

EVENTOS

2010

VIII Jornadas CRAI



IMPLEMENTACIÓN DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN
DE REPOSITARIOS



crue

Universidades
Españolas

Red de Bibliotecas
REBIUN

VIII JORNADAS CRAI. APLICACIÓN EN EL MUNDO LABORAL DE LAS CI2

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

LAS COMPETENCIAS PARA EL EMPLEO: ¿CÓMO HACERLAS VISIBLES?

Luis Alberto García García

Catedrático Psicología de la Educación. Universidad de La Laguna. Tenerife

Las competencias en la Educación Superior

Tal y como señalan Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005), la Universidad integrada en el marco del EEES debe formar al estudiante para adaptarse a los continuos cambios sociales y económicos que se suceden en la actualidad, de tal forma que sean capaces de dar respuestas rápidas y especializadas a las demandas del mercado de trabajo, en el cual muchos contenidos se vuelven obsoletos de forma vertiginosa, por lo que los titulados no sólo deberán utilizar los conocimientos adquiridos durante su formación, sino ser capaces de aplicar estrategias que les permitan estar continuamente actualizados y no perder competitividad en el ámbito laboral.

Por tanto, de una Educación Superior focalizada en la adquisición de contenidos se pasa a una Universidad en la cual resulta fundamental el desarrollo de competencias que permitan a los graduados desenvolverse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005), no sólo actuando de forma reactiva a las nuevas necesidades, sino también innovando en sus respectivos ámbitos de trabajo. De esta forma, el papel del profesorado es el de proporcionar al estudiantado los criterios necesarios para saber buscar, seleccionar y utilizar la información que necesita para convertirla en conocimiento, realizando también funciones de motivación, dinamización y estimulación de la participación del alumnado, además de mantener su rol de evaluador del proceso de aprendizaje (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

Por otra parte, el alumnado pasa de ser un receptor de contenidos a construir de forma autónoma su propio conocimiento basándose en la información proporcionada por el profesorado u obtenida por cuenta propia durante el proceso de aprendizaje. De esta forma, no sólo importa qué se aprende (el producto final) sino el cómo se aprende (el proceso).

Este cambio de modelo en la Educación Superior en Europa implica que el alumnado adquiera no sólo conocimientos especializados, sino también competencias transversales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005), de tal forma que el universitario pasa de ser un estudiante que ha asimilado los conocimientos de determinada titulación a ser aquel estudiante que acredita la adquisición de ciertas competencias que potencialmente podrá poner en práctica en el mundo laboral o en actividades de investigación relacionadas con su perfil profesional. Esta vinculación de las competencias con la realización de alguna actividad implica que éstas puedan ser adquiridas mediante procesos de enseñanza - aprendizaje a través del uso de metodologías y recursos adecuados en contextos que simulen el contexto real (Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005).

El papel que juegan las competencias profesionales, lejos de ser un hecho exclusivo de la Educación Superior, constituye el eje vertebrador del Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2004) y del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. El término competencia profesional se define, según la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (B.O.E. de 20 de junio) como el *conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*. No obstante, ésta no es la única definición del concepto y, de hecho, se han generado no pocos debates en torno a la naturaleza del mismo. Debido a que una discusión extensa sobre esta cuestión excede los objetivos del presente texto, se muestran a continuación sólo algunas de las definiciones aportadas, tanto desde el ámbito de la investigación psicológica como desde el ámbito institucional:

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). El término competencia incluye a) competencia cognitiva (conocimientos), implicando el uso de teorías y conceptos, así como el conocimiento tácito informal obtenido mediante la experiencia, b) competencia funcional (habilidades), aquellos aspectos que una persona debe ser capaz de hacer cuando desarrolla actividades en un área determinada de trabajo, aprendizaje o actividad social; competencia personal, implicando conocer cómo conducirse a sí mismo/a en situaciones específicas, y c) competencia ética (actitudes y valores), implicando la posesión de ciertos valores personales y profesionales.
- González y Wagenaar (2003). La competencia es una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje.
- Greenspan y Driscoll (1997). La competencia personal está compuesta por las habilidades necesarias para lograr objetivos y resolver problemas en la práctica.
- Lévy-Leboyer (Levy-Leboyer, 2001). Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
- McClelland (1973). La competencia es una capacidad referida a una conducta observable que se realiza en la práctica profesional.
- OCDE (2005). Una competencia es más que un conjunto de conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, movilizando recursos psico-sociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular.
- Spencer y Spencer (1993). La competencia es una característica subyacente en un individuo que está relacionada con un criterio estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación.

Al margen de las diversas connotaciones dadas al término por parte de éstos y otros autores, existen una serie de rasgos característicos de las competencias comúnmente aceptados. Éstos son, según Leplat (1980, citado en Alberici y Serreri, 2005), los siguientes:

- Las competencias están finalizadas; es decir, son conocimientos operativos o funcionales. En otras palabras, constituyen recursos personales que se movilizan con el fin de alcanzar un objetivo.
- Las competencias son aprendidas, esto es, han sido adquiridas mediante formación, experiencia profesional o aprendizaje informal.
- Están organizadas siguiendo una jerarquía determinada.
- Representan una noción abstracta que no puede ser observada directamente, sino a través de conductas manifiestas que desarrollan las personas, evaluando dicha actuación conforme a un criterio.

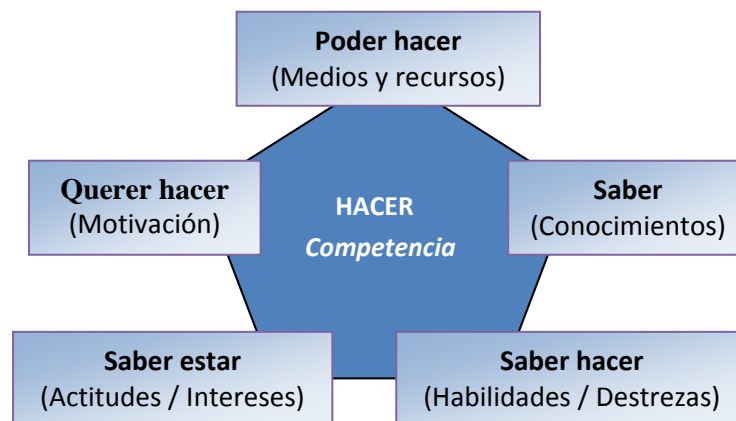
Comúnmente se ha identificado el término competencia con otros como capacidades o habilidades; sin embargo, éstos no son términos equiparables. Cuando se evalúan las habilidades de una persona en un puesto de trabajo se está considerando la realización eficaz de las tareas que tiene asignadas, mientras que cuando se habla de competencias se hace referencia a un conjunto de características personales que van más allá de los conocimientos y habilidades, implicando la capacidad de satisfacer demandas complejas en contextos diversos.

