

Competencias que requieren los empleadores: Perspectiva de egresados del Centro Universitario de El Progreso

Competencies required by employers: Perspective of graduates of the University Center of El Progreso

Mirna Yanett Ferrera Castillo^{1*} , Abad Bruce Alberto Herrera Lima¹,
Donald W. González-Aguilar² , Hardis Eunice López Carías¹, Edgar Leonel Artiga Juárez¹,
Cristopher Miguel Godínez Ortíz¹

¹Centro Universitario de El Progreso, ²Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autora a quien se dirige la correspondencia: mirna.ferrera@cunprogreso.edu.gt

Recibido: 9 de mayo de 2022 / Aceptado: 10 de noviembre de 2022

Resumen

El presente estudio busca conocer las experiencias de los egresados al integrarse al sector laboral y enfrentar desafíos, como las demandas de los empleadores, las crisis actuales de naturaleza social, económica y de salubridad, en las carreras de Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, Abogado y Notario, Profesorado de Enseñanza Media en Matemática y Física, Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración, Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, en cuanto a su empleabilidad para conocer sus percepciones sobre el perfil de egreso y la efectividad de este. El objetivo general es establecer la percepción de los egresados sobre las competencias requeridas por los empleadores, según el criterio de los profesionales egresados de acuerdo con sus experiencias en situaciones de contratación laboral. El enfoque metodológico fue cualitativo, de corte transversal con un diseño descriptivo y de alcance fenomenológico. Se evidenció que el 48.8% labora en el sector público, el 35.8% sector privado y un 15.4% corresponden a emprendimientos. En cuanto a las competencias de habilidades blandas y duras, los resultados muestran que ambas son importantes para los egresados. Dentro del proceso de formación académica es importante que se implementen estrategias que les permitan que los conocimientos adquiridos sean llevados a la práctica en entornos simulados a los reales, que les garanticen una experiencia previa, y cumplan con los estándares requeridos en el campo laboral.

Palabras clave: Perfil de egreso, empleadores, egresados, habilidades blandas y duras, campo laboral.

Abstract

The present study seeks to know the experiences of graduates when integrating into the labor sector and facing challenges, such as the demands of employers, the current crises of a social, economic and health nature: in the careers of Bachelor of Business Administration, Bachelor of Legal and Social Sciences, Lawyer and Notary, Secondary School Teachers in Mathematics and Physics, Secondary Teachers in Pedagogy And Administration Technician, Bachelor of Pedagogy And Educational Administration, in terms of their employability to know their perceptions about the graduation profile and its effectiveness. The general objective is to identify the competencies that employers require according to the criteria of the professionals graduated according to their experiences in labor hiring situations. The methodological approach was qualitative, cross-sectional with a descriptive design and phenomenological scope. It was shown that 48.8% work in the public sector, 35.8% in private, and 15.4% are a relevant part of the enterprise. Regarding soft and hard skills, the results show that both are important for graduates. Within the process of academic training, it is important that strategies are implemented that allow the knowledge acquired to be put into practice in environments simulated to the real ones, that guarantee them a previous experience, and comply with the required standards in the labor field.

Keywords: Graduate profile, employers, graduates, soft and hard skills, labor field.



Introducción

Ingresa al mercado laboral como recién graduado universitario puede llegar a ser una perspectiva desalentadora, pero emocionante. Recién egresados de su formación académica en la educación superior, buscan oportunidades de empleo para capitalizar su conocimiento académico y sus talentos inherentes. Incluso aquellos con dudas persistentes sobre su verdadera vocación profesional tienden a creer que “tienen lo que se necesita” al graduarse para tener éxito en el mercado global. Para González Jaimes (2016, sección discusión, párr. 3) “Los egresados creen que lo que requieren para ser contratados es principalmente conocimiento en el área de estudio, estar titulados y haber tenido experiencia laboral o práctica profesional”, dar respuesta a las exigencias del mercado, es indispensable y urgente. Por lo contrario, los empleadores tienen una perspectiva diferente: la mayoría de los estudiantes confían en el nivel de sus conocimientos, mientras que los empleadores priorizan sus habilidades.

