejores formas de promover competencias blandas en la educación superior.
2. Dada la evidencia, varias veces constatada en las manifestaciones de los egresados sobre la necesidad que tuvieron del dominio de competencias genéricas para superar con éxito los retos de la experiencia de inserción laboral, es importante que la universidad pueda asumir esta responsabilidad formativa. Cualquiera sea perfil personal de los estudiantes, pero sobre todo, si se trata de personas con características de introversión y poco manejo social, como indican los informantes, doble debería ser el esfuerzo de la universidad por atender estas condiciones durante la formación y preparar a sus egresados para enfrentar con éxito las exigencias de un entorno laboral dinámico y complejo.
3. Los informantes han sido muy explícitos en sus necesidades para responder con éxito a las demandas que encontraron en su experiencia de

inserción laboral. Por ello, es recomendable que la universidad preste atención a las sugerencias de sus egresados:

- Proveerles de desafíos lo más cercanos posible a los que se presentan en la realidad laboral
- Contextualizar sus aprendizajes saliendo de las aulas para atender problemas sociales que, además de ser reales, les brinden la oportunidad de contribuir a mejorar las condiciones de vida de su comunidad.
- Realizar proyectos integrados, que les permitan aplicar los diversos aprendizajes alcanzados en las unidades didácticas para la solución de problemas, de la misma manera que se presentan en la realidad.
- Hacer explícitos los propósitos de la formación, los procesos de enseñanza/aprendizaje que se encuentran a la base, las metodologías, los recursos pedagógicos y la utilidad del dominio de competencias transversales para la vida.
- Capacitar a sus docentes a fin de que guíen el proceso, hagan el seguimiento a los procesos de aprendizaje y retro-informen a los estudiantes de sus avances y oportunidades de mejora.

No es casual que los egresados consultados en este estudio describan las condiciones bajo las cuales les hubiera gustado aprender en la universidad de manera tan afín al enfoque por competencias. Al parecer, y de manera intuitiva, reconocen este enfoque como el más adecuado para prepararse y responder a los diversos retos del mundo del trabajo.

4. La identificación de los factores que intervienen en el adecuado desarrollo de competencias transversales, identificados en el estudio, puede constituir una contribución para que la universidad pueda hacer los ajustes necesarios para cumplir con su cometido de ofrecer una formación integral que cumpla con el atributo de la visión global que anuncia en su misión. Desde esta perspectiva sería muy recomendable que la universidad renueve su compromiso con el enfoque por competencias, pues sería la posibilidad de responder de manera coherente a las necesidades de sus egresados. Para ello, es indispensable revisar los diversos aspectos del currículo: la articulación del plan de estudios, el perfil del egresado, los

recursos pedagógicos y metodológicos, el perfil y capacitación docente, el seguimiento a las acciones educativas, el sistema de evaluación y los diversos procesos comprometidos en este desafío.

5. Un aspecto relevante, más allá de la universidad comprometida en este estudio, es aprovechar el concepto de competencia, compartido por el mundo académico y laboral, para convertirlo en un nexo de colaboración permanente. Este vínculo de coordinación no coloca a la universidad como un proveedor de recursos profesionales subordinado a la empresa, sino que la convierte en una instancia responsable y congruente con las necesidades de la sociedad actual. De esta forma, la universidad se orienta a formar capital humano de calidad reconociendo que el trabajo es un ámbito importante en la vida de las personas, es un espacio de satisfacción personal, realización profesional y aporte a la sociedad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ari, D; Cheser, L. & Ravazavieh, A. (1999). *Introducción a la investigación pedagógica*. Méjico: McGraw Hill.
- Barrón, C. (2015). *Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México*. En: *Las competencias genéricas en la educación superior*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Becerra, A & La Serna, K. (2010). *Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Bernal, C. (1995). Innovación y apropiación de tecnología en el contexto de la globalización. En: *Ciencia y tecnología para una sociedad abierta*. Bogotá: Colciencias y Departamento Nacional de Planeación.
- Bustamante Guerrero, G. (2004). Revolución del conocimiento, globalización y educación. *Reflexión y crítica: revista de filosofía*, 8 (4), pp. 95-106.
- Checchia, B. & Iglesias, G. (2013). Demanda de los empleadores argentinos de competencias genéricas en graduados en ciencias empresariales y sociales: un estudio en cinco ciudades. *Revista Debate Universitario* 1(2), pp. 4-18.
- Cariola, M. y Quiroz, A (1997). Competencias generales, competencias laborales y currículo. En: Novick, M. y Gallart, M. *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: OIT, Cinterfor.
- Corominas, E. (2001) Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*. 325, pp.290-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Educación*, (341), pp. 301-336. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf
- Díaz–Barriga, A. (1995). *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*. México: CESU.
- Díaz C. & Sime L. (2009). *La explicitación de la metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2009/02/12/la-explicitacion-de-la-metodologia-de-investigacion/>
- Foncubierta, M.; Perea, J. & González, G. (2016). Una experiencia en la vinculación Universidad-Empresa: El proyecto cogempleado de la fundación campus tecnológico de Algeciras. *Educación XX1*, 19(1), 201-225. doi:10.5944/educXX1.14472
- González, J; Wagenaar, R; Beneitone, P. (2004). Tunning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35.
- Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- Hinsen, H & Robak, S. (2016). Knowledge, competencies and skills for life and work. *Adult education and development*. 83, pp. 30 -34.
- Hirsch, B. (2017). Wanted: Soft skills for today's jobs. *Phi Delta Kappan* 98(5), pp. 12-17
- Janecick, V. (2011). *"Stretching" Exercises for Qualitative Researchers* (3rd edición). California: SAGE Publications.

- Leal, N. (2000) El Método Fenomenológico: Principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*. 1, pp. 5.
- Medina, A; Amado, M. & Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, pp. 1-28.
- Normann, A. (2017) *Becoming a phenomenologically skilled researcher – an account of a journey started*, *Reflective Practice*, doi: 10.1080/14623943.2017.1307720
- Proyecto Tuning. (2007). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Rentería-Pérez, E & Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales en el trabajo. *Universitas Psychologica*, 7(2), pp.319-334. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200002&lng=pt&lng=es.
- Ruiz de Vargas, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, (16), 64-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301603>
- Stevens, M.; Norman, R. (2016). *Industry expectations of soft skills in IT graduates: a regional survey*. Recuperado de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2843043.2843068>
- Temple, I. (2017). ¿Qué habilidades buscan los empleadores? *Diario El Comercio. Sección Economía*, pp. 24.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Bogotá: Instituto Cife.
- UNESCO (2015): *Rethinking Education. Towards a global common good? UNESCO Education Sector, Paris*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina (Informe Final del Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vargas-Hernández, J.; Almanza, R; (2015). Propuesta teórico metodológica para el análisis de las competencias profesionales y su impacto en la empleabilidad. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, enero, pp. 110-131.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *El porqué y el cómo de las competencias genéricas en la educación superior. Segundo encuentro internacional universitario: Las competencias genéricas en la educación superior*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Villa, A. & Poblete, M. (2004). *Practicum y evaluación de competencias*. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 8, pp. 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>
- Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, pp. 147 – 170.
- Villarroel, D; Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. 13, pp. 23-34. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/335/310>

- Villegas, E.; Higueta, Y; Martínez, L.; Henao, D.; Yepes, C.; (2013). Percepción de los egresados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia (2005-2007) sobre su formación en el pregrado. *Latreia*. 16 (4), pp. 437-446.
- Wright, L. (1997). Integrating generic skills into the curriculum. Overview-University of Wollongong. *Teaching & Learning Journal*, 4(2), pp. 51-55.





ANEXO 1: ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA CARRERA PROPORCIONADOS POR LA UNIVERSIDAD

En lo que tiene que ver con la carrera de ingeniería de sistemas, la universidad declara lo siguiente como misión y visión del programa de estudios:

MISIÓN DE LA CARRERA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS

Formar ingenieros de sistemas líderes e innovadores en crear soluciones y mejoras en las organizaciones, con sólida formación en los principios de Ingeniería de Software y Ciencias de la Computación apoyados de las Tecnologías de Información, con contacto internacional, visión global y empresarial, guiados por su sentido ético, vocación de servicio y orientación al logro para generar progreso y desarrollo sostenible para la sociedad y para sí mismos.

VISIÓN DE LA CARRERA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS

Ser reconocidos como una carrera de calidad académica acreditada, que forma ingenieros de sistemas que lideran el desarrollo y gestión de software con conocimientos de ciencias de la computación y tecnologías de información emergentes, contribuyendo al desarrollo sostenible de la sociedad.

Por otro lado, la universidad presenta, dentro de los documentos propios de la carrera el perfil de egreso que se compromete a alcanzar:

PERFIL DE EGRESO

El egresado de ingeniería de sistemas es un agente de cambio que aplica sus conocimientos y habilidades en la creación de soluciones, permitiendo resolver problemas mediante la integración de ingeniería de software, tecnologías emergentes, procesos y personas, haciendo uso de las buenas prácticas, normas y estándares propios de la informática. Es un ciudadano comprometido con el desarrollo social y económico de su comunidad, toma decisiones en base a criterio ético, respetando a las personas y su medio ambiente.

Asimismo, la universidad declara el desarrollo de competencias técnicas, a las que denomina “específicas”, así como las generales que desarrolla en sus egresados. Más adelante, cruza el encuentro de competencias específicas y genéricas, y la forma en que se desarrollan éstas a lo largo de la formación.