Según Pereda y Berrocal (1999), para que se pueda hablar de competencias es necesaria la presencia de los siguientes componentes (véase Gráfico 1):

- 1) **Saber**: Se refiere al conjunto de *conocimientos* que permiten a la persona realizar los comportamientos incluidos en la competencia.
- 2) **Saber hacer**: Este componente corresponde a la aplicación de los conocimientos en la resolución de los problemas que surgen en el entorno laboral, esto es, a las *habilidades* y *destrezas* de la persona en dicho ámbito.

- 3) **Saber estar:** Se refiere a las *actitudes* que facilitan un comportamiento acorde con los valores y cultura de la organización en general y del grupo de trabajo en particular.
- 4) **Querer hacer:** Aspectos *motivacionales* que llevan a querer realizar los comportamientos que componen la competencia.
- 5) **Poder hacer:** Para el desempeño de una competencia la persona debe contar con los *medios y recursos* necesarios para ello.

Componentes de las competencias (adaptado de Pereda y Berrocal, 1999)



Tal y como señalan Michavila y Martínez (2002), los planes de estudio que se han venido implementando hasta fechas recientes en España han adolecido de una fragmentación de los conocimientos debido, principalmente, a la separación en compartimentos estancos de los programas propuestos por los departamentos universitarios para las distintas asignaturas. Aunque la mencionada organización del cuerpo docente no debería suponer un impedimento para la implementación de proyectos educativos que abordaran las competencias de los titulados de forma holística, en la práctica ha propiciado que cada departamento haya focalizado su docencia en los aspectos concretos del área de conocimiento correspondiente, por lo que no se ha considerado suficientemente una perspectiva global de la formación del estudiantado. De acuerdo con los autores, frente a esta perspectiva es necesario aportar una visión integral de la Educación Superior, con el objetivo de formar a

ciudadanos maduros y no sólo el de conseguir especialistas formados en materias específicas, lo que requiere el abordaje de tanto las competencias específicas como de las transversales, las cuales hasta fechas recientes han sido obviadas de los planes de estudio.

Estructura de las competencias

Se han desarrollado numerosos modelos de la estructura de las competencias; sin embargo, una discusión exhaustiva de los mismos excede los objetivos de la presente ponencia, por lo que se presentan a continuación las líneas básicas de tres modelos utilizados

Modelo de Competencias de la OCDE

El *Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias)* de la OCDE clasifica las diferentes competencias en tres categorías fundamentales (OCDE, 2005):

- **Utilizar instrumentos de forma interactiva**
 - Uso del lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva
 - Uso del conocimiento y la información de forma interactiva
 - Uso de la tecnología de forma interactiva
- **Interactuar en grupos heterogéneos**
 - Relacionarse bien con los otros
 - Cooperar, trabajar en equipo
 - Manejar y resolver conflictos
- **Actuar de forma autónoma**
 - Actuar en diversos contextos
 - Generar e implementar planes de vida y proyectos personales
 - Defender y ejercer derechos, intereses, límites y necesidades

El Modelo de Competencias del Consejo de Europa

Por su parte, el Parlamento y el Consejo de Europa realizaron en 2005 una propuesta de competencias clave a desarrollar en el EEES, y que incluyen los siguientes aspectos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b):

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología
- Competencia digital¹
- Aprendizaje autónomo, formación permanente a lo largo de toda la vida
- Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas
- Iniciativa, carácter emprendedor
- Expresión cultural

Según este modelo, cada competencia de las anteriormente mencionadas implica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes.

El Modelo de Competencias del Proyecto Tuning

El *Proyecto Tuning* puede considerarse el proyecto de mayor impacto desarrollado por las universidades europeas en lo referente a la configuración de las competencias necesarias para el desempeño profesional de los universitarios. *Tuning* es un proyecto coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, y en el cual han participado más de cien expertos de diversos campos de conocimiento. Las líneas de trabajo que abarca este proyecto se refieren a: a) la definición de las competencias genéricas vinculadas a la Educación Superior, b) la definición de las competencias específicas de cada área temática, c) la utilización del

¹ Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) como sistema de transferencia y acumulación, y d) la generación de procedimientos y herramientas que fomenten la calidad universitaria, especialmente en lo referente a los enfoques de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de dicho proceso y la determinación del rendimiento del alumnado.

Tras la realización de un ambicioso estudio con la colaboración de 101 departamentos universitarios europeos, los participantes del *Proyecto Tuning* elaboraron un modelo de competencias genéricas que incluye tres grandes grupos: las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas, los cuales se describen brevemente a continuación (véase Tabla):

1. Competencias instrumentales:
 - a. Habilidades cognoscitivas, esto es, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
 - b. Capacidades metodológicas para organizar el propio aprendizaje, la toma de decisiones, la resolución de problemas o la gestión del tiempo.
 - c. Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de medios técnicos.
 - d. Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de otras lenguas.
2. Competencias interpersonales: Estas competencias tienen una vertiente más individual, referida a la capacidad de expresar los propios sentimientos o las habilidades críticas y autocríticas, y otra vertiente eminentemente social, vinculada al trabajo en equipo o la expresión de compromisos sociales y éticos.
3. Competencias sistémicas o integradoras: Las competencias sistémicas son destrezas y habilidades referidas a los sistemas como un todo. En este sentido, suponen un elemento estratégico, combinando no sólo habilidades operativas, sino también capacidad de planificación y de gestión del cambio. El desarrollo de estas habilidades tiene como prerrequisito la correcta adquisición de las competencias instrumentales e interpersonales.