Acorde con esta realidad, tanto del estudiante como el empleado, en el Centro Universitario de El Progreso (CUNPROGRESO), en el periodo comprendido del año 2014 al 2020, egresaron 320 estudiantes de las diferentes carreras, situación que da origen al presente estudio, el cual parte de las experiencias y percepciones de los profesionales ante las exigencias de las empresas o instituciones que los contratan, así como desde su propio emprendimiento.

Los académicos han argumentado que los empleadores confían en los empleados para aumentar su competitividad, ya que la calidad de la capacidad y los resultados tienen un impacto general en el desempeño organizacional (Buller & McEvoy, 2012; Deaconu et al., 2014). Por ello, se ha instado a las organizaciones a desarrollar estrategias para mejorar y explotar las fortalezas y habilidades de las nuevas generaciones (Jerome et al., 2014).

Hitt y colaboradores (2001) sostienen que el capital humano tiene un efecto moderador y positivo en el desempeño de una empresa. Apoyando la idea de que la adquisición de personas competentes es de suma importancia para las organizaciones. Por otro lado, las malas decisiones de contratación son costosas para los empleadores (Newell, 2005) desde una perspectiva tanto monetaria como no monetaria. Investigadores como Promís (2008) han destacado la importancia para las organizaciones de contratar personas con las competencias adecuadas. En este contexto, y con la creciente necesidad de trabajadores del conocimiento, la demanda de graduados competentes, un recurso humano clave, ha crecido sustancialmente.

Si bien los estudiantes pueden calificar sus niveles de competencia como altos en general (Ferrera Castillo et al., 2022), la percepción que se tiene de los estudiantes en las organizaciones es un tanto diferente (Mamun, 2011) y continúan exigiendo estándares cada vez más altos. A su vez, existe una creciente demanda de universidades para producir graduados que estén más preparados para el trabajo en la práctica (Alhelalat, 2015; Jackson, 2010; Low et al., 2016; Poon, 2014).

En las últimas décadas, la forma en que operan los negocios ha sufrido cambios drásticos, impulsados principalmente por el avance tecnológico y la globalización. Como resultado, existe una mayor necesidad de examinar los requisitos de los empleadores con respecto a las competencias deseables de los empleados. Este estudio contribuye a la literatura empírica sobre las competencias en el lugar de trabajo.

Definición y categorías de competencias

Las competencias de los graduados se han ganado una mayor atención por parte del público, los organismos profesionales, la educación superior y los investigadores. McClelland (1973), abogó por el concepto de competencia como un medio para describir el valor de las habilidades de los empleados.

Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) refinaron el concepto y propusieron la teoría de la competencia para aplicarla a la investigación empresarial y educativa.

La competencia se refiere a los elementos visibles, como el conocimiento y las habilidades y las características subyacentes, como las actitudes, los rasgos y los motivos (Boyatzis, 1982) que impulsan un desempeño laboral superior (Fleming et al., 2009; Le Deist & Winterton, 2005; McLagan, 1997). En entornos laborales, se puede derivar una lista de competencias mediante el análisis de una situación laboral (Campion et al., 2011). La lista debe incluir los conocimientos, habilidades y actitudes específicos necesarios para realizar el trabajo de manera efectiva (Miller et al., 2012). También pueden describir lo que las personas saben, lo que son capaces de hacer y lo que quieren hacer (Ryan et al., 2009).

Los académicos han intentado clasificar las competencias en dos categorías, habilidades duras y habilidades blandas (Deaconu et al., 2014; Dunbar et al., 2016; Orr et al., 2011; Poon, 2014; Stewart et al., 2016). Las habilidades duras son aquellas relacionadas con los aspectos técnicos de adquirir el conocimiento para realizar un trabajo (Matsouka & Mihail, 2016). Las habilidades blandas son aquellas relacionadas con la interacción personal y son de naturaleza conductual (Andrews & Higson, 2008). Específicamente, denotan las capacidades requeridas para gestionar las relaciones entre las personas (Rainsbury et al., 2002).

Spencer y Spencer (1993) identificaron una serie de categorías de competencias genéricas que, según afirmaron, representaban entre el 80% y el 95% del desempeño superior en puestos técnicos y gerenciales, independientemente del tipo de negocio. La lista de competencias, que consta de habilidades técnicas o duras y blandas que constituyen los fundamentos de esta área de investigación, ha sido validada como marco y ampliamente adoptada por los investigadores. Dicho esto, los académicos han reconocido que pueden surgir nuevas competencias en un mundo cambiante, especialmente con los avances tecnológicos (Kafai & Peppler, 2011; Teixeira & Davey, 2010).