La información pormenorizada se presenta en los siguientes cuadros:

CUADRO 1: COMPETENCIAS TÉCNICAS

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN
1. Capacidad para aplicar conocimientos de matemáticas, ciencias e ingeniería.	Uso de métodos formales, máquinas de estado finito, análisis y medición de la calidad de software, aplicaciones de la teoría computacional, captura de requerimientos, diseño de sistemas de software.
2. Capacidad para diseñar y llevar a cabo experimentos, así como para analizar e interpretar los datos.	Análisis y diseño de pruebas de usabilidad, depuración de sistemas, análisis y pruebas, análisis y pruebas de rendimiento, seguimiento de métrica de proyectos.
3. Capacidad para diseñar un sistema, componente o proceso para satisfacer las necesidades deseadas dentro de limitaciones reales, tales como aspectos económicos, ambientales, sociales, políticas, éticas, sanitarias y de seguridad, de fabricación, y la sostenibilidad.	Diseña un sistema, teniendo en cuenta restricciones y requerimientos, gestión de alcance para las restricciones en el tiempo, direccionamiento no funcional, tal como: mantenimiento, pruebas o escalabilidad; seguridad de software.
4. Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinarios.	Trabajo en equipo, trabajo en las áreas del dominio del proyecto.
5. Capacidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería	Identificar restricciones y soluciones de proyectos, descomposición de problemas, toma de requerimientos y diseño del análisis de intercambio.
6. Comprensión de la responsabilidad profesional y ética	Toma decisiones en base a la comprensión de la responsabilidad profesional y ética
7. Capacidad para comunicarse efectivamente	Prepara documentos y presentaciones, participa en reuniones de equipos, sesiones de lluvia de ideas, guía y revisa código o revisa mecanismos. Interactúa con los patrocinadores del proyecto o el cliente, utiliza foros de discusión, blogs, wikis.
8. Educación general necesaria para comprender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto mundial, económico, ambiental y social.	Crea soluciones teniendo en cuenta diferentes lenguajes y análisis de usabilidad, para personas con discapacidad.
9. Reconocimiento de la necesidad y desarrollar la	Utiliza nuevas herramientas y <i>frameworks</i> de software, lenguajes de programación y

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN
capacidad de comprometerse en el aprendizaje a lo largo de la vida	metodologías de vanguardia, según el problema de investigación lo requiera.
10. Conocimiento de temas contemporáneos.	Utiliza nuevas tecnologías o metodologías, tanto en el desarrollo de soluciones como para colaborar y comunicarse.
11. Capacidad de utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas de la ingeniería moderna necesarias para la práctica de la ingeniería.	Usa metodologías de proceso, metodologías de diseño, herramientas de desarrollo, framework de software, lenguajes de programación, middleware.

CUADRO 2: COMPETENCIAS GENERALES (GENÉRICAS)

COMPETENCIAS GENERALES	DESCRIPCIÓN
1. Liderazgo	Inspira confianza en un grupo, lo guía hacia el logro de una visión compartida y genera en ese proceso desarrollo personal y social.
2. Trabajo en equipo	Trabaja en cooperación con otros de manera coordinada, supera conflictos y utiliza sus habilidades en favor de objetivos comunes
3. Comunicación efectiva	Intercambia información a través de diversas formas de expresión y asegura la comprensión mutua del mensaje.
4. Responsabilidad Social	Asegura que sus acciones producirán un impacto general positivo en la sociedad y en la promoción y protección de los derechos humanos.
5. Pensamiento Crítico	Analiza e Interpreta, en contextos específicos, argumentos o proposiciones. Evalúa y argumenta juicios de valor.
6. Aprendizaje Autónomo	Busca, identifica, evalúa, extrae y utiliza eficazmente información contenida en diferentes fuentes para satisfacer una necesidad personal de nuevo conocimiento.
7. Capacidad para resolver problemas	Reconoce y comprende un problema, diseña e implementa un proceso de solución y evalúa su impacto.
8. Emprendimiento	Transforma ideas en oportunidades y acciones concretas de creación de valor para la organización y la sociedad.

CUADRO 3: CRUCE DE COMPETENCIAS GENERALES VS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

COMPETENCIAS DE INGENIERÍA DE SISTEMAS	COMPETENCIAS							
	A Liderazgo	B Trabajo en Equipo	C Comunicación Efectiva	D Responsabilidad Social	E Pensamiento Crítico	F Aprendizaje Autónomo	G Capacidad para resolver problemas	H Emprendimiento
1. Capacidad para aplicar conocimientos de matemáticas, ciencias e ingeniería.							X	
2. Capacidad para diseñar y llevar a cabo experimentos, así como para analizar e interpretar los datos.					X			
3. Capacidad para diseñar un sistema, componente o proceso para satisfacer las necesidades deseadas dentro de limitaciones reales, tales como aspectos económicos, ambientales, sociales, políticas,								X

COMPETENCIAS DE INGENIERÍA DE SISTEMAS	COMPETENCIAS							
	A Liderazgo	B Trabajo en Equipo	C Comunicación Efectiva	D Responsabilidad Social	E Pensamiento Crítico	F Aprendizaje Autónomo	G Capacidad para resolver problemas	H Emprendimiento
éticas, sanitarias y de seguridad, de fabricación, y la sostenibilidad.								
4. Capacidad para Trabajar en equipos multidisciplinares.	x	x						
5. Capacidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería							x	
6. Comprensión de la responsabilidad profesional y ética				x				
7. Capacidad para Comunicarse Efectivamente			x					
8. Educación general necesaria para comprender el impacto				x				

COMPETENCIAS DE INGENIERÍA DE SISTEMAS	COMPETENCIAS							
	A Liderazgo	B Trabajo en Equipo	C Comunicación Efectiva	D Responsabilidad Social	E Pensamiento Crítico	F Aprendizaje Autónomo	G Capacidad para resolver problemas	H Emprendimiento
de las soluciones de ingeniería en un contexto mundial, económico, ambiental y social.								
9. Reconocimiento de la necesidad y desarrollar la capacidad de comprometerse en el aprendizaje a lo largo de la vida						x		x
10. Conocimiento de temas contemporáneos.						x		
11. Capacidad de utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas de la ingeniería moderna necesarias para la práctica de la ingeniería.	x						x	

A continuación, se hace una recopilación de las características más saltantes observadas en los documentos de la carrera:

1. La universidad cumple con formular los documentos orientadores que le ofrecen identidad y sentido a la formación profesional de los estudiantes de ingeniería de sistemas: misión, visión, perfil de egreso, así como competencias técnicas y generales que desarrolla durante la formación.
2. Tanto la misión como la visión de la carrera, pero sobre todo la primera, declara la formación en competencias técnicas y genéricas. En la misión se alude directamente a competencias transversales como liderazgo, innovación, sentido ético, vocación de servicio, orientación al logro y desarrollo sostenible. Es destacable la alusión que se hace en la misión a la formación de un profesional con contacto internacional y visión global. La visión propone un alcance más limitado.
3. El perfil de egreso hace un mayor énfasis en el alcance de competencias técnicas dentro de un marco de responsabilidad social y ciudadanía. No obstante, no se evidencia alusión muy directa al dominio de competencias transversales.
4. Las competencias técnicas señaladas por la universidad, más que competencias, indican capacidades. En este listado, además, se observa también la presencia de algunas transversales, como la comunicación, trabajo en equipo, sentido ético y resolución de problemas.
5. Las competencias genéricas que declara la universidad son ocho: liderazgo, trabajo en equipo, comunicación efectiva, responsabilidad social, capacidad para resolver problemas, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y emprendimiento. Como se indicó, algunas se repiten en la técnica.
6. Finalmente, el cruce entre competencias técnicas y genéricas se observa fragmentado. Es decir, si bien se trata de relacionar ambos tipos de competencias, se evidencia que no se llega a considerar la integralidad de competencias genéricas que se presentan en las

técnicas. Por ejemplo, la capacidad técnica para "diseñar un sistema, componente o proceso para satisfacer las necesidades deseadas dentro de limitaciones reales, tales como aspectos económicos, ambientales, sociales, políticos, éticos, sanitarios y de seguridad, de fabricación, y de sostenibilidad"; se encuentra relacionada solo con la competencia genérica de resolución de problemas. Sin embargo, una mirada un poco más amplia permite reconocer la importancia del pensamiento crítico, la comunicación, el sentido ético, la responsabilidad social, el liderazgo y hasta el trabajo en equipo para lograrla. Esta perspectiva fragmentada puede derivar en una formación sesgada, en el sentido de no considerar la complejidad de la realidad ni la necesidad de integrar una serie de saberes para responder eficientemente a ella.



ANEXO 2: DOCUMENTOS PARA LA VALIDACIÓN DE JUECES

CARTA DE PRESENTACIÓN

Estimado/a experto/a,

Lo/a saludo cordialmente y le comunico lo siguiente.

Usted ha sido identificado como un experto con los conocimientos y experiencia comprobada para evaluar la guía de entrevista a profundidad, que forma parte de la investigación titulada “Percepción de los egresados de una carrera de Ingeniería de Sistemas sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral”.

Su participación como especialista es de gran relevancia para el estudio, pues permitirá evaluar los atributos requeridos por el instrumento para que la información que se obtenga luego de su aplicación sea confiable y veraz.

A continuación le hago llegar varios documentos, en un solo archivo para facilitar la lectura y revisión:

1. La matriz de coherencia
2. El diseño metodológico
3. El formato de registro del experto/a

Quedaré muy reconocida si luego de revisar los documentos enviados, llena el último formato, que es el que está destinado a registrar la evaluación del experto.

Para cualquier consulta, no dude en comunicarse conmigo al celular XXXXXXXX o al correo electrónico XXXXXXXXXXXX

Le agradezco muy especialmente por su colaboración.