Estructura de las competencias estudiadas en el *Proyecto Tuning*

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Capacidad para el análisis y la síntesis	Capacidad de crítica y auto-crítica	Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
Capacidad de organización y planificación	Trabajo en equipo	Habilidades de investigación
Conocimientos generales de tipo básico	Habilidades interpersonales	Capacidad para aprender
Conocimientos de la profesión	Capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas	Capacidad para generar nuevas ideas
Conocimiento de una segunda lengua	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Liderazgo
Habilidades elementales de manejo del ordenador	Habilidad para trabajar en un contexto internacional	Comprensión de culturas y costumbres de otros países
Habilidades de gestión de la información	Compromiso ético	Capacidad para trabajar de forma autónoma
Resolución de problemas		Diseño y dirección de proyectos
Toma de decisiones		Iniciativa y espíritu emprendedor
		Interés por la calidad
		Motivación de logro

Definición de las competencias

Competencia	Definición
Adaptación al cambio, flexibilidad	Modificación de la propia conducta para enfrentarse exitosamente a las variaciones existentes en el ambiente
Búsqueda y gestión de la información	Habilidades de trabajo conducentes a agilizar y facilitar los procesos de documentación con el objeto de transformar la información en conocimiento interrelacionado y eficaz
Capacidad de aprendizaje continuo	Adquisición, actualización o reciclaje de conocimientos y habilidades que permiten a la persona estar permanentemente actualizada en lo que se refiere a las demandas de diverso tipo presentes en su entorno

Competencia	Definición
Capacidad para el trabajo autónomo	Movilización de distintas habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo independiente de proyectos de trabajo, no restringiéndose a la ejecución de tareas prefijadas, sino generando nuevas ideas y desarrollando proyectos propios
Capacidad para redactar documentos e informes	Expresión escrita eficiente de información correspondiente al ámbito de conocimiento de la persona, adaptando el contenido, estructura y formato a las características de los receptores del mismo
Capacidad para rendir bajo presión	Capacidad para responder ante las exigencias temporales del trabajo sin que ello suponga una merma de la adecuación de los procesos y productos involucrados
Comunicación oral	Expresión verbal eficiente de información, adaptando el contenido y el formato a las características de los receptores del mensaje
Conocimientos prácticos	Transferencia de los conocimientos o habilidades adquiridas a las tareas necesarias para el desempeño del puesto de trabajo
Conocimientos teóricos	Conocimientos teóricos de una disciplina que constituyen la base para que una persona pueda analizar situaciones y tomar decisiones acordes con los principios básicos de la misma
Creatividad e innovación	Capacidad de proponer formas innovadoras y eficaces de realizar tareas, utilizando diversas fuentes para generar nuevas ideas e introduciendo las modificaciones oportunas en los procesos de trabajo
Cultura básica empresarial	Adquisición y manejo de conocimientos referidos al contexto, estructura y dinámica del entorno empresarial
Cultura de calidad	Tendencia observable a que el conjunto de propiedades y características de un producto, proceso o servicio satisfagan necesidades establecidas o implícitas
Habilidades interpersonales	Conductas o destrezas sociales específicas aprendidas que se requieren para ejecutar de forma competente tareas de carácter interpersonal
Idiomas	Habilidades de comprensión y comunicación tanto oral como escrita en lenguas extranjeras
Iniciativa, espíritu emprendedor	Capacidad para actuar de forma proactiva y coherente con los cambios en el entorno, respondiendo a los mismos y aprovechándolos como una oportunidad
Liderazgo y coordinación de equipos	Capacidad para orientar la acción de grupos humanos en una dirección determinada, fijando objetivos, haciendo el seguimiento de los mismos y proporcionando <i>feedback</i> a los integrantes incorporando las opiniones de éstos

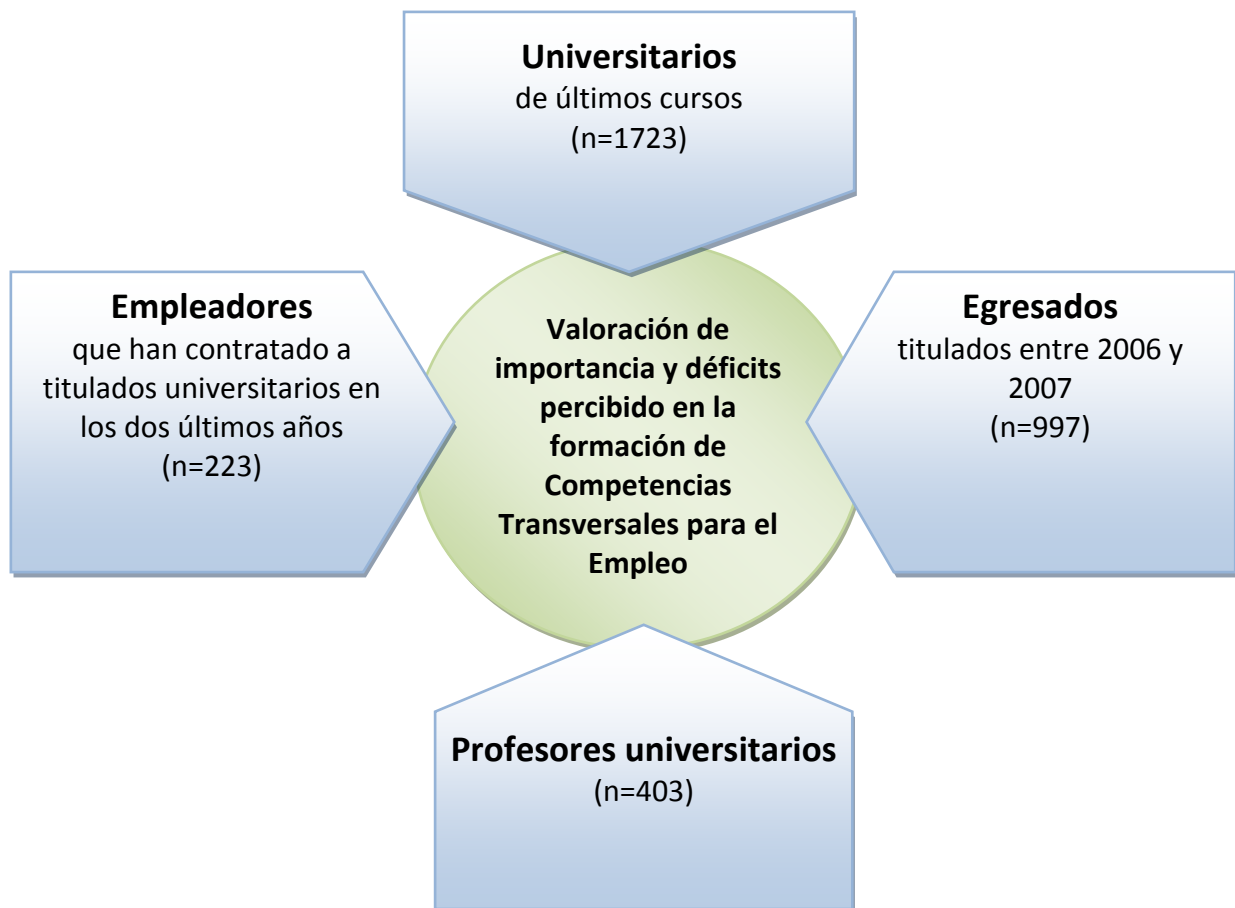
Competencia	Definición
Mediación y solución de conflictos	Capacidad para orientar las relaciones de tal forma que las partes de un conflicto puedan expresar y articular sus necesidades y sus intereses en un marco de reconocimiento mutuo y de búsqueda de soluciones en un horizonte de reconciliación
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	Tendencia a mantener niveles de ejecución tan altos como sea posible, optimizando los procesos implicados y maximizando la adecuación de los productos resultantes, así como el deseo observable de mejorar continuamente los conocimientos y habilidades propias
Ofimática	Conocimiento y manejo de hojas de cálculo, gestores de bases de datos, procesadores de textos, navegadores web y gestores de correo electrónico
Organización y planificación, gestión del tiempo	Capacidad de determinar las metas y prioridades de un trabajo, estipulando con precisión la acción a desarrollar, los plazos de ejecución y los recursos requeridos para la misma
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	Generación autorregulada de juicios objetivos a partir de la interpretación y análisis exhaustivo de los elementos implicados
Toma de decisiones y resolución de problemas	Capacidad de idear y ejecutar la solución que dará lugar a una clara satisfacción de un problema dado o anticipado atendiendo a las necesidades, los objetivos y los criterios de viabilidad establecidos
Trabajo en equipo	Capacidad para colaborar coordinadamente con otros miembros de un equipo de personas para la consecución de objetivos comunes de los cuales son responsables