Competencias del egresado

Durante más de cuatro décadas, este dominio ha atraído la atención de académicos y profesionales, con investigaciones (Dunbar et al., 2016; Low et al., 2016). Las áreas temáticas específicas estudiadas incluyen contabilidad y finanzas, ingeniería, hotelería, sector de servicios, emprendimiento social y deportes y recreación (Dunbar et al., 2016; Fleming et al., 2009; Ismail et al., 2011). Los académicos argumentan que, si bien puede haber diferencias contextuales en todo el mundo, existen expectativas y demandas similares de las competencias que mejorarán la empleabilidad de los graduados (Andrews & Higson, 2008).

Los estudios han intentado desglosar la demanda de competencias en el trabajo en relación con la forma en que contribuyen a la preparación para el trabajo, la rentabilidad y el rendimiento laboral. Fleming y colaboradores (2009) realizaron un estudio entre supervisores industriales, estudiantes y egresados, quienes calificaron 24 competencias. Evidenciaron que ‘capacidad y disposición para aprender’, ‘iniciativa’ y ‘habilidades de organización y planificación personal’ obtuvieron las calificaciones más altas entre las competencias que los estudiantes necesitaban dominar antes de comenzar sus experiencias educativas cooperativas. En respuesta a una encuesta a empleadores, la ‘confiabilidad’, la ‘motivación’, las ‘habilidades de comunicación’ y la ‘disposición a aprender’ se consideraron las competencias transferibles más importantes al contratar graduados (McMurray et al., 2016).

Los empleadores requieren que los egresados tengan las habilidades técnicas fundamentales necesarias para sus profesiones específicas (Low et al., 2016). Sin embargo, más allá de eso, los estudios han encontrado que las habilidades interpersonales han recibido una mayor atención en las organizaciones (Stewart et al., 2016) y la educación superior (Pang & Hung, 2012). Dunbar y colaboradores (2016)

encontraron que los empleadores pusieron mayor énfasis en las habilidades blandas y discutieron las habilidades técnicas en menor medida.

Para apoyar el estudio, se aplicó una encuesta en línea concluyó que los profesionales de recursos humanos estaban muy impresionados con las habilidades técnicas de los graduados, pero expresaron su preocupación por sus habilidades blandas y atributos (Poon, 2014). Un estudio que solicitó comentarios del mercado laboral reveló que los empleadores consideraban que las competencias transversales eran más importantes que las profesionales (Deaconu et al., 2014). Jackson y Chapman (2012) encontraron que los estudiantes tenían confianza y eran competentes en aspectos técnicos, pero significativamente deficientes en conjuntos de habilidades gerenciales.

Los investigadores argumentan que las habilidades blandas son más importantes y tienen una mayor demanda por parte de los empleadores (Dunbar et al., 2016; Fleming et al., 2009; Orr et al., 2011; Poon, 2014; Stewart et al., 2016). Sin embargo, en un estudio cualitativo, Rainsbury y colaboradores (2002), encontraron que los graduados y los estudiantes percibían que las habilidades duras y las habilidades blandas eran igualmente importantes.

Esta diferencia entre empleadores, graduados y estudiantes en la importancia percibida de los conjuntos de habilidades para la empleabilidad sugiere que vale la pena estudiar las perspectivas de los egresados sobre las habilidades duras y blandas.

Además, a medida que ha aumentado la presión sobre las universidades y otras instituciones de educación superior para formar a los estudiantes para ingresar al mercado laboral, ha habido un aumento correspondiente en la atención al diseño de planes de estudio que satisfagan los requisitos de los empleadores para los graduados. Para corroborar la eficacia general, es esencial determinar las opiniones sobre las competencias. Por lo tanto, el objetivo principal de este artículo es establecer la percepción de los egresados sobre las competencias requeridas por los empleadores.

Materiales y métodos

Metodología

La investigación es de un enfoque cualitativo, de corte transversal, diseño descriptivo y alcance fenomenológico. Partiendo desde un modelo cognitivo conductual. Se tuvo la participación de 162 egresados.

