

Formar en supercompetencias

PABLO CARDONA

La mera obtención de un título no da por sí misma la empleabilidad, uno de los objetivos de la universidad según la Declaración de Bolonia. Son necesarias las competencias que los alumnos desarrollen a la vez que consiguen su título. Por eso, argumenta el autor, es preciso que las universidades, en lugar de ser escuelas de *post-bachillerato*, se conviertan en auténticos centros de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de las competencias fundamentales.



La capacidad de trabajar en equipo es una de las competencias más buscadas.

Foto: © Shutterstock.

Cuando los alumnos se refieren a su experiencia universitaria, utilizan el verbo *estudiar*: voy a estudiar esta carrera, voy a estudiar en esta universidad, voy a estudiar en esta ciudad. Y es que, realmente, la experiencia universitaria se ha quedado simplemente en eso: en estudiar. Esta experiencia educativa no se distingue en lo fundamental de las dinámicas del colegio. De hecho, podríamos rebautizar a la universidad actual como un estudio de *post-bachillerato*.

Este añadido a los estudios obligatorios podría entenderse como una conquista social importante. Sin embargo, los datos de abandono universitario y de paro en los jóvenes estudiantes muestran que algo falla. El atractivo de la universidad está desapareciendo. Entre otros problemas, está claro que la universidad ha perdido su conexión con la empleabilidad: los estudios universitarios han dejado de ser un seguro de empleo y corren el peligro de convertirse

en irrelevantes para las generaciones futuras. ¿Se puede hacer algo para revertir esa tendencia?

COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD

En 1999, la Declaración de Bolonia definió unos criterios para orientar la universidad europea, especialmente a nivel de Grado, hacia la capacitación laboral. En el caso español, este objetivo quedó recogido en el Real Decreto de 2005:

El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. (Real Decreto 55/2005. 25 enero 2005 BOE núm. 21).

Se han hecho, desde entonces, muchos esfuerzos para adaptar los planes de estudios a este objetivo. Sin embargo, los planes de estudios no son el único elemento de la experiencia de aprendizaje universitario. Si la universidad no acompaña las mejoras de sus planes de estudios con un enriquecimiento de sus metodologías didácticas, difícilmente cumplirá el objetivo de Bolonia. Y, para escoger esas nuevas metodologías, el primer paso es preguntarse: ¿qué pide la sociedad a los graduados universitarios?

En un estudio realizado por el Observatorio de UNIR en junio de 2021, tras analizar el total de las ofertas de empleo publicadas en España en 2020 (más de 1,4 millones), hemos identificado cuatro clústeres con las competencias más demandadas por las empresas para recién graduados universitarios. Estas competencias son:

1. La comunicación: en esta competencia se incluyen habilidades comunicativas, la comunicación verbal y escrita, el don de gentes, y los idiomas (especialmente, el inglés).

2. La colaboración: en esta competencia se incluyen habilidades de trabajo en equipo, gestión de proyectos, y metodologías ágiles para la cooperación.

3. La creatividad: en esta competencia se incluyen la flexibilidad, la actitud positiva, las ganas de aprender, y la pasión por los retos.

4. El pensamiento crítico: en esta competencia se incluyen la capacidad de análisis, la resolución de problemas, la atención al detalle, y la orientación a resultados.

Estas competencias no solo son las más demandadas a nivel español. En el estudio: *COMPETE! Competences for Effective labour market Entry*, proyecto cofundado por Erasmus+ de la Unión Europea en el que participa UNIR junto con otros socios europeos, analizamos también las competencias que piden las empresas a los recién graduados de la universidad. Una de nuestras investigaciones en este estudio, realizada a principios de 2020, consistió en hacer 69 entrevistas en profundidad a directores de recursos humanos de cinco países europeos: Bélgica, Italia, España, Grecia y Lituania. En esta investigación, las competencias más buscadas por las empresas en los jóvenes graduados volvieron a ser: comunicación, trabajo en equipo, adaptabilidad (creatividad) y orientación a resultados. Es decir, nos encontramos con un núcleo fundamental de competencias que el ámbito laboral espera encontrar en los graduados universitarios, tanto a nivel español como europeo, y posiblemente también a nivel universal.

A estas competencias fundamentales, necesarias para la empleabilidad, se une otra que es crítica para el éxito de los recién graduados una vez están trabajando ya en la empresa, y que llamamos consenso. Esta competencia, que integra la inteligencia emocional y social, incluye la automotivación, la resiliencia, la capacidad negociadora, y la madurez. Estas cinco competencias, que en UNIR denominamos las 5 Cs, son clave para que los graduados universitarios puedan incorporarse adecuadamente al ámbito laboral, tal y como propone la Declaración de Bolonia.