Crear la “Cultura de las Competencias” en la Universidad supone un análisis más amplio de aspectos tales como metodologías usadas, tiempo de dedicación a esas metodologías, modelos profesionales de referencia, etc.; incluso la evaluación por competencias debería realizarse por evidencias y no solo por valoraciones o percepciones de los implicados.

En esta ponencia plantearé de qué forma pueden ser agrupadas las competencias, tanto en lo que se refiere a la importancia como a los déficits percibidos en las mismas. Para ello se ha utilizado un método estadístico denominado análisis de componentes principales, el cual ha permitido extraer cinco conjuntos de competencias en cuanto a la importancia percibida:

1. Gestión del trabajo, situaciones y recursos humanos
2. Autonomía, respuesta a las exigencias y gestión del conocimiento
3. Cultura empresarial, de calidad y capacidad de innovación
4. Competencias instrumentales
5. Conocimientos teórico-prácticos

Hemos realizado un estudio con la siguiente muestra:



Tal y como se puede apreciar en el siguiente esquema, los conjuntos de competencias obtenidos aportan luz respecto a las discrepancias entre el ámbito académico y laboral a la hora de valorar la importancia de las competencias y los déficits percibidos.



En este sentido se observa cómo, en comparación con el ámbito académico, en el ámbito laboral se valoran más las competencias que permiten desenvolverse con eficacia en las relaciones humanas que se generan dentro de una organización (lo que en otros estudios y modelos se viene a denominar competencias sistémicas), aquellas

competencias que facilitan la autonomía y la adaptación a las nuevas demandas que se generan en el entorno laboral por medio de las estrategias necesarias para enriquecer y gestionar la información, así como las competencias relacionadas con la cultura empresarial.

En cambio, desde el contexto académico se considera que las competencias más importantes para la empleabilidad son las instrumentales (que aglutinan el dominio de idiomas y ofimática) y la adquisición de conocimientos teórico-prácticos.

Importancia de las competencias transversales para el empleo

Un primer resultado llamativo es comprobar que, en líneas generales, se otorga una importancia elevada al papel que juegan las competencias transversales en la futura empleabilidad de los titulados.

Un segundo aspecto relevante es que existen diferencias entre la visión que se tiene desde el ámbito laboral (empleadores y titulados) y desde el académico (profesorado y alumnado) en cuanto al papel que desempeñan las competencias. Los resultados muestran que son las personas más estrechamente vinculadas al ámbito académico quienes mayores carencias perciben, lo que puede deberse a que el escaso conocimiento del mundo laboral genere desconfianza en las propias capacidades para afrontar la realidad del empleo.

Del mismo modo, se aprecian discrepancias entre ambos contextos a la hora de valorar las competencias que se consideran más importantes, lo cual plantea la necesidad de establecer mecanismos de ajuste que permitan tender puentes entre ambos mundos, facilitando el entendimiento y las sinergias. Concretamente, sería de gran utilidad la implementación de programas de prácticas bien estructurados que permitan al alumnado aproximarse a la realidad laboral, la creación de espacios de diálogo entre los agentes formativos y los profesionales que permitan el mayor conocimiento de las demandas sociales y el ajuste de la formación a éstas y, en general, todas aquellas medidas conducentes a un acercamiento mutuo entre los diferentes agentes.

Valoración de las competencias

Tal como se puede observar en el apartado de resultados generales, las competencias para el empleo más valoradas son la capacidad para el trabajo en equipo, la motivación y el entusiasmo por aprender, los conocimientos prácticos y la capacidad para el aprendizaje continuo.

La capacidad para el trabajo en equipo, aunque no ha sido objeto de una atención preferente en el entorno académico tradicional, tiene una relevancia fundamental en el entorno laboral, dado que el trabajo de un profesional no se da habitualmente de forma aislada, sino formando parte de unidades de trabajo multidisciplinares, por lo que el éxito de las organizaciones dependerá en gran medida de la eficiencia de los equipos que las forman.

La motivación y el entusiasmo por aprender son elementos tenidos muy en cuenta en los procesos de selección de personal, aunque tradicionalmente han sido entendidos como “rasgos” inmodificables del sujeto y, por tanto, ajenos a la intervención educativa. No obstante, el significativo avance producido en los últimos años en torno a la evaluación e intervención en el ámbito de la Inteligencia Emocional permite que la perspectiva tradicional abra paso progresivamente a programas sistemáticos de intervención en este sentido.

Se aprecia una importante discrepancia entre la importancia otorgada a los conocimientos teóricos y a los prácticos, obteniendo éstos últimos una valoración muy superior a la de los primeros, por lo que sería recomendable plantear si dichos conocimientos se articulan en los planes de estudio para ofrecer una visión integrada de los mismos o, por el contrario, se da una aparente desconexión de los conocimientos prácticos y de su fundamentación teórica. En este sentido, tal como se mencionó anteriormente, la implementación de planes de prácticas bien estructurados, el conocimiento del profesorado de las demandas sociales con respecto a las titulaciones que imparten y, en general, todas aquellas medidas que promuevan el acercamiento entre universidades y empresas serán de gran utilidad, si bien dicha aproximación no debería restringirse a contactos puntuales de carácter institucional, sino estar integrada dentro de la dinámica cotidiana de los centros docentes.