Atentamente,

Introducción:

- Agradecer por la participación del entrevistado y ofrecer una breve presentación del entrevistador
- Contextualizar la reunión. Dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación. Explicar brevemente los términos más importantes, como experiencia de inserción laboral y competencias genéricas.
- Aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar sobre la grabación en audio de la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: entre 60 y 70 minutos

Tópicos	Preguntas
<p>A. Percepción sobre la experiencia de inserción laboral El tema refiere a la apreciación interior de los informantes sobre su primera experiencia laboral, resultado de la impresión material vivida.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si te digo, experiencia de inserción laboral, ¿qué es lo primero que te viene a la mente? ¿Por qué? 2. ¿Recuerdas cómo fue tu experiencia de inserción laboral? 3. ¿Cómo llegaste a esa empresa/trabajo? 4. ¿Pasaste por algún proceso de selección? ¿En qué consistió? 5. ¿Cuáles fueron tus fortalezas y debilidades del momento de selección? ¿De tu formación? ¿De tu persona? 6. Una vez contratado, ¿Cuáles fueron las mayores exigencias que encontraste en el trabajo?
<p>B. Valoración de las competencias genéricas El tópico está referido al valor/utilidad del dominio de competencias genéricas (transversales o blandas) para enfrentar las diferentes exigencias en su experiencia de inserción laboral.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Además de los requerimientos técnicos propios de tu carrera, ¿crees que tu experiencia de inserción laboral te demandó también competencias de tipo personal? Coméntame. 8. ¿Consideras que las competencias personales son importantes para el mejor desempeño en el trabajo? ¿Por qué? 9. ¿Crees que contabas con esas habilidades? ¿Dónde las aprendiste: en tu formación universitaria, en el trabajo o las tenía desde antes? 10. ¿Consideras que tus habilidades genéricas (personales) fueron suficientes para superar con éxito las situaciones que se te presentaron en tu experiencia laboral? ¿Por qué?
<p>C. Competencias genéricas más demandadas en su experiencia de inserción laboral. El tema solicita al informante clasificar, de acuerdo a su criterio, el orden de importancia de las competencias genéricas que le fueron más demandadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Puedes mencionar qué habilidades personales, en particular, te exigió el proceso de incorporación al trabajo? 12. De acuerdo a lo que me has comentado, puedes decirme específicamente a qué te refieres cuando hablas de cada una de ellas? 13. Si tuvieras que poner en orden de importancia las competencias personales mencionadas (recordar las indicadas) ¿Cuál ocuparía el primer lugar y cómo

en su experiencia de inserción laboral.	ordenarías las demás? (Si fuera necesario ofrecer lápiz y papel). 14. ¿Te gustaría agregar algo que te parezca importante y que yo no haya tocado?
---	---

FORMATO DE REGISTRO DEL EXPERTO/A

VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL PRIMER TÓPICO

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Utilidad	La pregunta permite conocer la percepción de los egresados con relación a las vivencias relacionadas a su experiencia de inserción laboral..
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

INDICACIONES

Por favor, luego de revisar los criterios, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa ("X") en el casillero correspondiente. Le agradeceré que anote sus comentarios o sugerencias, cuando lo considere conveniente, para retroinformar a la investigador

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P1: Si te digo, experiencia de inserción laboral, ¿qué es lo primero que te viene a la mente? ¿Por qué?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P2: ¿Recuerdas cómo fue tu experiencia de inserción laboral? Coméntame				
Utilidad				
Claridad				

Objetividad				
P3: ¿Cómo llegaste a esa empresa/trabajo?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P4: ¿Pasaste por algún proceso de selección? ¿En qué consistió?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P5: ¿Cuáles fueron tus fortalezas y debilidades del momento de selección? ¿De tu formación? ¿De tu persona?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P6: Una vez contratado, ¿Cuáles fueron las mayores exigencias que encontraste en el trabajo?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				

VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL SEGUNDO TÓPICO

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Utilidad	La pregunta recoge información sobre el valor/utilidad que el informante le otorga a las competencias genéricas para enfrentar las

	exigencias de su experiencia de inserción laboral.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

Luego de revisar el instrumento y los criterios a evaluar, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa (“X”) en el casillero correspondiente. Por favor, anote sus comentarios o sugerencias cuando lo considere conveniente para retroinformar a la investigadora.

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P7: Además de los requerimientos técnicos propios de tu carrera, ¿crees que tu experiencia de inserción laboral te demandó también competencias de tipo personal? Coméntame.				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P8: ¿Consideras que las competencias personales son importantes para el mejor desempeño en el trabajo? ¿Por qué?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P9: ¿Crees que contabas con esas habilidades? ¿Dónde las aprendiste: en tu formación universitaria, en el trabajo o las tenía desde antes?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P10: ¿Consideras que tus habilidades genéricas (personales) fueron suficientes para superar con éxito las situaciones que se te presentaron en tu experiencia laboral? ¿Por qué?				
Utilidad				

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
Claridad				
Objetividad				

VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL TERCER TÓPICO

CRITERIOS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO
Utilidad	La pregunta permite conocer cuáles consideran los informantes que fueron las competencias genéricas más demandadas en su experiencia de inserción laboral.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender.
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

Indicaciones

Luego de revisar el instrumento y los criterios a evaluar, haga la valoración de cada pregunta, marcando con un aspa ("X") en el casillero correspondiente. Por favor, anote sus comentarios o sugerencias cuando lo considere conveniente para retroinformar a la investigadora.

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P11: ¿Puedes mencionar qué competencias personales, en particular, te exigió tu experiencia de incorporación al trabajo?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P12: De acuerdo a lo que me has comentado, puedes decirme específicamente a qué te refieres cuando mencionas cada una de ellas?				

Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
P13: Si tuvieras que poner en orden de importancia las competencias personales mencionadas (recordar las indicadas) ¿Cuál ocuparía el primer lugar y cómo ordenarías las demás? (Si fuera necesario ofrecer lápiz y papel).				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				
PREGUNTA DE CIERRE				
CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
P14: ¿Te gustaría agregar algo que te parezca importante y que yo no haya tocado?				
Utilidad				
Claridad				
Objetividad				

VALORACIÓN GLOBAL DEL INSTRUMENTO

INDICACIONES

Por favor, luego de realizar la validación de los tópicos, proceda a valorar el instrumento en forma global, marcando con un aspa ("X") en el casillero correspondiente. Por favor, anote sus comentarios o sugerencias cuando lo considere conveniente para retroinformar a la investigadora.

CRITERIOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	NECESITA MEJORAR	COMENTARIOS O SUGERENCIAS
COHERENCIA				
El objetivo del instrumento está articulado con los objetivos de la investigación.				
SUFICIENCIA				
El instrumento permite recoger información suficiente de los informantes para lograr el objetivo de la entrevista.				
¿ALGÚN OTRO COMENTARIO?				

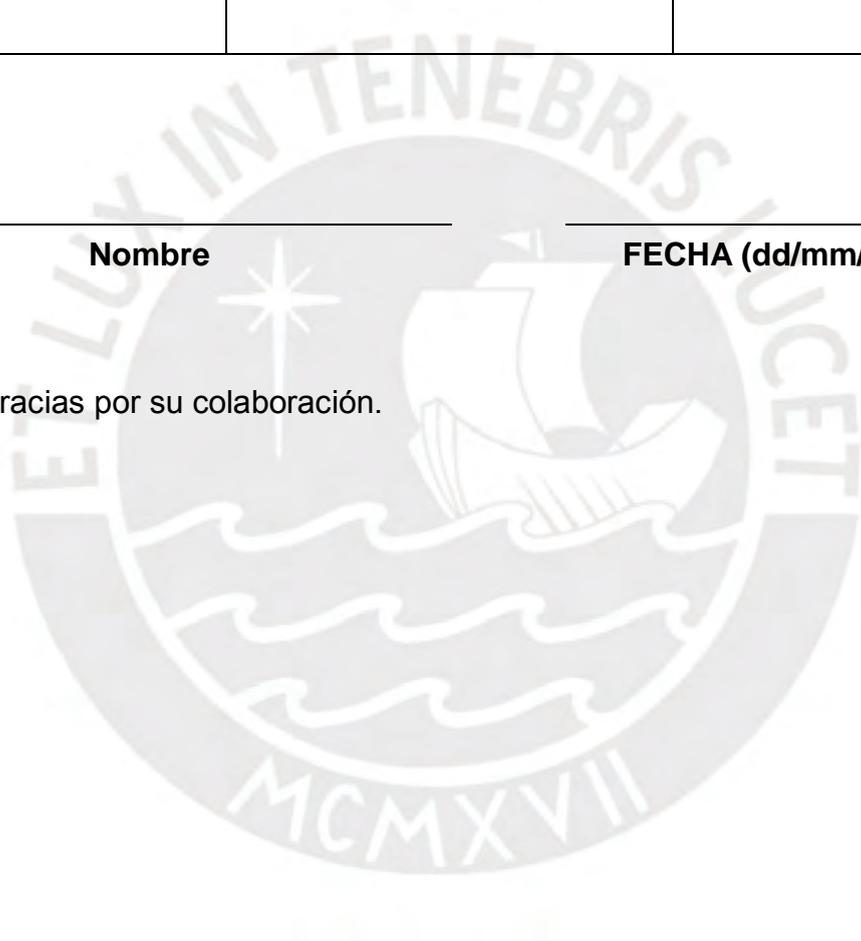
Por favor, complete sus datos personales antes de finalizar con la validación del instrumento de investigación.