El estudio incluye a egresados de los años 2013 a noviembre de 2020. Quienes realizan sus labores en los departamentos de: El Progreso con 139 (85.80%) egresados; Guatemala 15 (9.30%); Zacapa 4 (2.50%); Chiquimula e Izabal con 2 cada uno (2.40%).

Recolección de datos

Para la recolección de datos se solicitó a la Unidad de Control Académico del Centro Universitario de El Progreso, los datos de egresados por carrera, fecha de graduación, nombre y registro académico (carné), el total de graduados hasta noviembre de 2020 fue de 320. El criterio de inclusión sobre si labora en la actualidad dejó a 214 graduados. El trabajo de campo fue desde julio a octubre de 2021.

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia logrando una participación de 162 egresados. Por la situación generada del covid-19, el cuestionario se alojó virtual por medio de la plataforma <https://www.soscisurvey.de/> y posteriormente fue enviado por correo electrónico y por WhatsApp, en algunos casos se recolectó la información por medio de videollamadas y llamadas telefónicas. Esto debido al cambio de semáforos que variaba debido a la pandemia, de un día a otro.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario sobre la percepción que tiene el egresado sobre las competencias requeridas por los empleadores. El cual contó con las siguientes categorías: (a) Institución donde labora; (b) Departamento donde desarrolla su trabajo; (c) Año de egreso; (d) Carrera y; (e) Habilidades y competencias que más solicitan los empleadores.

Asimismo, se solicitó autorización a cada egresado por medio de un consentimiento informado, previo a responder el cuestionario.

Procesamiento y análisis de información

El procesamiento de la información implicó dos etapas, la primera correspondió a la transcripción de los cuestionarios y su estandarización en documentos de Microsoft Excel, con las respuestas de los participantes.

En la segunda etapa se procedió a hacer un análisis fenomenológico interpretativo (AFI) (Smith et al., 2009) en el programa MAXQDA Standard 2020. Dicho análisis incluye los siguientes procedimientos: (1) Varias lecturas de cada cuestionario para conocer las percepciones de los egresados; (2) Se hacen algunas anotaciones buscando reflexionar sobre la subjetividad del evaluado; (3) Se realiza y ciclo de codificación abierta y luego se realizan dos ciclos de codificación axial por el fin de identificar las categorías de los discursos. (4) Se hacen tablas de frecuencias para las categorías finales.

Consideraciones éticas

Se han considerado los aspectos éticos del trabajo con personas. Algunas de estas consideraciones fueron: la participación en el estudio no presenta ningún riesgo; que fuese voluntaria; con posibilidad de desistimiento en cualquier momento; se tomaron las medidas necesarias ante cualquier evento adverso durante la aplicación del cuestionario; se protege la confidencialidad de la información.

Resultados

Descripción de la muestra

El estudio tuvo la participación de 162 egresados del CUNPROGRESO. Siendo éstos, Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa quien aporta 63 (38.90%) egresados. Licenciatura en Administración de Empresas el 39 (24.10 %), Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa 27 (16.70%), Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales 17 (10.50%) y, Profesorado de Enseñanza Media de Matemática y Física 16 (9.90%). En la Tabla 1 se encuentran especificados los datos de Institución donde labora y año de egreso.

Tabla 1*Caracterización de la población*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Año de egreso		
2013	2	1.20
2014	5	3.10
2015	10	6.20
2016	7	4.30
2017	7	4.30
2018	29	17.90
2019	62	38.30
2020	40	24.70
Institución donde labora		
Gubernamental	79	48.80
Privada	58	35.80
Emprendimiento	25	15.40

Nota. N = 162

Resumen de categorización

En la Tabla 2 se presenta un resumen de las categorías principales para habilidades blandas y duras que surgieron en el análisis. Incluye las frecuencias y porcentajes de las codificaciones realizadas.