Al margen de la menor valoración otorgada a los idiomas por parte de la muestra, ésta es una competencia cuya demanda probablemente irá aumentando progresivamente debido a las necesidades planteadas por una sociedad globalizada, aspecto éste que se ha convertido en un objetivo institucional de la Unión Europea de cara a facilitar la movilidad de los trabajadores.

No existen relaciones claras entre la importancia dada a una competencia determinada y el nivel de carencias que se aprecia en las mismas, siendo los idiomas, los conocimientos prácticos, la ofimática y la cultura empresarial las competencias con un mayor déficit percibido por parte de la muestra. Así, tal y como se puede comprobar, de las competencias más valoradas sólo *Conocimientos Prácticos* se sitúa entre las consideradas con mayores carencias.

En lo que se refiere a las carencias percibidas, los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos se sitúan nuevamente muy alejados entre sí, siendo éstos últimos percibidos como deficitarios en mayor medida que los primeros. Por tanto, mientras que los conocimientos prácticos son considerados muy importantes y muy deficitarios, los conocimientos teóricos son percibidos como menos importantes y poco deficitarios.

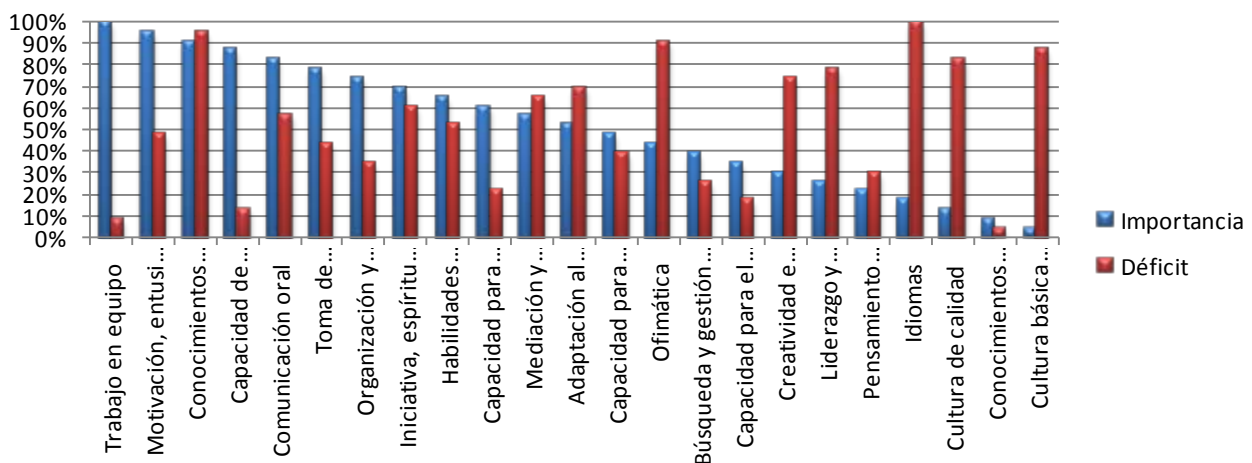
La cultura básica empresarial, al igual que ocurre con los conocimientos teóricos, es una competencia escasamente valorada pero considerada como una de las que presentan mayores carencias, lo cual lleva a pensar que, si bien los universitarios cuentan con pocos conocimientos acerca de la estructura y dinámica del entorno empresarial, éstos se adquieren en el mismo proceso de incorporación a un sector y empresa concretos.

En lo que respecta a la ofimática, ésta ha sido medianamente valorada y percibida como deficitaria por parte de la muestra. Cabría cuestionarse a este respecto qué habilidades específicas deben incluirse dentro de este rótulo porque, si bien una importante proporción de universitarios posee o debería poseer ciertas habilidades de manejo de ordenadores (por ejemplo, navegación web, uso básico de sistemas operativos y de procesadores de textos), las empresas demandan otras habilidades que no son usuales en entornos domésticos (por ejemplo, el manejo de hojas de

cálculo o bases de datos), por lo que pueden estar coexistiendo distintas visiones de qué tareas específicas deben incluirse dentro de esta competencia.

Valoración de la importancia y el nivel de déficit percibido en los titulados universitarios

Trabajo en equipo	1	4,43	0,8	22	2,74	1,1
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	2	4,42	0,8	13	3,01	1,1
Conocimientos prácticos	3	4,40	0,9	2	3,72	1,1
Capacidad de aprendizaje continuo	4	4,39	0,7	21	2,82	1,0
Comunicación oral	5	4,36	0,8	11	3,05	1,1
Toma de decisiones y resolución de problemas	6	4,31	0,8	14	3,00	1,0
Organización y planificación, gestión del tiempo	7	4,19	0,8	16	3,00	1,2
Iniciativa, espíritu emprendedor	8	4,11	0,9	10	3,16	1,1
Habilidades interpersonales	9	4,09	0,9	12	3,02	1,0
Capacidad para rendir bajo presión	10	4,08	0,9	19	2,88	1,1
Mediación y solución de conflictos	11	4,08	0,9	9	3,19	1,0
Adaptación al cambio, flexibilidad	12	4,06	0,8	8	3,20	1,0
Capacidad para redactar documentos e informes	13	4,05	0,9	15	3,00	1,1
Ofimática	14	4,00	0,9	3	3,61	1,2
Búsqueda y gestión de la información	15	3,99	0,8	18	2,96	1,0
Capacidad para el trabajo autónomo	16	3,98	0,9	20	2,84	1,0
Creatividad e innovación	17	3,98	1,0	7	3,20	1,1
Liderazgo y coordinación de equipos	18	3,98	0,9	6	3,23	1,1
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	19	3,97	0,9	17	2,99	1,1
Idiomas	20	3,96	1,1	1	3,86	1,2
Cultura de calidad	21	3,67	1,0	5	3,24	1,1
Conocimientos teóricos	22	3,43	1,0	23	2,64	1,0
Cultura básica empresarial	23	3,37	1,0	4	3,38	1,2



Diferencias entre los colectivos (profesores, alumnado, egresados y contratadores)

Tal y como se mencionó anteriormente, las personas que *a priori*² tienen una mayor vinculación al ámbito laboral, es decir, los empleadores y egresados, asignan generalmente una mayor importancia a las competencias transversales que el profesorado y el alumnado, mientras que son precisamente éstos quienes mayores carencias perciben en cuanto a dichas competencias. La magnitud de las discrepancias encontradas en este sentido han resultado estadísticamente significativas, por lo que se puede afirmar que, en el contexto de la Educación Superior, las personas relacionadas con el ámbito laboral asignan una mayor importancia y perciben un menor déficit que las personas relacionadas con el mundo académico en las competencias transversales.