NOMBRE COMPLETO		
INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE	GRADO DE ESTUDIOS ALCANZADOS	ESPECIALIDAD

Nombre

FECHA (dd/mm/aaaa)

Muchas gracias por su colaboración.



ANEXO 3: GUION DE ENTREVISTA

DATOS DEL ENTREVISTADO/A

Nombre:

Edad:

Sexo:

Localidad de trabajo:

Empresa y rubro:

Cargo:

Tiempo de experiencia laboral:

Sede de formación:

PROCEDIMIENTO:

1. Presentación de la investigadora
2. Presentación de la investigación

PREGUNTAS:

P1: ¿Cuéntame cómo fue tu experiencia de inserción laboral?

P2: ¿Cuáles fueron las mayores exigencias que encontraste en el trabajo?

P3: ¿Consideras que las competencias genéricas fueron importantes para el mejor desempeño en el trabajo? ¿Por qué?

P4: ¿Crees que contabas con esas habilidades? ¿Dónde las aprendiste?

P5: Si tuvieras que poner en orden de importancia las competencias personales mencionadas (recordar las indicadas) ¿Cuál ocuparía el primer lugar y cómo ordenarías las demás?

P6: ¿Te gustaría agregar algo que te parezca importante sobre las competencias genéricas que yo no haya tocado?

ANEXO 4: INSTRUCTIVO PREVIO A LA ENTREVISTA

Estimado/a egresado/a:

En primer lugar, muchas gracias por su disposición y tiempo para participar del grupo de entrevistados seleccionado para el estudio: *Percepción de los egresados de Ingeniería de Sistemas sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral*.

Como le expliqué, la entrevista está dirigida a conocer su experiencia de inserción al trabajo y profundizar en las competencias que le demandó esta etapa de tu vida laboral. Solo para enmarcar nuestra entrevista, quiero comentarle algunas ideas sobre las cuales conversaremos. Usted no tiene que aprender los conceptos. Es solo para que tenga una idea de los temas que trataremos:

Inserción laboral

Conversaremos sobre como vivió su **primera experiencia de trabajo**. Ya no como practicante, sino como profesional dentro de una empresa.

Competencias:

Se refiere a la calidad del desempeño de las personas, en este caso de los profesionales. La competencia se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan diferentes habilidades, conocimientos y actitudes. El concepto de competencia fija su atención en el desempeño eficaz, más que en el conocimiento.

Las competencias, a su vez, son de dos tipos:

Competencias técnicas o específicas:

Éstas están relacionadas a los conocimientos y destrezas propias de las carreras profesionales. En su caso, son las que desarrolló en su especialidad como ingeniero de sistemas. Tienen que ver con lo que aprendió como producto de la formación en la universidad en la carrera de Ingeniería de Sistemas.

Competencias genéricas, también conocidas como blandas o transversales:

Estas son transversales a las especialidades y están relacionadas al desarrollo personal y social y complementan a las competencias técnicas.

Dentro de estas se encuentran la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la atención al cliente, entre otras.

Bueno, este es un breve resumen de los temas de nuestra futura conversación. Si luego de revisarlo tiene alguna consulta, no dude en comunicarse conmigo al XXXXX.

Muchas gracias,

Carmen Mesinas
Investigadora

ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carmen Rosa Mesinas Pachas, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es conocer la percepción de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada de Lima sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, XXX, acepto participar voluntariamente en la investigación conducida por Carmen Mesinas.

He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es conocer la percepción de los egresados de la carrera de ingeniería de sistemas de una universidad privada de Lima sobre las competencias genéricas que les demandó su experiencia de inserción laboral.

Me han indicado también que participaré de una entrevista, la cual tomará aproximadamente 60 minutos.

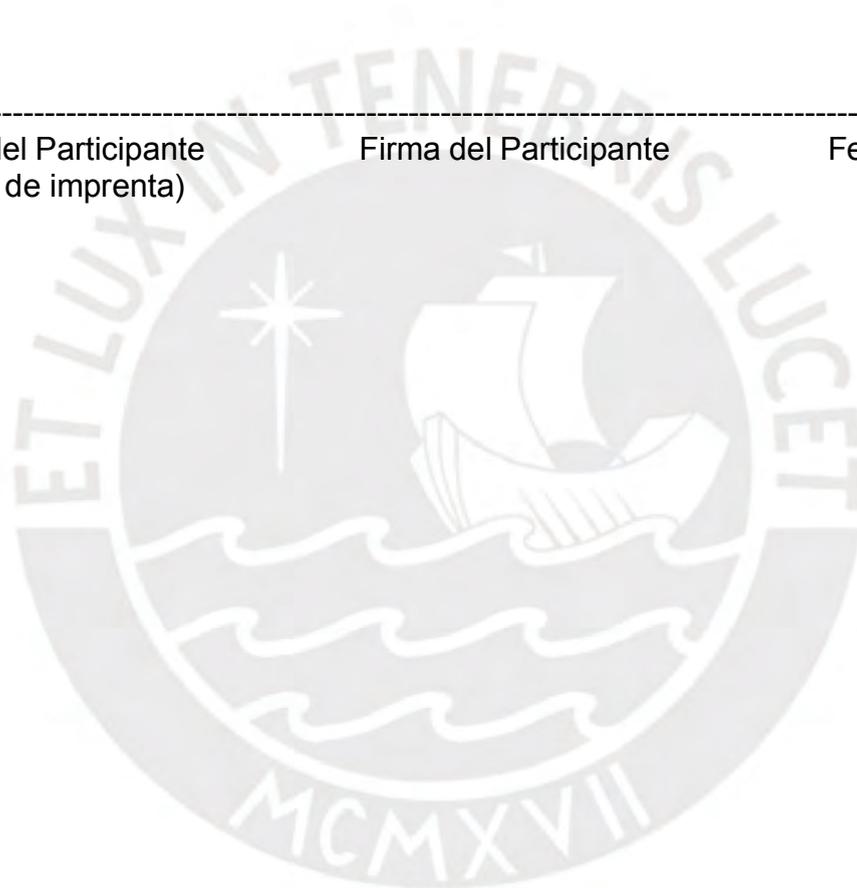
Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la investigadora, Carmen Mesinas, al teléfono XXXX.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Carmen Mesinas al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha



ANEXO 6: TRANSCRIPCIÓN DE UNA ENTREVISTA

MUY BIEN. OK.

KINVERLY, ENTONCES, QUIERO HACERTE LA PRIMERA PREGUNTA. CUENTAME COMO FUE TU EXPERIENCIA DE INSERCION LABORAL, COMO VIVISTE ESTE MOMENTO CUANDO RECIEN EMPEZASTE A TRABAJAR. CÓMO TE FUE

Bueno para buscar el puesto, en realidad, en la situación en Pomalca en la que estamos ahora. Es un poco difícil.

Para insertarme en este puesto en el que actualmente estoy desempeñando, pasaron... fueron muchas fases de evaluación para llegar a estar donde estoy. Fueron muchas personas las que entraron para el puesto y muchas evaluaciones muy difíciles

Y cuando en realidad fue una emoción muy grande cuando me dijeron que si entraba pues ¿no? porque era cuando la primera entrevista que eran 12 personas que postularon a un puesto

Entonces, La vi muy difícil, ¿no? ósea como que eran personas que las conocía, eran mis amigos, mis compañeros, personas de... (silencio, se corta la llamada)

...tiene mucho mercado en Cajamarca que los universitarios de... que salen de UPN tienen muchas mas posibilidades que incluso de los que salen de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Porque en la fecha en la que yo entre... en el concurso... éramos seis universitarios de UPN, ... y seis de la nacional de Cajamarca

YA

Y... eeehhh,

Llegamos a la final dos personas... porque en realidad necesitaban dos personas, pero era para diferentes áreas

Ósea

Las doce personas dos necesitaban, pero era para diferentes áreas, una para el área donde actualmente estoy y el otro para otras áreas... que eso luego nos enteramos

Pero entro uno de UPN y uno de nacional de Cajamarca.

Y ya como fue una elección de en realidad era mucho personal en diciembre, ya cuando ya estuvimos...ya sabíamos a que puestos íbamos...

Hicieron una reunión... Yanacocha ahí fue muy grande

Hicieron una reunión de confraternidad con todos los practicantes que estábamos en ese momento incluyendo a practicantes pre profesionales que estaban por 3 meses nada mas

Te das cuenta de que la mayoría eran de UPN.

Entonces, este, nos damos cuenta de que, en realidad, UPN trabaja para nosotros de desarrollar competencias y entonces por esa parte agradezco mucho a UPN porque en realidad si se preocupó por cada uno de nosotros en desarrollar esas competencias como es Liderazgo, compromiso, responsabilidad y todas esas competencias... nos ayudaron bastante

Entonces ahora veo que hay un plan muy serio de UPN frente a otras universidades.

Y cuando entras es otro cambio... es otra visión... te abre los ojos... digamos que la universidad es una parte chiquita y que la tienes, pero después cuando ingresas a una empresa y en realidad tengo la suerte de haber entrado a una

empresa tan grande como es Yanacocha, que es una de las empresas mineras más grande en Sudamérica y es una experiencia muy bonita la que yo estoy viviendo actualmente y he tenido mucha suerte y me estoy desarrollando como profesional y aprendiendo bastantes cosas.

QUE BUENO

KINVERLY, NO TE ESCUCHO TAN CLARO QUISIERA VOLVERTE A LLAMAR A LO MEJOR YA SIN VIDEO A VER SI YA PODEMOS ESCUCHARNOS MEJOR Y SI NO NOS VAMOS AL TELÉFONO OK.