Tabla 2*Temas generales del análisis fenomenológico interpretativo de las habilidades blandas y duras*

Categorías	Segmentos	Porcentaje
Habilidades blandas		
Construcción de relaciones / habilidades interpersonales	50	27.93
Pensamiento crítico / resolución de problemas	35	19.55
Aprendizaje permanente / autoaprendizaje	26	14.53
Liderazgo	20	11.17
Profesionalismo / ética de trabajo	18	10.06
Visión para los negocios	13	7.26
Trabajo en equipo / colaboración	9	5.03
Flexibilidad/apertura a nuevas experiencias	8	4.47
Total	179	100
Habilidades duras		
Profesionalidad / Experiencia laboral	68	37.16

Categorías	Segmentos	Porcentaje
Resolución de problemas	31	16.94
Comunicación (escrita, verbal, escucha activa)	29	15.85
Habilidades interpersonales conciencia y sensibilidad social	21	11.48
Trabajo en equipo	14	7.65
Ética de trabajo	13	7.1
Flexibilidad / apertura	7	3.83
Total	183	100

Nota. N = 162

También se agrega un cruce entre las categorías de habilidades duras y blandas con la institución en donde labora. Dichos resultados se presentan en la Tabla 3

Tabla 3

Tabla cruzada del análisis fenomenológico interpretativo de las habilidades blandas y duras e institución donde labora

Categoría	Emprendimiento	Gubernamental	Privada	Total
Profesionalidad / Experiencia laboral	5	28	29	62
Habilidades interpersonales conciencia y sensibilidad social	4	12	3	19
Resolución de problemas	4	16	11	31
Ética de trabajo	1	7	3	11
Flexibilidad / apertura	1	5	1	7
Trabajo en equipo	0	8	3	11
Comunicación (escrita, verbal, escucha activa)	5	8	15	28
Total	20	84	65	169
Habilidades blandas				
Flexibilidad/apertura a nuevas experiencias	2	5	1	8
Trabajo en equipo / colaboración	0	6	2	8
Aprendizaje permanente / autoaprendizaje	3	15	6	24
Liderazgo	1	9	5	15
Pensamiento crítico/resolución de problemas	5	17	11	33

Categoría	Emprendimiento	Gubernamental	Privada	Total
Visión para los negocios	4	6	1	11
Construcción de relaciones / habilidades interpersonales	5	17	16	38
Profesionalismo / ética de trabajo	5	9	3	17
Total	25	84	45	154
<i>Nota.</i> N = Documentos	25	79	58	162

Subcategorías del análisis fenomenológico

Se presentan las primeras cuatro subcategorías para las habilidades blandas y duras. Estos se presentan en orden descendente según el número de referencias (Ver Tabla 2). Se han seleccionado tres ejemplos para ilustrar adecuadamente cada subcategoría, por lo que no se incluyen definiciones adicionales. Las implicaciones de los resultados estarán en la parte de discusión.

Habilidades blandas

(a) Construcción de relaciones/habilidades interpersonales

- Cada una de las habilidades que adquirí en mi formación académica fortaleció mis capacidades para afrontar cualquier tipo de competencia. (Egresado 140, comunicación personal, agosto de 2021).
- Expresar con libertad los pensamientos... (Egresado 154, comunicación personal, agosto de 2021).
- Resolver problemas en la vida diaria. (Egresado 101, comunicación personal, julio de 2021).

(b) Pensamiento crítico/resolución de problemas

- Que los contenidos sean adaptados a la realidad que se vive. (Egresado 162, comunicación personal, octubre de 2021).
- Capacidad de resolución de problemas y enfrentar retos. (Egresado 90, comunicación personal, julio de 2021).
- El pensamiento lógico y la resolución de problemas. (Egresado 90, comunicación personal, julio de 2021).

(c) Aprendizaje permanente/autoaprendizaje

- El desarrollo y la habilidad de conocer diversas técnicas y métodos para la didáctica de la matemática. (Egresado 03, comunicación personal, julio de 2021).
- Desarrollo de nuevos aprendizajes. (Egresado 115, comunicación personal, agosto de 2021).
- Maestría. (Egresado 75, comunicación personal, julio de 2021).

(d) Liderazgo

- Esta codificación está conformada por 7 segmentos de 20 con la palabra liderazgo.
- Asesora. (Egresado 136, comunicación personal, agosto de 2021).
- Dirige. (Egresado 136, comunicación personal, agosto de 2021).

Habilidades duras

(a) Profesionalidad/Experiencia laboral

- Comprender y aplicar conceptos y propuestas pedagógicas pertinentes y eficaces. (Egresado 96, comunicación personal, julio de 2021).
- Desarrollar la habilidad de planificación, ejecución y evaluación. (Egresado 141, comunicación personal, agosto de 2021).
- Comprensión y aplicación didáctica de las metodologías. (Egresado 127, comunicación personal, agosto de 2021).