En cuanto a competencias concretas, el alumnado asigna al dominio de idiomas una importancia mucho mayor que el resto de colectivos, especialmente que los empleadores, lo cual sugiere la hipótesis de que, a pesar de los beneficios del dominio de idiomas en el ámbito laboral, dicha competencia no es frecuentemente utilizada en el día a día cotidiano de las empresas encuestadas. Por el contrario, en lo que respecta a los déficits percibidos sí existe un notorio acuerdo entre los distintos colectivos, siendo considerada en cada caso la primera o la segunda competencia con mayores carencias.

Se observa que, si bien existe un relativo acuerdo entre empleadores, egresados y estudiantes en cuanto a la existencia de carencias en conocimientos prácticos, el profesorado realiza una valoración mucho más positiva de los mismos, hecho que puede relacionarse con la existencia de discrepancias entre dichos

² Es necesario recordar que un creciente número de estudiantes universitarios compatibiliza sus estudios con trabajos a tiempo parcial o a jornada completa, o que determinados profesores y profesoras ejercen su labor docente a tiempo parcial.

colectivos en cuanto a la percepción que tienen acerca de los objetivos explícitos o implícitos del proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior.

Por otra parte, las habilidades interpersonales son más valoradas por empleadores y egresados, lo cual lleva a pensar que esto se relaciona con el hecho de que en el contexto laboral se utilizan un amplio abanico de dichas habilidades con interlocutores diversos, por lo que las personas más vinculadas al entorno laboral probablemente serán más conscientes de la necesidad de las mismas en su día a día cotidiano.

A modo de resumen, tras realizar un análisis de componentes principales de las respuestas obtenidas, es posible afirmar que las personas con una mayor vinculación con el ámbito laboral (empleadores y egresados) valoran en mayor medida los aspectos sociales, organizacionales y de gestión del propio trabajo, mientras que el profesorado y el alumnado hacen un mayor énfasis en competencias de carácter instrumental como son, por ejemplo, el dominio de idiomas y la ofimática.

Número de orden de las distintas competencias en función de la importancia asignada

	Estud.	Prof.	Egres.	Empl.	Total	Dif. Máx. ³
Trabajo en equipo	2	5	1	2	1	4
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4	2	2	1	2	3
Conocimientos prácticos	1	3	7	9	3	8
Capacidad de aprendizaje continuo	5	1	4	3	4	4
Comunicación oral	3	8	3	6	5	5
Toma de decisiones y resolución de problemas	6	4	5	8	6	4
Organización y planificación, gestión del tiempo	8	7	8	4	7	4
Iniciativa, espíritu emprendedor	9	19	10	10	8	10
Habilidades interpersonales	18	13	6	7	9	12
Capacidad para rendir bajo presión	10	16	15	14	10	6
Mediación y solución de conflictos	11	20	9	13	11	11
Adaptación al cambio, flexibilidad	16	9	12	5	12	11
Capacidad para redactar documentos e informes	14	12	11	18	13	7
Ofimática	12	18	17	11	14	7
Búsqueda y gestión de la información	19	6	16	12	15	13
Capacidad para el trabajo autónomo	15	11	19	16	16	8
Creatividad e innovación	13	17	18	19	17	6
Liderazgo y coordinación de equipos	17	22	13	17	18	9

³ Diferencia máxima existente entre el número de orden asignado por los distintos colectivos a una competencia determinada.

Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	20	10	14	15	19	10
Idiomas	7	15	20	23	20	16
Cultura de calidad	21	21	21	20	21	1
Conocimientos teóricos	22	14	23	22	22	9
Cultura básica empresarial	23	23	22	21	23	2

Número de orden de las distintas competencias en función del déficit percibido

	Estud.	Prof.	Egres.	Empl.	Total	Dif. Máx. ⁴
Idiomas	1	1	1	2	1	1
Conocimientos prácticos	2	10	3	1	2	9
Ofimática	3	11	2	17	3	15
Cultura básica empresarial	4	2	4	3	4	2
Cultura de calidad	6	4	7	7	5	3
Liderazgo y coordinación de equipos	5	5	10	4	6	6
Adaptación al cambio, flexibilidad	8	12	5	14	7	9
Creatividad e innovación	7	8	9	10	8	3
Mediación y solución de conflictos	10	7	6	6	9	4
Iniciativa, espíritu emprendedor	9	6	8	13	10	7
Comunicación oral	13	3	15	19	11	16
Habilidades interpersonales	11	15	18	16	12	7
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	12	17	13	22	13	10
Toma de decisiones y resolución de problemas	16	13	17	5	14	12
Capacidad para redactar documentos	18	9	11	12	15	9
Organización y planificación	14	14	19	11	16	8
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	15	16	21	9	17	12
Búsqueda y gestión de la información	17	18	12	18	18	6
Capacidad para rendir bajo presión	20	20	16	8	19	12
Capacidad para el trabajo autónomo	22	22	14	15	20	8
Capacidad de aprendizaje continuo	19	21	20	23	21	4
Trabajo en equipo	21	19	23	20	22	4
Conocimientos teóricos	23	23	22	21	23	2

⁴ Diferencia máxima existente entre el número de orden asignado por los distintos colectivos a una competencia determinada.