(UNA CONVERSACION DE COORDINACION PARA MEJORAR LA CALIDAD DEL AUDIO)

TU ME ESTABAS DICIENDO QUE EN GENERAL TU SENTIAS QUE TE HABIA IDO BIEN EN ESTA EXPERIENCIA DE YANACOCCHA. QUE TE HABIAS SENTIDO BIEN CAPACITADA, ¿NO? Y QUE ESTABAS VIVIENDO UNA EXPERIENCIA QUE PARA TI ES SATISFACTORIA

Si este. Bueno antes de llegar a lo que es Yanacocha... las convocatorias que salieron en noviembre del año pasado yo envié mi CV a muchas empresas... a muchas empresas... porque yo salí en julio del 2016 fui promoción y al toque empecé a buscar trabajo hasta febrero que son como 7 meses sin trabajo...

Fui a otras entrevistas también... me entrevisté con (...) en Cajabamba YA

y también tuve muy buenas recomendaciones y todo lo que pasó ahí es que buscaban un varón.

Porque el trabajo era... era un poco duro y porque era un trabajo como de 14 por 7 días algo así

Entonces ellos, ...este... pensaba que... como era mujer no iba a poder tratar con ese régimen de trabajo entonces por eso si fueron directos conmigo y me lo dijeron.

Si yo no era capaz de quedarme si decían que 5 por 2 y si me decían al final de los 5 días que no podía ir a casa que me quedara que si yo aceptaba ese reto ¿no?

yo dije que sí.

Ellos también preguntaron si era soltera, si era casada porque también involucra mucho eso en esos tipos de régimen para trabajar así...

Entonces fue una de las causas que el final de la entrevista, también me dijeron eso... que estaban muy contentos con las respuestas que había dado, con las competencias que yo había tenido, pero si estaba buscando un varón.

Y entonces, pero

Literalmente me fue bien ahí... y ya después... ya hubo... Que entré a esto, pero fue UPN quien envió mi cv a Yanacocha también... este...

Recaltar esto, porque entre al programa de empleados hay un programa de coaching en UPN que hasta ahora lo tienen y yo entre ahí también, y me ayudó bastante eso

Y ellos fueron los que enviaron CV a Yanacocha también yo no fui quién envió a Yanacocha si no ellos; ellos se preocupan por eso

CUÉNTAME UN POQUITO CÓMO ES ESE PROGRAMA DE COACHING. NO NO LO HABÍA ESCUCHADO ANTES

Es un programa de 10 semanas, "acelerador de empleos" se llama. Donde te enseñan... este... qué habilidades... este... me recuerdo que cada semana

venían diferentes, psicólogos, de diferentes partes d... vinieron de Lima y cada uno era diferente ¿no?

Su manera de responder, su manera de decir las cosas era diferente. Sus dinámicas eran agradables y aprendía de todo te decían... que...identifiques tus fortalezas, tus debilidades y esas cosas.

Entonces... este... nos daban tareas y eso para identificar cosas, cosas para hacernos más empleables y desarrollar más nuestras habilidades.

Entonces creo que también me ayudó mucho eso

YA.

KINVERLY, Y ¿ESE ES UN PROGRAMA POR EL QUE PASAN TODOS LOS ESTUDIANTES QUE ESTÁN POR EGRESAR O SÓLO ALGUNOS?

no es un programa donde está abierto para todos los egresados, ya egresados.

YA EGRESADOS.

Exacto, egresados que no tienen empleo. Que todavía no tienen la inserción laboral y está abierto para todas las personas, para todas las personas que están interesadas y te ubican y te preguntan, ¿no?

UPN te pregunta:

“¿Estas empleado o no?”

Mira se va abrir ese taller si gustas vas”

y la verdad hubo... hubo... este, como, la vez que yo estuve éramos como casi entre 30, 40 personas, 40 egresados de diferentes carreras.

¡AH! DE DIFERENTES CARRERAS.

De mi carrera, yo era la única, cuando estuve en el “acelerador de empleo” yo era la única de sistemas. Había más de industrial, de minas, pero de sistemas yo era la única.

¡AH, OK!

QUÉ PUEDE EXPLICAR, POR EJEMPLO, YO HE CONVERSADO CON OTROS CHICOS EGRESADOS Y NADIE ME HABLÓ DE ESTE PROGRAMA.

¿SOLAMENTE SE DICTA EN CAJAMARCA O TAMBIÉN EN LAS OTRAS SEDES, O...?

La verdad no sabría decirlo, pero yo sé que en UPN Cajamarca se dicta siempre por lo que yo recibo los correos de... de la persona de empleabilidad... del área de empleabilidad yo recibo... ya habré recibido como 3 invitaciones, pero como sé que es para personas que... egresados que no tienen empleo, lo veo las invitaciones siempre ahí y me parece que se realizan dos por año. supongo, por cada ciclo... Se realizan dos por año.

AJA.

¡AH, QUÉ BUENO! ¿COMO ME DIJISTE QUE SE LLAMABA ESTE PROGRAMA?

“Acelerador de empleo” se llama.

Acelerador de empleo. Ya. OK.

¿Y tú sientes que este programa te ayudo mucho para adaptarte mejor al trabajo? Sí, me ayudó. Me ayudó mucho a identificar lo que yo... mis habilidades y no dar tantas vueltas en lo que en lo que yo era, ¿no? quién era yo.

Armar el CV, también te ayudaban a armar el cv; y siempre a ser sincera. Por ejemplo, que sea sincera con lo que... Nunca... Que nunca digas las habilidades que quizás no tienes nos ayuda a identificar esto. Además, no sólo eso, también hay un programa con FERREYCORP.

¿CON FERREYROS?

Ajá.

con FERREYROS. UPN también tiene... no sé cómo se llama convenio con FERREYROS que se llama "Grupo FERREYCORP" y también es un curso de... me parece 2 meses... de los fines de semana; y tiene la misma...

Eso sí es para estudiantes es para estudiantes; porque también participé cuando estaba en sexto ciclo... si en sexto ciclo fue cuando yo participé para FERREYCORP y también fue muy buena la psicóloga... nos orientó. ahí fue lo que tenía, este... ¿cómo se llama esto?... planes a futuro, proyectos, que como nos veíamos dentro de 5 años, en 10 años y cómo lo podíamos lograr
YA

También participe en eso.

ESO FUE UN CURSO

No, es libre.

¡Ah, ya es libre! También era como un taller así, ósea no es parte de la currícula si no del complementario, digamos,

Aja. Las personas que querían podían ir y era... pues claro... tenía un límite de personas, pero generalmente eran los directores quienes invitaban a las personas que podían ir. ¿no?

Pero también... claro el curso... también hay un curso de empleabilidad que tiene la misma... lo tienes que el curso cuando estás llevando el curso de prácticas pre profesionales... hay un curso de empleabilidad donde también te enseñan hacer tu CV... la misma... a identificar tus fortalezas, tus debilidades y esas cosas... también hay un curso, pero este dura cómodos meses.

¡AH, QUÉ BUENO!

Y DIME ¿EN QUÉ SENTIDO SENTISTE QUE ESTE CURSO... ES QUE ESTOS TALLERES QUE AYUDARON COMO ASI?

Bueno en mi caso personal yo era muy tímida... yo no entraba mucho... no me expresaba demasiado...

Entonces, ... yo sentía que tenía que ganar lo que es liderazgo y comunicación con los demás y me ayudó bastante, en ese sentido. De abrirme más a las personas, ... de socializar más; en ese sentid...

Porque no era mucho... no era persona mucho de hablar y tampoco era una persona de compartir mis conocimientos con los demás... y entonces era un poco cerrada en mi círculo y me ayudó a... a poder conversar a poder conversar... a poder hablar; a ser más extrovertida, entonces... en ese sentido... me ayudó a desarrollar mis habilidades y a identificarme en realidad, cuáles son mis habilidades porque en ese momento yo no lo sabía.

Entonces, ... con esos ejercicios y todo eso, entonces yo pude identificar cuáles eran mis debilidades y cuáles eran mis fortalezas y puede mejorar en otras cosas también

OK. MUY BIEN ENTONCES KIMBERLY CUANDO TU EMPEZASTE A TRABAJAR ¿CUÁLES FUERON LAS MAYORES EXIGENCIAS QUE TUVISTE EN EL TRABAJO?

En el trabajo... fue para hablar con las personas mayores.

En realidad, por ejemplo, mi trabajo consiste en... como estoy aprendiendo, digamos... de todos los que estamos ahí en el área de IT; me contrataron, una para poner un poco de orden en todo lo que es este control documentario y

también para... este... yo estar con los contratistas y poder manejar a los contratistas que... que maneja Yanacochoa...

Y en este caso los contratistas de IT... Y en este caso las personas que yo trato son personas mayores que yo, con más experiencia y entonces... como yo entraba directo, digamos... para Yanacochoa y ellos eran contratistas...

entonces... como yo tenía que ordenar su trabajo o decirles que, ...Cuál era el plan de trabajo a fin de mes y cuáles eran las metas ¿no?

En ese sentido, yo sí sentía que si se incomodan porque ellas eran mayores que yo... entonces como que si choca un poco porque mi jefe me decía tú tienes que ser un poco fuerte y decir que no te paseen... bueno mi jefe dice así... que no te paseen que mañana o pasado, sino que cumplan.