CÓMO DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES

La pregunta que nos podemos hacer es: ¿hasta qué punto las universidades desarrollan estas competencias clave en sus planes de estudio? La Declaración de Bolonia y sus posteriores desarrollos introducen algunas innovaciones metodológicas en esta dirección, a saber:

- La evaluación continua: el seguimiento diario al trabajo personal del alumno mediante evaluaciones continuas. Para llevar a cabo la evaluación continua se proponen principalmente dos herramientas: el uso de las nuevas tecnologías y las tutorías personales.
- La enseñanza práctica: la intervención activa del alumno a través de ejercicios, trabajos en grupo, prácticas profesionales, etc.

Estas innovaciones han favorecido notablemente la posibilidad de desarrollar competencias como la comunicación y el trabajo en equipo. Sin embargo, estamos aún lejos

de conseguir el desarrollo de las competencias fundamentales al nivel que necesitan las empresas. ¿Qué pasos puede dar la universidad para que la experiencia del estudiante universitario se convierta en una experiencia transformadora que acelere aún más las competencias fundamentales?

Para conseguir este objetivo, UNIR ha puesto en marcha un modelo educativo al que hemos bautizado como *Impact Learning* (aprendizaje de impacto). Este modelo está basado en cuatro pilares, que llamamos las 4 Ps:

1. La resolución de problemas. Aprender no consiste en memorizar, sino en comprender los problemas relacionados con una temática y aplicar la información necesaria para solucionarlos. Hoy en día, es imposible memorizar toda la información relevante sobre un tema (aunque sea un tema especializado). Lo importante no es memorizar la información, sino saber dónde y cómo encontrar esa información relevante. Y luego, hay que saber utilizar bien esa información para resolver adecuadamente los problemas. La información está al alcance de muchos, pero la capacidad de resolver problemas no. Para entrenarse en la resolución de problemas, en nuestra Facultad de Empresa, los alumnos disponen de casos de empresas reales, muchos de ellos de la Universidad de Harvard. Los casos desarrollan el pensamiento crítico y la creatividad para buscar soluciones realistas, y se pueden trabajar en equipo, lo que ayuda también a desarrollar esa competencia. Además, las soluciones se pueden presentar en clase, lo que desarrolla la comunicación en público. Junto con los casos, también se pueden utilizar simulaciones y gamifi-

caciones que estén orientadas a resolver problemas o a desarrollar alguna de las competencias.

2. Los proyectos reales. Los casos, gamificaciones y las simulaciones, son ejercicios que no tienen consecuencias reales. Son como los simuladores de vuelo: aunque la experiencia sea realista, si uno se estrella no pasa nada. Por eso, los pilotos, además de los simuladores de vuelo, tienen que acumular horas de vuelo real, con un piloto experto a su lado para que no haya accidentes. En la experiencia académica, esto es equivalente a los proyectos reales. Es importante distinguir aquí los proyectos de las prácticas. Aunque las prácticas pueden ayudar a los estudiantes a situarse en el entorno laboral y a empezar a desarrollar algunos conocimientos técnicos relacionados con ese entorno, no siempre acaban siendo una experiencia transformadora que desarrolle las competencias fundamentales. Solamente cuando los estudiantes, en prácticas o no, se involucran en proyectos reales y tienen un apoyo de *mentoría* adecuado, se produce el desarrollo competencial. Los proyectos reales, además, son más amplios que los proyectos de empresa. Por ejemplo, se pueden organizar proyectos sociales coordinados por asociaciones, entes públicos, o por la misma universidad. También se pueden organizar proyectos en formatos especiales como los *Bootcamps*, *Hackatones*, y los *Workshops*.

3. Los retos personales. Mientras que el estudio puede planificarse por igual para un determinado grupo (una

clase), el aprendizaje de las competencias es un proceso personal. Por ejemplo, en el desarrollo de habilidades comunicativas, un alumno puede necesitar superar su miedo a hablar en público, mientras que su compañero debe mejorar la capacidad de escucha (porque justamente habla por los codos). De ahí que necesitemos personalizar la experiencia de aprendizaje.

La individualización de la enseñanza se materializa a través de retos personales. Todos los alumnos pasan por el mismo plan de estudios y reciben el mismo título, pero cada uno debe enfrentarse a sus propios retos. Para ello, cada estudiante debe identificar sus barreras de aprendizaje y desafiarse a sí mismo para debilitarlas y superarlas. En este proceso, es fundamental también tener un mentor, que puede ser individual o de grupo. Es un ejercicio personal parecido al del gimnasio: mientras que en el gimnasio tienes un entrenador que te indica qué máquinas debes usar para desarrollarte, en la universidad tienes un mentor que te va guiando sobre qué ejercicios debes ejecutar para superarte.