Media y desviación típica de déficit asignado por los distintos colectivos

	Estudiantes		Profesores		Egresados		Empleadores		Total	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Idiomas	3,95	1,09	3,94	1,00	3,81	1,29	3,27	1,25	3,86	1,17
Conocimientos prácticos	3,88	1,08	3,38	1,03	3,53	1,23	3,91	1,19	3,72	1,14
Ofimática	3,83	1,06	3,31	0,99	3,55	1,32	2,61	1,23	3,61	1,19
Cultura básica empresarial	3,46	1,09	3,68	1,05	3,17	1,24	3,21	1,19	3,38	1,15
Cultura de calidad	3,32	1,01	3,47	0,97	3,03	1,13	3,09	1,19	3,24	1,07
Liderazgo y coordinación de equipos	3,33	1,02	3,44	0,97	2,96	1,09	3,16	1,10	3,22	1,06
Adaptación al cambio, flexibilidad	3,28	0,93	3,26	0,98	3,15	1,11	2,69	1,18	3,20	1,02
Creatividad e innovación	3,30	1,02	3,40	0,95	3,00	1,12	2,92	1,13	3,20	1,07
Mediación y solución de conflictos	3,24	0,96	3,41	0,98	3,05	1,17	3,14	1,04	3,19	1,04
Iniciativa, espíritu emprendedor	3,24	1,00	3,43	0,97	3,02	1,11	2,70	1,12	3,16	1,06
Comunicación oral	3,12	1,02	3,48	0,95	2,86	1,23	2,54	1,06	3,05	1,11
Habilidades interpersonales	3,14	0,97	3,22	0,92	2,82	1,17	2,65	1,05	3,02	1,05
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	3,14	1,08	3,15	1,03	2,90	1,20	2,23	1,11	3,01	1,14
Toma de decisiones y resolución de problemas	3,02	0,96	3,25	0,98	2,83	1,09	3,15	1,08	3,00	1,02
Capacidad para redactar documentos e informes	2,98	1,02	3,39	0,95	2,94	1,16	2,72	1,20	3,00	1,08
Organización y planificación, gestión del tiempo	3,06	1,00	3,25	0,90	2,81	1,15	2,75	1,15	2,99	1,06
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	3,05	0,99	3,22	1,10	2,80	1,14	2,93	1,10	2,99	1,06
Búsqueda y gestión de la información	3,01	0,92	3,07	0,97	2,94	1,15	2,55	1,16	2,96	1,02
Capacidad para rendir bajo presión	2,83	1,06	3,06	0,96	2,85	1,14	3,09	1,14	2,88	1,08
Capacidad para el trabajo autónomo	2,81	0,98	2,98	1,01	2,88	1,14	2,65	1,11	2,84	1,05
Capacidad de aprendizaje continuo	2,87	0,95	3,00	1,00	2,80	1,11	2,22	1,05	2,82	1,02
Trabajo en equipo	2,83	1,09	3,07	0,99	2,55	1,24	2,38	1,10	2,74	1,14
Conocimientos teóricos	2,66	0,93	2,36	0,91	2,80	1,05	2,30	1,14	2,64	0,99

Diferencias entre géneros

En general, las mujeres valoran en mayor medida que los hombres la importancia de las competencias abordadas en el presente estudio, tanto en lo que se refiere a la muestra total como a los distintos colectivos analizados de forma independiente; sin embargo, en cuanto a la percepción de déficits no se han encontrado discrepancias relevantes entre ambos géneros.

El análisis pormenorizado de cada competencia muestra que los hombres asignan una mayor importancia que las mujeres a la capacidad para rendir bajo presión y, por el contrario, éstas valoran en mayor medida la iniciativa y el espíritu emprendedor y la mediación y solución de conflictos.

Valoración promedio de cada competencia en función del género

	Mujeres			Hombres		
	Media	Desv. Típica	Orden	Media	Desv. Típica	Orden
Trabajo en equipo	4,47	0,76	1	4,30	0,82	2
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	4,47	0,78	2	4,26	0,85	4
Conocimientos prácticos	4,46	0,84	3	4,28	0,94	3
Comunicación oral	4,45	0,72	4	4,20	0,80	6
Capacidad de aprendizaje continuo	4,40	0,73	5	4,31	0,78	1
Toma de decisiones y resolución de problemas	4,35	0,77	6	4,21	0,84	5
Organización y planificación, gestión del tiempo	4,22	0,80	7	4,05	0,83	7
Iniciativa, espíritu emprendedor	4,19	0,86	8	3,91	0,94	13
Mediación y solución de conflictos	4,15	0,85	9	3,90	0,92	14
Habilidades interpersonales	4,14	0,89	10	3,93	0,92	12
Capacidad para redactar documentos e informes	4,09	0,85	11	3,94	0,86	10
Idiomas	4,09	0,96	12	3,99	0,99	9
Adaptación al cambio, flexibilidad	4,08	0,80	13	3,93	0,85	11
Capacidad para rendir bajo presión	4,08	0,91	14	4,02	0,91	8
Creatividad e innovación	4,05	0,94	15	3,84	0,97	19
Ofimática	4,03	0,93	16	3,89	0,94	15
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	4,02	0,90	17	3,83	1,02	20
Búsqueda y gestión de la información	4,02	0,81	18	3,88	0,85	18
Capacidad para el trabajo autónomo	4,01	0,89	19	3,88	0,90	17
Liderazgo y coordinación de equipos	4,00	0,87	20	3,88	0,91	16
Cultura de calidad	3,69	0,94	21	3,56	1,01	21
Conocimientos teóricos	3,47	1,00	22	3,36	1,00	22
Cultura básica empresarial	3,41	0,95	23	3,25	0,96	23

Diferencias entre ramas de enseñanza

También se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la importancia asignada atendiendo a la rama de enseñanza a la que está vinculada la persona, siendo las relacionadas con las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales quienes mayor valoración realizan de las mismas, mientras que son las personas vinculadas a las Enseñanzas Técnicas las que menores puntuaciones han otorgado. Por el contrario, y al igual que sucede en la comparación en función del género, no se han hallado diferencias con respecto a la puntuación total de déficits percibidos entre las distintas ramas de enseñanza, tanto en lo que se refiere a la muestra global como para cada uno de los colectivos tomados de forma independiente.

Las personas vinculadas a las Enseñanzas Técnicas valoran muy por encima que el resto la importancia de los idiomas, lo cual posiblemente se deba a que las ocupaciones correspondientes con estos perfiles se desarrollen, en general, en un contexto más internacionalizado. Por su parte, la capacidad para rendir bajo presión es mucho más valorada por las personas relacionadas con las Enseñanzas Técnicas y las Ciencias de la Salud, mientras que la muestra correspondiente al ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas hace lo propio con la mediación y solución de conflictos .

Comparación con otros proyectos o modelos de competencias

Si se comparan los datos obtenidos con los aportados por el *Proyecto Cheers* se aprecia que coinciden en la escasa valoración que se hace del conocimiento de idiomas extranjeros, tanto en cuanto a los datos nacionales como en cuanto al global de la muestra de dicho proyecto. Asimismo, la capacidad para el aprendizaje continuo ha obtenido una alta valoración tanto en el presente estudio como en el mencionado proyecto, en el cual se sitúa como la competencia más valorada.

Por el contrario, las capacidades para el trabajo en equipo, que en el presente estudio suponen la competencia más valorada, ocupan la decimotercera posición de un total de 36 competencias abordadas por el *Proyecto Cheers*. Por otra parte, la

capacidad para el trabajo autónomo se sitúa en la decimosexta posición en importancia en el presente estudio y la vigésimo cuarta en la muestra española del mencionado proyecto pero, sin embargo, a nivel global⁵ ocupa la cuarta posición.