Entonces siendo una persona, ... que bueno... está muchos años ahí... trabaja para ellos muchos años, ... entonces, ... como que me faltaba un poco más de experiencia y de hablar un poco más rígida, más fuerte pero bueno

No soy así en realidad, con el tiempo me hice muy amiga de ellos y tenemos mucha confianza entonces... no llegamos al extremo de ponernos a discutir, sino que ya me tratan muy bien y también, el otro detalle, es que también soy mujer y en realidad todos son hombres en mi área... todos son hombres... la mayoría son hombres debe ser el 1% mujer... Yo conozco a una chica de una contratista nada más... entonces... mi jefe son hombres, mis compañeros son hombres, entonces como que si ¿no?

Y, también me cuidan más... también por ese lado, porque a veces subo a mina, entonces me cuidan más, de que no me pase nada...que tenga en EPP puesto...

Incluso cuando me enfermo... soy más delicada también, por ejemplo, ahorita estoy con la gripe porque he subido esta semana mina y hacía mucho frío y estoy mal, ... y entonces mi jefe me dijo: "*si te sientes mal no subas*" pero es que a veces eso me condiciona también porque siento tal vez que no puedo... no puedo por el clima, por eso... me toca cuidarme más...

Y, entonces eso... pero creo que es una parte de eso.... es un reto para mí poder... porque una ocasión, me dijeron que esto es una mina... tú eres mujer y no puedes y me rechazaron por eso... Por eso entonces no puedo estar flaqueando

Y creo que el clima y que la gente tiene mucha experiencia... y como que digamos... en algún momento me dijeron *la jefa* o algo así... entonces yo no.... yo no soy eso... eso es una persona del equipo y me gustaría que me consideren así, no como que la jefa, que manda algo así ¿no?

Exacto, eso creo que fue lo que más me chocaba al principio

QUE BUENO. ENTONCES FINALMENTE COMO QUE TU JEFE TE DIJO TU TIENES QUE SER MÁS DURA, MÁS FUERTE, ETCETERA. PERO AL FINAL TÚ ENCONTRASTE OTRA FORMA DE ACERCARTE A ELLOS O SEA DE SER COMO MÁS AMIGA Y TENER MÁS BIEN UNA RELACIÓN MÁS.... A VER CÓMO MÁS HORIZONTAL ¿NO ES CIERTO?

Si. Más amical con ellos... como que, yo soy una más de ellos... no soy Yanacochoa somos un equipo y entonces contratistas y Yanacochoa tienen que trabajar juntos para que el trabajo salga si no, no sale pues ósea no podemos Y eso también fue lo que hicimos un taller que mi jefe... que nos ayudamos entre nosotros en hacer... hicimos con mi jefe un taller de mejoras continuas entre servicio y... Yanacochoa y nuestra área para entendernos como equipo en realidad.... porque sí nos dimos cuenta de que en realidad no nos ven la mayoría como equipo sino como contratistas ... entonces como queriendo unificarnos... y

eso me ayudó mucho también y me ayudó bastante no en qué no por ser de otra empresa, pero tengo que hacer un trabajo y me ayudó mucho entender que somos un equipo y también me gané el respeto por esa parte y confianza porque creo que los chicos y eso tienen más confianza conmigo... con mi jefe también y entonces se animan a preguntar cosas que a mi jefe no le preguntaría... entonces por esa parte ya me siento bien con ellos y creo que ellos también conmigo.

YA. OK.

¿CÓMO TE SENTÍAS POR EL LADO MÁS TÉCNICO? OSEA EN TERMINOS DE CONOCIMIENTOS QUE TE HABÍA DADO LA UNIVERSIDAD? ¿CÓMO... COMO CÓMO TE SENTÍAS EN ESE SENTIDO?

En ese sentido... como todo lo vemos teórico... y en realidad la universidad nos exige llevarlo a proyecto visibles no es como que hacer un pequeño proyecto así... para presentar en la universidad como ver un proyecto que es en realidad un proyecto,... ósea es muy diferente a que tu calcule tu presupuesto en la universidad y que pongas números que no sabes... a que tú te vayas a ver el presupuesto de Yanacocha ...Y qué veas que te falta dinero o te sobra... un poco en conocimientos yo creo que en teórico estamos bien porque yo en realidad si conocía esos , todos los términos que ellos utilizan y qué hablan yo los conocía ya los tenía sabía qué significaba pero ya aquí llevarlos a un plan ya hecho es un poco difícil porque me decía ósea, ellos se preocupan mucho por el dinero que si falta que si sobra entonces creo que nosotros en la universidad si ponemos un número o un cero más creo que no pasa nada

(RISAS)

Pero sí a ellos se les va, ósea... como hacer una reclasificación de costos, como es... como una (...) tu inviertes en una cosa acá, tu dinero es para esto, tu dinero no lo puedes mezclar... no es lo que hacemos en realidad nosotros.

Aprendí mucho de esas cosas de que si es un poco más difícil tener un proyecto que es verídico a tener un proyecto... que, si lo hacíamos verídico de la universidad, pero no era como tal preocupación si no faltaba el dinero se cumplía o no se cumplía...

Pero si en la parte, de ahí, si he ganado mucho conocimiento, pero la universidad creo que sí solo nos limitamos en la universidad y no investigamos quizás más de lo que un trabajo nos exige... ya me dijeron tienes que aprender esto, tienes que aplicarte en esto, tienes que ver... tú tienes que conocer esos términos, ¿no? Entonces, como que yo me sentí menos... yo lo he llevado un curso me acuerdo, pero no exactamente... no sé qué significa esto y como que yo sí sabía qué significaba, pero no recuerdo.

Tenía que leer más entonces si son cosas que tú llevas en un cursito, pero, ... en ellos es una gran rama ¿no?

Y ellos saben un montón... Y bueno ... tengo un grupo de personas que uno de ellos es un PMP y gano mucha experiencia con esa persona ... incluso es una persona muy detallista porque me ve cada error... entonces... si a veces... entonces me decía... "No, todo lo que haces, tienes que revisarlo, tienes que leerlo otra vez, porque a veces dices: "Sí, sí está bien" pero de ahí lo vuelven a leer y te das cuenta de que hay otros errores... entonces otra vez... otra vez... y yo en la universidad como que decía no... te exigen, te exigen, te exigen... pero en un trabajo es mucho más exigente y es otra realidad y entonces te das cuenta es otro mundo...

YA.

KINVERLYM A TI SE TE OCURRE UNA MANERA O SEA TÚ ME DICES POR EJEMPLO QUÉ TU SI HAS LLEVADO ALGUNOS CURSOS EN LA UNIVERSIDAD O NO ALGUNOS CURSOS, SI NO QUE HAS LLEVADO CURSOS QUE TE HAN ENSEÑADO LOS DIVERSOS CONTENIDOS ETC. PERO NO SE SI TE ENTENDI BIEN, PERO ES COMO QUE ESTAN COMO TODAVIA COMO DISPERSOS LOS CONOCIMIENTOS MIENTRAS QUE, EN LA REALIDAD, LAS SITUACIONES ON MAS COMPLEJAS VIENE TODO JUNTO EN LA MISMA SITUACION, NO COMO EN EL CURSO QUE VIENE POR SEPARADO. ¿ES ASI?

Exacto.

Son muchas cosas... por ejemplo, que me enseñaron procesos en un momento y presupuestos en otro curso. Y, ... entonces, ... son muchos superficiales los contenidos y creo que el mismo hecho de tener un ... 4 meses para un curso nos limita a profundizar más lo que deberíamos. Entonces eso interfería por cada alumno. ¿no?

INTERFERENCIA

KIMBERLY, ENTONCES TU ME ESTABAS CONTANDO CÓMO SE DABA ESTA DISPERSIÓN EN LOS CONTENIDOS EN LOS CONTENIDOS. ¿PUEDES REPETIRME ESO?

Cómo qué llevamos cursos y entonces los cursos como duran 4 meses y medio más o menos, las horas son un poco menos... decía que es muy superficial lo que nosotros vemos a lo que en el trabajo tú ... es mucho más profundo... los términos son mucho más profundos incluso otro significado cuando lo llevas a la realidad... que quizás te pueden confundir a nosotros como alumnos pensamos una cosa, pero ya cuando lo llevamos a un proyecto real ya no tan ficticio como que ya en realidad como alumnos... te soy sincera, en realidad, ... nosotros si investigamos y todo; ... pero no lo llevamos a la realidad... no vemos que sea un proyecto que va a funcionar...se va a poner o va a parar simplemente... hacemos simplemente que se presente que se vea bonito frente al profesor y eso... ósea no vemos si en realidad el proyecto va a funcionar... es muy diferente a un trabajo en donde tú tienes que tener un producto sí o sí y sino es que no estás trabajando bien.

entonces tú tienes que tener eso ya no es que tienes que aprobar un curso, sino que tienes que sacar un producto en este caso es un proyecto adelante, en tiempo y los tiempos se tiene que cumplir y el presupuesto si se pasa el tiempo, los presupuestos suben y en cuanto sube su presupuesto y tienes que.... Y todo eso es una rama... Cómo haces que el presupuesto no se termine, si te ponen tantas trabas en este caso Yanacocha pone muchos términos de seguridad, muchos cumplimientos de seguridad y eso lleva mucho tiempo también y entonces en ese caso cómo que tienes que terminar en tres meses pero en 3 meses ese trabajo que tiene que hacer ese contratista tienes que pasar un montón de cumplimientos de seguridad y algunas veces no cumplimos entonces es un mes de contrato y te pasas medio mes haciendo cumplimientos y entonces tienes que hacer una agenda y es otra cosa no es como hay términos legales contratos firmas seguridad y todo y eso nosotros no lo vemos o sea muy superficial lo que nosotros vemos.