(b) Resolución de problemas

- Capacidad de resolución de problemas y enfrentar retos. (Egresado 90, comunicación personal, julio de 2021).
- El pensamiento lógico y la resolución de problemas. (Egresado 94, comunicación personal, julio de 2021).
- Pensamiento estratégico. (Egresado 73, comunicación personal, julio de 2021).

(c) Comunicación (escrita, verbal, escucha activa)

- Comprender lo que se lee y se escucha. (Egresado 104, comunicación personal, agosto de 2021).
- Facilidad de palabras. (Egresado 35, comunicación personal, julio de 2021).
- Habilidad de redacción, expresarse adecuadamente. (Egresado 60, comunicación personal, julio de 2021).

(d) Habilidades interpersonales conciencia y sensibilidad social

- Que los contenidos sean adaptados a la realidad que se vive. (Egresado 162, comunicación personal, octubre de 2021).
- El enfoque social. (Egresado 125, comunicación personal, agosto de 2021).
- Capacidad para analizar críticamente conceptos. (Egresado 40, comunicación personal, julio de 2021).

Discusión

Podría decirse que los egresados son los principales expertos en qué competencias son más necesarias en el lugar de trabajo. Incluir sus puntos de vista en un análisis de la importancia de las competencias puede generar ideas para las universidades con respecto a sus estrategias para desarrollar estudiantes y mejorar la empleabilidad de los graduados.

Como se ha señalado, los hallazgos muestran que los egresados tienen perspectivas en las competencias de habilidades blandas y duras que le son importantes en diversos grados, pero, a partir del análisis cualitativo se podría intuir: Construcción de relaciones / habilidades interpersonales; Pensamiento crítico/resolución de problemas; Aprendizaje permanente / autoaprendizaje; Liderazgo; Profesionalismo / ética de trabajo como las cinco competencias principales de habilidades blandas (Rainsbury et al., 2002). Sin embargo, como hemos visto, tanto solo el análisis subjetivo no podría aceptar que la categoría dura ni la blanda sean más importantes que la otra.

La importancia relativamente baja otorgada a la visión para los negocios; Trabajo en equipo / colaboración; Flexibilidad/apertura a nuevas experiencias, que ocuparon los últimos lugares, probablemente

te se explica por el hecho de que los graduados suelen ser contratados para puestos de nivel de entrada. Los empleadores esperan que estén preparados para el empleo, capaces de trabajar con otros y con una supervisión mínima (Andrews & Higson, 2008). Sin embargo, aunque los empleadores también pueden esperar que los recién graduados posean potencial de liderazgo, es posible que no tengan una necesidad inmediata de que los recién graduados asuman roles de liderazgo.

Un método para desarrollar estas habilidades entre los estudiantes es exponerlos a entornos de trabajo reales (Jackling & Natoli, 2015) que podrían ser las prácticas supervisadas o los ejercicios profesionales supervisados. A través de asociaciones estratégicas con empleadores, las universidades podrían instituir programas para exponer a los estudiantes al lugar de trabajo, reduciendo así el impacto inicial de una realidad bastante diferente a la académica. Esto para que los estudiantes se sumergen en un ambiente de trabajo, arreglado o avalado por su universidad, para experimentar las rutinas del empleo.

Quizás el más notable de estos desafíos es la falta de interés en entrenar a los estudiantes participantes, lo que conduce a una experiencia insatisfactoria; estudiantes participantes desinteresados que no están acostumbrados a la etiqueta en el lugar de trabajo, lo que genera frustración en los empleadores; participantes que carecen de las habilidades necesarias para cumplir con los estándares requeridos; ambientes de trabajo inadecuados; y una falta de voluntad para compensar a los estudiantes participantes de manera significativa.

Por otra parte, la universidad, debería tener presente su papel en la siguiente relación triangular: los estándares de admisión son el guardián para producir estudiantes cooperativos de un calibre consistente y alto. En segundo lugar, el plan de estudios académico debe proporcionar un margen suficiente para la reflexión y la aplicación del aprendizaje de las experiencias laborales. Esto, a su vez, debería mejorar el desempeño del estudiante cooperativo en el próximo ciclo de trabajo. Así también, proporciona información para la toma de decisiones dentro del Centro Universitario y brindar la oportunidad para iniciar el proceso de reestructura curricular.