En cuanto al más reciente *Proyecto Reflex* los resultados nacionales indican que las competencias más requeridas en el puesto de trabajo se refieren a la capacidad para hacerse entender, la capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, para el trabajo en equipo y para rendir bajo presión, mientras que las menos requeridas son el dominio de idiomas extranjeros, los conocimientos de otras áreas y disciplinas y la capacidad para detectar nuevas oportunidades. Por tanto, los resultados del presente estudio se acercan, al menos parcialmente, a los obtenidos en dicho proyecto en cuanto a la importancia del trabajo en equipo, de la comunicación oral y de la gestión del tiempo, y en cuanto a la baja valoración asignada a los idiomas.

Por último, al comparar los resultados del presente estudio con los obtenidos en el *Proyecto Tuning* se observa que también en éste la muestra asigna una gran importancia a los conocimientos prácticos y a la capacidad de aprendizaje continuo y una baja importancia a los idiomas. Sin embargo, la capacidad para trabajar en un equipo multidisciplinar, que es la competencia más valorada en el presente estudio, ocupa una posición secundaria en dicho proyecto.

Resultados del Análisis Factorial de la importancia otorgada a las competencias estudiadas

Ítems	FACTORIAL DE PRIMER ORDEN				
	1	2	3	4	5
Conocimientos teóricos					0,808
Conocimientos prácticos				0,481	0,487
Idiomas				0,771	
Ofimática				0,717	
Adaptación al cambio, flexibilidad		0,626			
Búsqueda y gestión de la información		0,687			
Capacidad de aprendizaje continuo		0,691			
Capacidad para el trabajo autónomo		0,607			
Capacidad para redactar documentos e informes		0,570			
Capacidad para rendir bajo presión		0,537			

⁵ El *Proyecto Cheers* se realizó en once países europeos y Japón.

Comunicación oral	0,432	
Creatividad e innovación		0,599
Cultura básica empresarial		0,723
Cultura de calidad		0,734
Habilidades interpersonales	0,464	0,456
Iniciativa, espíritu emprendedor	0,549	0,453
Liderazgo y coordinación de equipos	0,640	
Mediación y solución de conflictos	0,699	
Motivación, entusiasmo, ganas de aprender	0,658	
Organización y planificación, gestión del tiempo	0,629	
Pensamiento analítico, crítico y autocrítico	0,565	
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,720	
Trabajo en equipo	0,670	

BIBLIOGRAFIA.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Encuesta de inserción laboral*. Madrid: Aneca.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2006). *Programa de evaluación institucional. Guía para la autoevaluación*. Madrid: ANECA.

Alberici, A. y Serreri P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Laertes.

Alles, M. (2005). *Gestión por competencias: El diccionario* (2ª edición). Buenos Aires: Granica.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

Cattell, R.B. (1987). *Intelligences: Its Structure, Growth and Action*. Boston: Houghton-Mifflin.

Comisión de las Comunidades (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *Towards a European Qualifications Framework*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

- Delgado García, A.M.; Borge Bravo, R.; García Albero, J.; Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- España. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de septiembre de 1983, número 209.
- España. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio de 2002, número 147, pp. 22.437 – 22.442.
- España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2001, número 307, pp. 49.400 – 49.425.
- España. Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de diciembre de 1995, número 294, pp. 35.473 - 35.474.
- España. Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan Nacional de la Calidad de las Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de abril de 2001, número 96, pp. 14.777 - 14.779.
- European University Association (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2004, 2005, 2006 y 2007). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: Fundación CYD.
- Fundación Universidad-Empresa (2000, 2001, 2002, 2003, 2004). *Guía de empresas que ofrecen empleo*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Fundación Universidad-Empresa (2005). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- García , L. A. et al. (2005). *Inserción laboral de los titulados universitarios en Canarias*. Estudio inédito encargado por la Dirección General de Promoción Económica del Gobierno de Canarias.
- García L. A. et al. (2006). *Perfil de los emprendedores titulados en Formación Profesional y universitarios: Impacto en los Sectores Productivos de Canarias*. Estudio inédito encargado por la Dirección General de Promoción Económica del Gobierno de Canarias.
- García, L. A. (2008). *Análisis de la tasa de inserción de los egresados de las diferentes titulaciones de la Universidad de La Laguna*. Estudio inédito disponible en <http://www.opsil.ull.es>
- García, L. A. (2008b). *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresariado sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y sus competencias*. La Laguna: Fundación Empresa Universidad de La Laguna.

- García-Montalvo, J.; Peiró, J.M. y Soro Bonmatí (2003). *Observatorio de la Inserción Laboral de los Jóvenes: 1996 – 2002*. Colección Capital Humano. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- García-Montalvo, J.; Peiró, J.M. y Soro Bonmatí (2006). *Los jóvenes y el mercado de trabajo en la España urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005*. Colección Capital Humano. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- García-Montalvo, J. (2005). La inserció laboral dels universitaris: la qüestió de la sobrequalificació i el desajust formatiu, en *Nota d'Economia*, 1, 99 -119.
- Gómez Gras, José M.; Galiana Lopera, D.; García Miguel, R.; Carrasquilla Fernández, C. y Romero Marín, M. R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Gil, F.; Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, 25 – 31.
- Gómez Gras, J. M. (2007). Acciones para el fomento de las relaciones Universidad – Empresa. La experiencia de la Universidad Miguel Hernández. En *IX Foro Aneca: La Universidad del Siglo XXI*. Madrid: ANECA.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Coord.) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Greenspan, S. y Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. En D.P. Flanagan, G. Genshaft y P.L. Harrison (Eds.) *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 131-150). New York: Guilford Press.
- Leplat J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Levy-Leboyer, C. (2001). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Franco, J. y Montañés Gómez, J. P. (2003). Cómo se obtiene la opinión de los empleadores. En Vidal García, Javier (Coord.) *Métodos de análisis de la inserción laboral* (pp. 137 – 146). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than 'intelligence'. *American Psychologist*, 28, 1973, 1–14.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 95, 331 - 339.
- Michavila, F. y Martínez, J. (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Mora, J. (2002). Formación, empleo y demandas laborales: la Universidad española en el contexto europeo. En Michavila, F. y Martínez, J. *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Mora, J. y Vidal, J. (1998). Introducing Quality Assurance in the Spanish University. *New Directions for Institutional Research*, 99, 29 – 38.

- OCDE (2005). *The definition and selection of key competences*. <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/>
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Schomburg, H. y Tiechler, U. (2006). *Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Solà i Busquet, F. (2007). Principales vías de transformación de la Universidad española. En *IX Foro Aneca: La Universidad del Siglo XXI*. Madrid: ANECA.
- Spencer, L. M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Teichler, U. (2007). *Careers of University Graduates: View and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Wutchy, S.; Jones, B.F. y Uzzi, B. (2007). The increasing dominance of teams in production of knowledge. *Science*, 316, 1036 – 1039.