KIMBERLY ¿A TI SE TE OCURRE ALGUNA FORMA EN LA UNIVERSIDAD PUDIERAN TRABAJAR PROYECTOS MÁS REAL O ALGUNA FORMA QUE

FACILITE LA INTEGRACIÓN DE TODOS ESOS CONOCIMIENTOS QUE ESTÁN COMO SEPARADOS EN DIFERENTES CURSOS?

Bueno lo que yo... en realidad era más insertarnos en que los proyectos sean más reales y que no te pidan en la universidad juntar cursos o quizás hacer un proyecto por varios cursos que tengan ... digamos una misma línea y que sea solo un mismo proyecto pero que cumpla con todos esos cursos... ¿no? ...que cumpla todo.

Tener un producto final, no solo un informe...que se cumpla con un producto con resultados reales con indicadores reales... entonces de esa manera podría medir más no son las competencias y las habilidades de cada uno.

Incluso ponernos que los profesores también pueden investigar incluso que ellas nos puedan dar: *"toma tengo una esta idea desarrollara"* y que si cumple las expectativas del profesor ¿no? En realidad, eso podría hacerse con problemas más de investigación... como que nos haga más investigar, que no sé cómo no un simple curso, sino que... que tengamos una enseñanza que la llevemos a la realidad

Incluso, creo que desde proyectos pequeños... de llevarlos con la comunidad proyectos pequeños... incluso podemos hacer más inclusión social... A las personas en las zonas más pobres y desarrollar un proyecto con una mejora para esa zona.... Entonces...creo que ahí tendríamos más resultados porque hay cantidad de proyectos.... Porque sistemas no solo se enfoca en desarrollar un software sino también el desarrollo de la calidad, desarrollo de proyecto... de la mejora de un proceso y eso podríamos hacerlo más orientarlos a la realidad y también como que orientarnos a nuestra localidad hacer inclusión social... A discriminación...

Porque es proyecto no... por ejemplo yo cómo disminuyó en tanto con un plan de trabajo en 4 meses cómo disminuyó la discriminación en una comunidad... en un salón, ... en una escuela sería un indicador por lo que haces es una encuesta al principio, ¿no? tienes indicadores, cosas de investigación... y al final después de tus talleres y todo eso, con el dinero que gasta con el presupuesto que tienes llegas a un resultado es algo simple, ¿no? como eso... entonces nosotros nos matamos la cabeza pensando: *¿qué ponemos?, ¿cómo floreamos en esto? ¿no?*
RISAS

Que podemos hacer otras mejoras cuando veas la realidad de otra manera... como que incluímos más en la localidad, en los problemas sociales... también porque no sólo sistema se trata de hacer un desarrollo... incluso podemos hacer una aplicación para otros... para una persona que puede ser... este... para los primeros ciclos que recién estamos programando y todo eso... hacer juegos dinámicos y hacer bastantes cosas, pero ya orientados hacia fuera no solo que se queden en una carpeta si no ya involucrarnos con la localidad

Tú dices como que la universidad salga también a la comunidad, que no solamente se aprende en el aula sino afuera

Exacto.

Ver otras realidades también... también tenemos suerte de tener una universidad como es UPN compararlo también con otras universidades que en realidad yo veo y escucho mucho por ejemplo acá... o sea, el mundo de las universidades está en Cajamarca no es como Lima Cajamarca sólo tiene unas cuantas universidades privadas y las que más está nombrada ahora es UPN y si te das cuenta por ejemplo yo veo Yanacocha más del 50% son... digamos que El 70% de los estudiantes egresados son de UPN

YA

Y los que están trabajando. Y tú te preguntas... ¿NO?... Tengo amigos que son de otras carreras... de otras universidades y me dicen: "No, pucha. para ir a hacer un papeleo en la nacional es tres semanas para hacer esto... uy no, pero la tesis la sacamos al toque..."

Entonces, yo me voy a mi carrera a mi director de carrera que puedo hacer en tesis y me dice toda la línea de investigación, y todos los parámetros y todo eso... son mucho más fuertes ahora y son mucho más exigentes de lo que son otras universidades. Y en esa parte si, que nos exijan, me gusta mucho.

QUE BUENO

La parte de incluirnos más a la sociedad... creo que por esa parte tenemos que ir mas a la sociedad porque a veces... este... nos ven a la universidad como que es privada... todo el mundo entra ahí porque tiene plata... y todo el mundo sale también porque tiene plata... adentro nosotros también sufrimos, también estudiamos, también debería ver eso la sociedad y quizá las personas que no tienen mucho alcance a libros a bibliotecas... como le das a una zona rural que lea más, que tenga más libros sería más de UPN que hagan una inclusión social.

OK ME QUEDO CLARO

Y EN TERMINO DE HABILIDADES PERSONALES, DE ESTAS HABILIDADES BLANDAS QUE LE LLAMAMOS, ¿QUE ES LO QUE MAS TE DEMANDO EN ESTE MOMENTO EN QUE TE INCORPORASTE AL TRABAJO?

¿Cuáles FUERON LAS Que SENTISTE Que TUVIERON COMO MAYOR DEMANDA?

¿Dónde yo tenía más debilidad?

NO NECESARIAMENTE DONDE TU TENIAS MAS DEBILIDAD SINO AQUELLAS Que EL TRABAJO TE EXIGIA. PERO YA NO DESDE LO TECNICO SINO DESDE LO PERSONAL

Desde lo personal, tendría que decir que era... la comunicación efectiva

YA

Porque a veces yo... yo (...) mucho las cosas quizás al principio y las personas no me entendían

¿QUE PASABA ALPRINCIPIO?

Que yo no tenía las ideas claras... o tenía las ideas claras, pero no hablaba... este.... lo que quería decir o... no sé lo que pasaba, pero las personas... ósea las personas que teníamos reuniones y eso no me entendían mucho, ... pero mi compañero si me entendió... digamos no sé que me paso... "Yo le traduzco" dijo. Entonces, él lo decía como con palabras técnicas yo le daba demasiadas vueltas. Entonces no tengo esa capacidad quizás de comunicarme efectivamente si no al principio de decir esas cosas técnicas ¿no? ... entonces quizás, no sé... me faltaba más vocabulario, más experiencias o algo apropiado
Yo decía algo, y hablaba mucho y la gente como que no me entendía y entonces otra persona que si me escucho y que si me entendió... lo tradujo... digamos, yo lo dije en 10 palabras y él lo dijo en 3

RISAS

Entonces como que la comunicación efectiva, creo que siempre era una debilidad.

YA. OK

¿ALGUNA OTRA HABILIDAD MAS Que SIENTES Que TE DEMANDO EL TRABAJO?

Habilidad, en este caso...

A ver... en ese caso... ser más proactiva... ósea yo soy proactiva, pero creo que la gente de ahí es mucho más... siento que es mucho más proactiva que yo... entonces como que yo sentía que yo me quedaba... yo era un poco... yo soy muy exigente conmigo... entonces cuando yo veía que otra gente es mucho mas exigente, yo sentía que me quedaba entonces... creo que la proactividad también debe ser... yo soy proactiva, ósea yo pensé que era proactiva, pero si me iba con ellos eran mucho más proactivos que yo... entonces,... en esa parte también sentía que era una ... era quedada.

¿ERAS QUE?

¡AH! COMO QUEDADA.

YA

Aja. Que me quedaba no reaccionaba, ósea tenía que ser mucho más proactiva, o más exigente conmigo.

UHUM

YA

CUANDO DICES PROACTIVA TE REFIERES A TOMAR INICIATIVA, A ADELANTARTE COMO A LOS HECHOS ¿A ESO O A ALGUNA OTRA COSA?

Exacto a eso.

Como que adelantarme, como a tener iniciativa, como que yo era todavía ósea yo era comunicativa, era... tenía la capacidad de liderazgo... y cuando yo me voy ahí... siento que ellos son mucho más hábiles que yo, entonces sentía que me faltaba, ¿no? Que me faltaba desarrollar muchas más habilidades

Yo sentía... yo sabía que era líder, sabía que era proactiva, sabía que era comunicativa, tenía comunicación efectiva, pero cuando me voy ahí, no lo era ya... me faltaba aun desarrollar esas habilidades... porque por la misma experiencia tienen más iniciativa, son más proactivos, son más comunicativos, entonces... yo sentía que me quedaba.

Eso era, pero lo vas desarrollando también.

YA. OK

COMO TE FUE EN TERMINOS DE LIDERAZGO, PORQUE ALGO ME HAS MENCIONADO AHORITA. ¿CÓMO TE SENTIAS EN ESE SENTIDO? NO SE SI TE ENTENDI BIEN, PERO ME DIJISTE ALGO ASI COMO QUE YO TENIA

CIERTA CAPACIDAD DE LIDERAZGO, PERO EL TRABAJO ME PEDIA MAS.
¿CÓMO ERA ESO?

Claro yo tenía... digamos que cuando yo entre no tenía muy claro las cosas que iba a hacer entonces mi equipo IT de Yanacocha son 6 personas ahora, antes eran 8. Eran 6 personas, entonces todas esas personas tenían experiencia... y específicamente me contrataron porque Yanacocha tiene un bajón y están despidiendo personas... y entonces habían despedido personal,... y había repartido funciones, pero en el área de IT hay 3 áreas mas que es proyectos, services y (...) ... entonces me dijeron tú te vas con el señor aquí, que es el quien maneja a todas las contratistas y se encarga también de que todas las personas tengan un buen servicio de parte de tecnología, no que su computadora funcione bien, que sus anexos funcionen bien, etc. Y además que maneja la services... entonces cuando me dijeron tú tienes que... a tal persona que es el gerente de otra empresa que tiene que hacer eso.... Ahí estaba mi capacidad de liderazgo, ¿no? Ósea yo podía ir con esa persona, hablar con esa persona, pero eran un poco cerradas... eran...