Además, con las crecientes demandas de los empleadores de egresados, surge una necesidad creciente de una mejor comprensión de los requisitos de competencia de los graduados. A partir de este estudio, es evidente que los egresados desean una amplia gama de competencias dentro de sus trabajos y califican las competencias (Ver Tabla 2) como importantes hasta cierto punto para su propio éxito. A través de la colaboración entre las universidades y los empleadores, estas necesidades del mercado laboral pueden desarrollarse y nutrirse en los estudiantes, con el objetivo final de producir graduados capaces y competentes que posean las habilidades necesarias para contribuir y mejorar la competitividad de las empresas.

Este es el primer estudio, que aborda las competencias deseables desde la perspectiva de los egresados en el CUNPROGRESO, y seguir contando con el apoyo de las autoridades, docentes, investigadores y estudiantes para llevar a cabo investigaciones de reestructura curricular y de esta forma fortalecer la eficiencia terminal. Este contexto debe tenerse en cuenta al realizar comparaciones con otros estudios relacionados con las competencias de los graduados. Sin embargo, como un nuevo estudio sobre el tema en la institución educativa, estos hallazgos ofrecen información interesante, dado que tiene sus peculiaridades.

El estudio tiene algunas limitaciones. Se basa en una metodología de muestreo por conveniencia de forma transversal que cubre un tamaño de muestra relativamente pequeña. Por lo tanto, la investigación cuantitativa es deseable, teniendo en cuenta el contexto más amplio con mayores matices. También será necesario replicar este estudio con muestras de empleadores y estudiantes que trabajen, si se quiere generalizar la investigación en alguna medida.

La investigación en Guatemala es escasa por la falta de recursos que se le asignan, es por ello que se solicita, se siga apoyando financieramente, fortaleciendo y de esta forma asegurar que el proceso de investigación educativa en el Centro Universitario del Progreso, siga generando resultados y proporcionando información para el proceso de enseñanza aprendizaje, que repercutirá en la eficiencia terminal.

Agradecimientos

Agradecimientos al Director del Centro Universitario de El Progreso Ingeniero Julio César Martínez Fuentes y a los miembros del Consejo Directivo de CUNPROGRESO por el apoyo brindando en la ejecución del presente proyecto, a la Facultad de Ingeniería en Ciencias y Sistemas y la Unidad del Ejercicio Profesional Supervisado, al Epesista Marvin Saúl Guzmán García y al Licenciado Rodrigo Mendizábal de Unidad de Procesamiento de Datos de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por la implementación del programa para control de egresados del Centro Universitario de El Progreso.

Esta investigación fue cofinanciada por la Dirección General de Investigación DIGI-USAC en el año 2021, proyecto “Panorama laboral de profesionales de CUNPROGRESO, las ocupaciones laborales que desempeñan y su relación con el perfil de egreso”, número de partida presupuestaria B11CU-2021.

Referencias

- Alhelalat, J. A. (2015). Hospitality and non-hospitality graduate skills between education and industry. *Journal of Business Studies Quarterly*, 6(4), 46.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: A European study. *Higher education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Buller, P. F., & McEvoy, G. M. (2012). Strategy, human resource management and performance: Sharpening line of sight. *Human Resource Management Review*, 22(1), 43-56. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.002>
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225-262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x>
- Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., & Achim, S. A. (2014). Competencies in higher education system: An empirical analysis of employers’ perceptions. *Amfiteatru Economic Journal*, 16(37), 857-873.
- Dunbar, K., Laing, G., & Wynder, M. (2016). A Content Analysis of Accounting Job Advertisements: Skill Requirements for Graduates. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 10(1), 58-72.
- Ferrera Castillo, M. Y., Herrera Lima, A. B., González-Aguilar, D.W., Grajeda Boche, H. M., Fuentes Umanzor, T. P.; López Carías, H. E., Artiga Juárez, E. L., Godínez Ortiz, C. M. (2022). *Panorama laboral de profesionales egresados de CUNPROGRESO, las ocupaciones laborales que desempeñan y su relación con el perfil de egreso* (Inf-2021-31). Universidad San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación y Centro Universitario de El Progreso.

