



COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

ENRIC COROMINAS ROVIRA (*)

RESUMEN. La universidad debería añadir a la educación científica y técnica de los estudiantes el desarrollo de las denominadas competencias genéricas. Son competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas (iniciativa, esfuerzo por la calidad, responsabilidad, etc) que tienen carácter transferible y constituyen el «saber ser» en la educación profesional del universitario.

Se presenta una propuesta estructurada de competencias genéricas que podrían incorporarse en la acción educativa universitaria. Se describe el diseño y aplicación de un cuestionario a los alumnos del último curso de Ciencias Empresariales y a sus profesores para conocer tanto la percepción del alumnado acerca de la posesión de competencias genéricas, como la valoración de alumnos y profesores de la importancia de las distintas competencias genéricas para el perfil profesional de los diplomados, así como la contribución de la universidad al desarrollo o mejora de tales competencias. Se analizan y contrastan los datos obtenidos, se extraen conclusiones y se sugieren estrategias de actuación.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se manifiesta una creciente preocupación por extender la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, abarcando otras dimensiones de la persona. En este cambio convergen al menos dos vectores, que se han desarrollado en las recientes décadas: de una parte, las universidades asumen responsabilidades para ayudar a la incorporación al mundo laboral de los universitarios en una época en que la conjuntura económica y la demografía de la población universitaria ha generado un difícil proce-

so de inserción laboral; de otra, la competitividad entre centros y el movimiento en pos de la calidad ha destacado necesidades actuales y futuras de los estudiantes que deben ser atendidas para conseguir su plena satisfacción.

Durante las dos últimas décadas las habilidades para tener éxito en un puesto de trabajo han cambiado significativamente (Murnane and Levy, 1996). Siguen siendo importantes las competencias técnicas propias de cada profesión, pero los empleadores reconocen cada vez más otro tipo de competencias como adaptarse a los cambios, saber relacionarse y trabajar en

(*) Universidad de Girona.

equipo, ser asertivo, etc. a las que denominamos competencias genéricas.

Las competencias específicas de la profesión a menudo devienen obsoletas por los cambios tecnológicos, mientras que las competencias genéricas son más relevantes, útiles y perdurables. Son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Debido a los cambios en el sistema económico (globalización, competitividad,...) y en el mundo del trabajo, las empresas adoptan nuevas formas de organización y gestión que implican cambios en la forma de actuar del trabajador. Por ejemplo, ha de asumir mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones y en el rendimiento de cuentas, en lugar de estar tutelado por una constante supervisión.

En los países desarrollados se han diseñado documentos que describen y estructuran las capacidades y habilidades para los diversos grupos o familias profesionales que el trabajador ha de adquirir y los criterios para valorar el nivel de perfeccionamiento alcanzado: *USA National Skills Standards en Estados Unidos; General National Vocational Qualifications en el Reino Unido; National Competency Standards at Technical and Further Education en Australia.*

Todo ello ha estimulado el sistema educativo para que tenga muy en cuenta la evolución del mundo del trabajo y para no perder el tren de los nuevos tiempos. Informes como: *America's Choice: High Skills or low Wages* (1990) y *SCANS* (US Department of Labour, 1991) en Estados Unidos y *Achieving Quality*, (Higher Education Council, 1992) en Australia son una muestra clara de nuevos enfoques educativos promovidos desde el mundo empresarial. Las necesidades del mundo del trabajo se constituyen en el referente que marca cuáles han de ser los currícula de formación.

En muchas ocasiones la ocupación que el actual universitario desarrollará en el futuro no se corresponde directamente

con el perfil profesional actual para el que se ha diseñado su curriculum de formación. Los aprendizajes transferibles a diversas ocupaciones le serán los más útiles en estas situaciones de flexibilidad ocupacional. Sin duda las competencias genéricas y las cualidades personales, que son tratadas en este artículo, tienen en alto grado el carácter de transferibles.