(SILENCIO. LA LLAMADA SE CORTA)

En esa parte era por mi edad, independientemente de que era mujer ¿no? Todos eran hombres, y yo tenía que entrar, hablar y enfocadas en la reunión... incluso con personas desde México con anexos, con videoconferencia, entonces, como que hablar frente a todas esas personas era otra cosa... no era hablar frente a un profesor, hablar frente a tus compañeros, era... otras personas, hablar frente a gerentes, frente a gerente de contratistas, frente a gerentes de otro lugar, frente a tu gerente, frente a tu jefe,... entonces como que hablar de lo que yo tenía planeado, de lo que yo había visto, de las mejoras continuas que yo tenía... era un poco como que me chupaba, me veía que en esa parte me faltaba liderazgo, manejar muchas más masas, porque era nueva... te cohibe eso de que tú eres nueva y de que frente a los demás, tu incluso... este... la gente te mira... como que tu sientes también cuando no te miran bien, como que te miran otra cosa...

En ese sentido, creo que me faltaba el liderazgo, para mover todas esas personas y plantear todas las ideas que tenía.

KINVERLY, ENTONCES TU CONSIDERAS Que ESTAS HABILIDADES TE FUERON NECESARIAS UTILES EN TU TRABAJO

De hecho, si. Son muy necesarias todas esas habilidades porque la empresa te exige eso y uno tiene (...) esas habilidades y haberlas demostrado y demostrar en ese momento que tienes esas habilidades; porque no te contratan quizás porque tu sepas o tengas más conocimiento, sino porque las ganas de aprender y las habilidades que tú tienes puedes generar el conocimiento y sacar adelante muchas cosas y sacar adelante la empresa, los proyectos, por tu capacidad, por tu empuje, por tu empeño... y entonces son capacidades que uno si necesita para un trabajo.

¿ENTONCES TU CONSIDERAS Que ESAS HABILIDADES TU LAS HAS APRENDIDO EN EL TRABAJO?

Yo las he aprendido con las herramientas que me da UPN, pero las he reforzado en mi trabajo y las he empujado más en mi trabajo. Pero UPN si me ha dado esas herramientas para empezar esas habilidades, porque no las tenía cuando entre a la universidad, las tuve cuando gane el puesto porque lo demostré y las reforcé mucho más cuando yo entre en el trabajo

¿Y CREES Que TE AYUDO MUCHO ESTE ACELERADOR DE EMPLEO POR EL Que PASASTE O LAS HABIAS APRENDIDO DURANTE TU FORMACION? En realidad, este... las aprendido durante mi formación profesional, pero también cabe recalcar que yo era... perteneciente al tercio superior de la universidad YA

Ellos también fomentaban todas esas actividades, para uno poder generar todas esas... ósea me ha ayudado un poco la formación de la universidad, pero me ha ayudado mucho más los talleres que se han hecho los talleres extracurriculares para esa formación PERFECTO.

MUY BIEN. DURANTE NUESTRA CONVERSACION TU ME HAS HABLADO DE VARIAS HABILIDADES PERSONALES. NO SE SI TIENES UN LAPICERA ALLI, PERO YO TE VOY A DICTAR LAS QUE TU ME HAS COMENTADO Y LO QUR YO QUISIERA ES QUE TU LAS PONGAS EN ORDEN. OSEA LA QUE TE PARECE MAS IMPORTANTE PRIMERO.

Me da un momento voy a trae mi libreta.

TU ME HAS HABLADO DE COMUNICACIÓN EFECTIVA. ME HABALSTE DE TRABAJO EN EQUIPO CUANDO TENIAS Que COORDINAR CON LOS CONTRATISTAS Y CON TUS COMPAÑEROS DE TRABAJO TAMBIÉN. ME HAS HABLADO DE PROACTIVIDAD. Y ME HAS HABLADO DE LIDERAZGO HAY ALGUNA OTRA COMPETENCIA PERSONAL Que TE PAREZCA IMPORTANTE.

Responsabilidad también
RESPONSABILIDAD

Exacto

YA. OK

HABRIA ALGUNA MAS

Yo creo que esas son las más importante.

AHORA TU PODRIAS PONERLAS EN ORDEN DE IMPORTANCIA OSEA EN FUNCION DE COMO FUE TU EXPERIENCIA. CUAL FUE AQUELLA Que TE PARECIO LA MAS DEMANDA LA Que ERA MAS IMPORTANTE Que TU TUVIERAS A LA MANO. DE MAYOR A MENOR

En primer lugar, estaría liderazgo. Comunicación efectiva segundo lugar. Trabajo en equipo tercer lugar. proactividad cuarto y responsabilidad cinco

MUY BIEN. LISTO

HAY ALGO Que YO N O TE HAYA PREGUNTADO PERO Que TE PAREZCA IMPORTANTE DE COMENTARME RESPECTO DE ESTAS COMPETENCIAS GENERICAS O BLANDAS.

Bueno lo que... lo que es importante y que quizás es que estas habilidades blandas como dije en un principio no siempre las llevamos ... digamos que no siempre sabemos que las tenemos... las vamos descubriendo conforme la formación y conforme también a lo que nosotros aprendemos o trabajamos o desarrollamos entonces cada uno se pone en lo que uno debería ser.

Por ejemplo, cuando uno trabaja solo pues la responsabilidad es de uno solo... si quiere salir adelante lo tiene que hacer solo... y es muy diferente cuando trabajas con otras personas, y si tu no tienes esa capacidad, te vas a obligar a que las otras personas sean las proactivas, digamos, y lo hagan por ti... pero si nadie desarrolla esas habilidades, entonces el trabajo no va a surgir.

Entonces, es uno quien también desarrolla, uno mismo se da cuenta de las necesidades que uno tiene. que uno también desarrolla una necesidad ¿no? Va

contrastando también con la necesidad, si no tengo una necesidad, no voy a desarrollar nada

ES COMO QUE TU APRENDES CUANDO TIENES DESAFIOS REALES.

Exacto

COMO ES ESO. EXPLICAME UN POQUITO

Bueno como que ... asumo que es por ejemplo en la universidad, quizá una tarea no la hice no la cumplí, pero el profesor me puede dar otra oportunidad, hay una segunda opción, hay otras cosas donde tú puedes pasar y subir tus notas.

Pero en un trabajo real, si tu no lo haces es una falta, no hay vuelta atrás... si tu no lo haces ya no hay remedio. No es que, para mañana, no es que para pasado... siempre o lo haces o lo haces si no, ... no eres una persona capaz. Entonces uno si ya no lo puedo hacer para hoy, pero le puedo decir a mi jefe esta para mañana a primera hora, entonces te vas a esforzar, vas a desarrollar esa capacidad, porque necesitas... son cosas reales, que te empujan y te obligan a desarrollar tus capacidades y quizás lo puedes saber.

Cuando me dijeron, tienes que dictar un taller, tienes que manejar un taller... frente a todas esas personas... dije, yo nunca he hecho un taller frente a personas, digamos más importantes, porque son más importantes, no es como que dictas un taller a unos niños y todo eso, son personas que saben de eso, que, si te equivocas, como que bueno vale equivocarse, pero uno tiene que prepararse mucho también... entonces te obliga a desarrollar habilidades también. Entonces creo que si, es importante saber que la necesidad y la adversidad también nos obliga a sacar lo mejor de nosotros.

MUY BIEN KINVERLY

ALGO ME DIJISTE DE QUE A LO MEJOR EN LA FORMACION SI HABIAN... LA UNIVERSIDAD LES HABIA PROPUESTO DIGAMOS ALGUNAS ACTIVIDADES O AGLUNAS TAREAS QUE DESARROLLABAN ESTAS HABILIDADES GENÉRICAS, PERO COMO QUE NO LES HABIA PUESTO NOMBRE; COMO QUE USTEDES NO ERAN TAN CONCIENTES DE QUE USTEDES LAS ESTABAN TRABAJANDO.

¿TE ENTENDI BIEN? ¿ESO ME QUISISTE DECIR?

QUE LOS AYUDARIA SABER QUE ESTAN DESARROLLANDO ESTAS HABILIDADES PORQUE SON IMPORTANTES EN EL TRABAJO, ES DECIR PONERLES NOMBRE Y APELLIDO

Creo que si, porque en el mercado es mucha competencia y si tú te pones en un puesto de trabajo, buscas en internet cual es el perfil de esas personas, entonces tienes que obligar a que tu perfil sea ese porque si no dónde vas a buscar trabajo. Buscar un perfil de todos los empleos siempre te piden esas habilidades de liderazgo, trabajo en equipo... y ahora trabajo en equipo está en segundo pero si es demasiado importante saber comunicarnos, e interactuar con las demás personas porque hay personas que en realidad... por ejemplo, algo muy personal... yo soy... llevando 10 años a mi hermanita y yo voy a sus reuniones a veces entonces veo a los padres: *"le cambiaron de grupo, y el grupo no trabaja"* y entonces quieren que lo vuelvan a poner con el otro grupo, porque ese grupo no trabaja y mis hijas no van a bajar de notas porque su grupo no trabaja... entonces una manera de decirlo ... pero tu hija tiene que aprender a trabajar con todo tipo de persona... no va a ir a la universidad y le va a decir: *"señora esa chica no trabaja, entonces cámbieme"* entonces creo que uno si debe desarrollar obligatoriamente una de esas habilidades, que quizás si no la tengo pero si las

puedo desarrollar y las puedo afianzar y todo eso porque si no las tienes, no eres competitivo, no eres empleable en otras palabras.
MUY BIEN, OK