Según directores de recursos humanos de Bélgica, Italia, España, Grecia y Lituania, las competencias más buscadas por las empresas en los jóvenes graduados fueron: comunicación, trabajo en equipo, adaptabilidad (creatividad) y orientación a resultados

4. El *portfolio*. La metodología del *Impact Learning* va más allá de lo que tradicionalmente se conoce como *Learning by Doing* (aprender haciendo). Aunque las dos metodologías coinciden en la importancia de la acción en el proceso

de aprendizaje, el énfasis del *Impact Learning* no es en la acción misma, ni siquiera en la repetición de la acción como método de adquisición de hábitos. Lo verdaderamente crítico para el aprendizaje en esta metodología es la *reflexión* sobre la acción. Podríamos decir que nuestra metodología es *Learning by Doing and Reflecting* (aprender haciendo y reflexionando). Aquí sí hay una diferencia fundamental con la analogía del gimnasio: mientras que para desarrollar los músculos es suficiente con *hacer* los ejercicios adecuados, el desarrollo de las competencias requiere una reflexión sobre la acción: qué he hecho y qué no, ¿por qué sí y por qué no? ¿Qué ha cambiado en mi manera de ver las cosas el haber hecho o no esta acción? Esto es así porque, en el desarrollo de las competencias, además del aprendizaje operativo (lo que hay que saber hacer), muchas veces hay que reforzar o cambiar los modelos mentales (para querer o atreverse a hacerlo).

Esta reflexión se articula a través del *portfolio*. El *portfolio* es un cuaderno de aprendizaje en el que el alumno va reflexionando sobre sus experiencias de desarrollo. El aprendizaje de las competencias no se produce de modo instantáneo, sino que requiere un proceso de maduración, como el buen vino. Muchas veces, el aprendizaje más profundo ocurre al reflexionar sobre una experiencia que ocurrió meses atrás y que ahora se entiende con mayor perspectiva.

El *portfolio* tiene, además, otra finalidad: la de evidenciar el aprendizaje. El estudio se evidencia aprobando los exámenes y, finalmente, con el título. Pero el título no demuestra el desarrollo de ninguna competencia. Con el *portfolio*, a medida que avanza el curso, el alumno refleja su aprendizaje

en un espacio digital propio. Cada año, el *portfolio* se evalúa como si fuera un examen o un proyecto más. De este modo, al acabar la universidad, el graduado no solo cuenta con un currículo tradicional (con un título universitario, un nivel de idiomas, una descripción de sus prácticas, y un resumen de sus *hobbies*), sino también con un perfil profesional en línea que incluye todo lo que el alumno ha hecho y aprendido en sus años universitarios mediante vídeos, audios, textos, fotografías y cartas de recomendación.

EL ROL DE LA MENTORÍA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La Declaración de Bolonia promueve el establecimiento de tutorías. Siguiendo estas guías, en los últimos años bastantes universidades europeas han explorado distintos modelos de tutorías. En su mayoría, estos modelos definen las siguientes funciones del tutor:

- Facilitar la integración de los estudiantes en la universidad.
- Asistir a los estudiantes en su trabajo académico.
- Ayudar a los estudiantes a resolver problemas relacionados con los estudios y la vida universitaria.
- Guiar a los estudiantes en su transición al mundo profesional.

El objetivo del tutor es que los alumnos puedan escoger adecuadamente su propio itinerario académico de acuerdo con sus intereses, capacidades y posibilidades; que los alumnos mantengan un nivel alto de motivación durante

la carrera; y que los alumnos puedan encarar con garantías su transición al mundo laboral. Para ello, se han propuesto tutorías individuales (presenciales o en línea), tutorías grupales (por proyectos, por facultades, o transversales), y modelos mixtos que combinan tutorías individuales y en grupo. En todos los casos, hay un gran consenso en la importancia de la formación de los tutores para la consecución de los objetivos y también para dotar al programa de una coherencia interna. Los resultados suelen ser satisfactorios, tanto para los estudiantes como para los tutores, aunque estos últimos normalmente se quejan de una valoración insuficiente en relación a la carga de su trabajo.

El rol de la tutoría, aunque es importante, se queda corto para abordar el proyecto de aprendizaje que estamos planteando. El tutor no deja de ser un guía y apoyo fundamental para que el estudiante transite adecuadamente por los caminos y vericuetos que ofrece la oferta académica universitaria, incluyendo el objetivo final de la integración de los estudios con el mundo laboral. En algunos casos, el tutor puede ejercer también de consultor, especialmente en los casos que necesitan un refuerzo o cambio de perspectivas. Pero es una función suplementaria, para casos concretos que tienen un problema. En cualquier caso, no se espera del tutor fomentar activamente las competencias de los estudiantes.