- Fleming, J., Martin, A. J., Hughes, H., & Zinn, C. (2009). Maximizing work-integrated learning experiences through identifying graduate competencies for employability: A case study of sport studies in higher education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 10(3), 189-201.
- González Jaimes, E. I. (2016). Competencias académicas de los egresados universitarios y su predicción de ocupación laboral. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10).
- Hitt, M. A., Bierman, L., Shimizu, K., & Kochhar, R. (2001). Direct and moderating effects of human capital on strategy and performance in professional service firms: A resource-based perspective. *Academy of Management Journal*, 44(1), 13-28. <https://doi.org/10.5465/3069334>
- Ismail, R., Yussof, I., & Sieng, L. W. (2011). Employers' perceptions on graduates in Malaysian services sector. *International Business Management*, 5(3), 184-193. <https://doi.org/10.3923/ibm.2011.184.193>
- Jackling, B., & Natoli, R. (2015). Employability skills of international accounting graduates: Internship providers' perspectives. *Education + Training*, 57(7), 757-773. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2014-0093>
- Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58. <https://doi.org/10.3794/ijme.83.288>
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical skill gaps in Australian business graduates. *Education + Training*, 54(2/3), 95-113. <https://doi.org/10.1108/00400911211210224>
- Jerome, A., Scales, M., Whithem, C., & Quain, B. (2014). Millennials in the workforce: Gen Y workplace strategies for the next century. *e-Journal of Social & Behavioural Research in Business*, 5(1), 1-12.
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011). Youth, technology, and DIY: Developing participatory competencies in creative media production. *Review of Research in Education*, 35(1), 89-119. <https://doi.org/10.3102/0091732X10383211>
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Low, M., Botes, V., Dela Rue, D., & Allen, J. (2016). Accounting employers' expectations - the ideal accounting graduates. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 10(1), 36-57.
- Mamun, M. Z. (2011). Quality of private university graduates of Bangladesh: The Employers' Perspective. *South Asian Journal of Management*, 18(3), 48.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: The next generation. *Training & Development*, 51(5), 40-48.
- McMurray, S., Dutton, M., McQuaid, R., & Richard, A. (2016). Employer demands from business graduates. *Education + Training*, 58(1), 112-132. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2014-0017>
- Matsouka, K., & Mihail, D. M. (2016). Graduates' employability: What do graduates and employers think? *Industry and Higher Education*, 30(5), 321-326. <https://doi.org/10.1177/0950422216663719>

- Miller, T. L., Wesley, C. L., & Williams, D. E. (2012). Educating the minds of caring hearts: Comparing the views of practitioners and educators on the importance of social entrepreneurship competencies. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 349-370. <https://doi.org/10.5465/amle.2011.0017>
- Newell, S. (2005). Recruitment and selection. *Managing human resources: Personnel Management in Transition*, 115-147.
- Orr, C., Sherony, B., & Steinhilber, C. (2011). Employer perceptions of student informational interviewing skills and behaviors. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 4(12), 23-32. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v4i12.6615>
- Pang, E., & Hung, H. (2012). Designing and evaluating a personal skills development program for management education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(3), 159-170. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i3.7081>
- Poon, J. (2014). Do real estate courses sufficiently develop graduates' employability skills? Perspectives from multiple stakeholders. *Education + Training*, 56(6), 562-581. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0074>
- Promís, P. (2008). Are employers asking for the right competencies? A case for emotional intelligence. *Library Leadership & Management*, 22(1).
- Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 8-18.
- Ryan, G., Emmerling, R. J., & Spencer, L. M. (2009). Distinguishing high-performing European executives: The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28(9), 859-875. <https://doi.org/10.1108/02621710910987692>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. In *Qualitative Health Research* (Vol. 21, Número 9). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/1049732311410357>
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work*. John Wiley and Sons.
- Stewart, C., Wall, A., & Marciniak, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? En *Competition Forum* (Vol. 14, No. 2, p. 276). American Society for Competitiveness.
- Teixeira, A. A., & Davey, T. (2010). Attitudes of higher education students to new venture creation: The relevance of competencies and contextual factors. *Industry and Higher Education*, 24(5), 323-341. <https://doi.org/10.5367/ihe.2010.0005>