¿Las competencias genéricas y las cualidades personales han de constituirse en objetivos de la educación universitaria? Se trata de una dimensión de la formación de la persona que se ha venido desarrollando o conformando en distintos ámbitos: familia, escuela, actividades de tiempo libre, grupos asociativos en que se participa, y que ha recibido fuerte influencia de la cultura de los ambientes en que se vive y de los medios de comunicación. Como expone Blunden (1996), la adquisición de competencias es compleja y cíclica, más que lineal o modular como pretenden ciertos enfoques conductistas. Esto es especialmente relevante en la adquisición de competencias genéricas y cualidades personales. Puede que se posea ya un buen nivel de competencias personales y cualidades genéricas cuando se accede a la universidad, pero siempre es posible incrementarlas y mejorarlas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

¿Se consideran los alumnos poseedores de un buen nivel de competencias genéricas? ¿Realmente los alumnos identifican estas competencias como muy importantes en su preparación profesional? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la influencia ejercida por la universidad en el incremento o mejora de sus competencias genéricas? Y los profesores, ¿identifican estas competencias como muy importantes en la preparación profesional de los alumnos? ¿En qué medida asumen y estimulan esta dimensión formativa desde su docencia y acción tutorial? ¿Hay acuerdo entre la perspectiva de los alumnos y los profesores?

Nos proponemos, en primer lugar, precisar o delimitar qué son las competencias genéricas que el universitario, a modo de valor añadido, debiera incorporar a su formación profesional. Elaboramos una propuesta estructurada de cuáles consideramos que debieran ser estas competencias. Analizamos los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a alumnos y profesores de los estudios de Ciencias Empresariales de la Universidad de Girona. Presentamos las conclusiones de este estudio empírico. Y, finalmente, apuntamos estrategias, metodologías o vías de incorporación de esta dimensión formativa en los estudios universitarios.

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

Se da una notable imprecisión terminológica: «habilidades», «destrezas», «atributos», «competencias», «cualidades», incluso «capacidades» son términos a veces usados como sinónimos. La complejidad aumenta cuando se las adjetiva como «nucleares», «clave», «básicas», «motoras», «cognitivas», «técnicas», «sociales», «ocupacionales», «genéricas», «personales», «transferibles», «de vida»,...

La noción de habilidad es problemática. Las habilidades o destrezas son características perceptivas, motoras, manuales, intelectuales y sociales o una combinación de distintos tipos puestas, en juego en la realización de una actividad laboral que facilitan que una persona encuentre, y conserve un trabajo u ocupación. Incluye conocimientos, saber hacer, actitudes, comportamientos. Se definen por la relación entre las potencialidades de la persona y los requisitos del trabajo a realizar.

Como se apunta en el Informe Delors (Delors, 1996:79), en lugar de cualificación, todavía muy impregnada de la idea de habilidad material, los empresarios reclaman cada vez más la «competencia», que es una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacita-

ción y cualificación, adquirida por la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo... En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Al establecer clasificaciones de las competencias –físicas, motrices, intelectuales, interpersonales, creativas,...– es conveniente adoptar la perspectiva de considerarlas no tanto dimensiones discretas de la persona, sino interrelacionadas y con un soporte mutuo. Las dimensiones intelectual o cognitiva, sensorio-motriz, y emotiva constituyen configuraciones en las actuaciones de la persona en diferentes contextos.

En las competencias profesionales podemos hacer una distinción entre teoría y práctica. La competencia «teórica» incorpora el saber cognitivo que abarca competencias académicas básicas (posesión de los contenidos básicos de las materias o asignaturas escolares) y el dominio de saberes científicos específicos para el ejercicio profesional. La competencia «práctica» incorpora el saber hacer propio de la profesión, es decir, la técnica o dominio de las funciones y actividades que se realizan en una ocupación.

Queda un tercer saber «comportamental» constituido por las *competencias genéricas*. Son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional; pero, en la práctica, se convierten en elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación.

Tanto las competencias de carácter teórico y práctico como las competencias de carácter comportamental pueden ser *transferibles* cuando son competencias funcionales requeridas en situaciones diferentes y los individuos pueden utilizarlas

para realizar tareas o resolver problemas. Las denominamos *transferibles* por ser generalizables y aplicables a un amplio rango de contextos.