En nuestro modelo de aprendizaje para la empleabilidad, el papel del mentor es fundamental. El mentor no es un guía del proceso académico, sino que se implica en el desarrollo personal del estudiante con herramientas propias del *mentoring*. Como hemos explicado más arriba, el mentor es fundamentalmente un especialista en proponer retos y acompaña

en el proceso de la consecución de los mismos. Para ser más exacto, el mentor no escoge los retos y se los entrega hechos al *mentee* (que es el nombre de la persona que recibe *mentoring*), sino que ayuda al *mentee* a generar sus propios retos, de acuerdo a los objetivos y necesidades que tenga. Para este proceso, el mentor puede utilizar ciertas herramientas de diagnóstico (como la medición de competencias, los mapas mentales, o la estructura de valores y motivaciones).

En UNIR hemos comenzado un centro de *mentoring* para formar a nuestros mentores. En esta formación es fundamental desarrollar en el mentor las habilidades de escuchar, preguntar y proporcionar *feedback*. A su vez, hemos desarrollado un proceso de *mentoring* propio que llamamos las 3Cs: conectar, conversar, y cerrar. Cada una de estas etapas es importante a la hora de aprovechar al máximo las sesiones de *mentoring*, ya sean individuales o en grupo. Las conversaciones han de ser conversaciones de *mejora*, es decir: que comiencen con una meta clara, que sigan con una exploración del contexto, que continúen con un juicio para priorizar lo urgente y lo importante, que generen opciones creativas y lleguen a una resolución final, para acabar en un plan de acción concreto. Es una estructura simple, pero que asegura que los mentores realizan bien su misión, sin entrometerse en dar soluciones, pero a la vez, fomentando que los *mentees* avancen en la formulación y realización de los retos adecuados.

UNA UNIVERSIDAD PARA APRENDER

Hemos comenzado este artículo diciendo que la mayoría de alumnos universitarios se sienten simplemente *estudiantes*, es decir, que vienen a la universidad a estudiar, con el ob-

jetivo de obtener un título. Esta mentalidad corre el peligro de hacer cada vez más obsoleta la experiencia universitaria. El problema no es de los alumnos, sino de una universidad centrada en el contenido de los planes de estudios más que en la experiencia de aprendizaje. Si la universidad sigue por este camino, pronto se encontrará compitiendo con las instituciones que conceden acreditaciones de diversa índole. De hecho, muchas empresas miran ya con más interés las acreditaciones profesionales que los títulos universitarios.

Por otro lado, la masificación de la universidad, aun cuando constituye un éxito a nivel social, supone también una devaluación del valor del título universitario, pues cuando un bien lo tiene todo el mundo (o mucho mundo), deja de ser un bien tanpreciado. El que antes acababa la carrera de económicas o de derecho, por decir algunas carreras más comunes, se distinguía de la mayoría de los mortales por ese título universitario. Hoy, en cambio, los que acaban una carrera universitaria se encuentran con un título devaluado entre otros motivos porque hay muchos otros (tal vez demasiados) que han obtenido el mismo título. Sus capacidades quedan prácticamente invisibles en currículos que no aportan una información relevante que distinga a los mejores talentos para cada puesto. Esto genera que muchos estudiantes acaben en puestos de trabajo que no se adecúan a sus capacidades o intereses, o en el paro.

La Declaración de Bolonia ya nos puso en guardia para que la universidad no perdiera de vista su objetivo hacia la empleabilidad. Pero esta empleabilidad no la van a dar solo los títulos, sino también las competencias que los alumnos desarrollen a la vez que consiguen su título. Por

eso es necesario que las universidades, en lugar de escuelas de *post-bachillerato*, se conviertan en auténticos centros de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de las competencias fundamentales. Se habla mucho de la necesidad de desarrollar las competencias digitales, pero ese problema lo tiene la gente mayor. Los nativos digitales no tienen necesidad de desarrollar competencias con las que ya han nacido y crecido. En cambio, y precisamente por eso, están más necesitados que nunca a la hora de desarrollar sus competencias fundamentales.

Mientras no volvamos a concebir la universidad como una experiencia única de aprendizaje, la institución seguirá perdiendo prestigio y sentido, en un bucle sin salida. Pero ¿es posible generar entornos educativos de alto nivel de aprendizaje cuando nos llegan miles de estudiantes nuevos cada año? ¿Deberíamos, acaso, volver a los tiempos pasados, con nuevos elitismos, dejando que la mayoría de estudiantes se centre en el aprendizaje de oficios –tal vez oficios digitales– y prepararse así mejor a las demandas del mercado de trabajo? Pienso que no. En este artículo, he intentado mostrar algunos caminos para generar una universidad centrada en el aprendizaje, con metodologías totalmente escalables. ■

Pablo Cardona es decano de la Facultad de Empresa y Comunicación de UNIR.

El mentor no es un guía del proceso académico, sino que se implica en el desarrollo personal del estudiante (...); es fundamentalmente un especialista en proponerle retos y acompañarle en el proceso de la consecución de los mismos