UNA PROPUESTA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y CUALIDADES PERSONALES

La lista de competencias para el trabajo es hoy por hoy casi ilimitada. La ausencia de una lista universal se debe a una falta de acuerdo entre investigadores. La delimitación de una propuesta debe seguir un proceso inductivo.

Sigue a continuación una breve revisión de tres documentos que nos han resultado de especial interés para estructurar una propuesta de competencias genéricas:

El informe *21st Century Skills for 21st Century Jobs* (1999) indica que los empleadores buscan empleados con un portafolio que ponga en evidencia la posesión conjunta de cuatro tipos de competencias: básicas, técnicas, organizativas, y otras competencias propias de la compañía:

- Las competencias básicas incluyen lectura, escritura y dominio de la informática a nivel de usuario, así como la voluntad de seguir aprendiendo. Se adquieren en la instrucción académica básica.
- Las competencias técnicas se refieren al dominio en las sucesivas generaciones de las tecnologías de la información, las telecomunicaciones y la manufactura.
- Competencias organizativas son las derivadas tanto de los cambios en la organización y gestión de las empresas como de la interacción empleado-cliente. Incluyen competencias de comunicación, competencias analíticas, adaptabilidad, saber resolver problemas de modo creativo, competencias interpersonales, de trabajo en equipo o en grupo, competencias para negociar e influir, habilidad para

la autodirección con alta autoestima e iniciativa, efectividad en el liderazgo.

- Competencias específicas de la compañía: Aquellas que son relevantes para el proceso de producción y distribución de los productos o servicios de la empresa u organización y persiguen una continuada mejora y competitividad.

Working (Maduschke, K.M. and Grummon, T.H., 1996) es una herramienta de diagnóstico y, a la vez, prescriptiva, ya que en función de los resultados los profesores pueden diseñar instrucción para desarrollar en los estudiantes estrategias para alcanzar el éxito en el puesto de trabajo. Va dirigido a estudiantes de *college* o universidad. Cada una de las nueve escalas evalúa uno de los constructos clave, que denominan competencias esenciales y transferibles:

- Ser diligente, con buena disposición hacia el trabajo; trabajar en equipo; persistencia en la tarea hasta completarla satisfactoriamente; asumir un sentido de calidad invirtiendo la energía y tiempo necesario para producir un trabajo bien hecho; disposición a aprender a lo largo de la vida sea en ámbitos formales de escuela o por otras vías; adaptarse al cambio, ser flexible; mejorar permanentemente la capacidad de resolver problemas; comprender el propio proceso de aprendizaje o de procesar la información; y comprensión de sistemas organizativos.

La Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills en un informe preparado en 1990, preparatorio a la elaboración del más divulgado Informe SCANS de 1991, revisa los enfoques previos sobre competencias para el trabajo en el que se recogen trabajos elaborados básicamente por psicólogos industriales, orientadores profesionales u organizaciones empresariales.

De una parte las listas se centran en *tareas* y *actividades* características observables de la actuación del trabajador en la práctica de una ocupación. La «tarea» se define por el resultado, ej.: reparar una tostadora. La «actividad» tiene carácter más analítico, atiende al proceso. Un conjunto de actividades son necesarias para realizar una tarea. Una misma actividad puede ser componente de diferentes tareas. Y, de otra parte, en *competencias* (o *atributos*) que se requieren para ejercerlas.

El Informe SCANS (US Depart.of Labour, 1991) distingue entre competencias, habilidades de base, habilidades de pensamiento y cualidades personales. Establece la siguiente subdivisión de estas cuatro categorías:

- Competencias
 - Recursos (Gestionar tiempo, gestionar dinero, materiales y recursos humanos).
 - Información (Adquirir y evaluar, organizar y guardar, interpretar y comunicar información, uso de computadores para procesar información).
 - Relación interpersonal (Participar como miembro de un equipo, enseñar a los demás y ayudarles a aprender, servir a los clientes, ejercer liderazgo, negociar para adoptar una decisión, trabajar con personas de diversas culturas).
 - Sistemas. (Comprensión de sistemas, seguimiento y corrección del funcionamiento o la actuación de sistemas, diseño y mejora de sistemas).
 - Tecnología (Selección de la tecnología, aplicación de la tecnología a las tareas, mantenimiento e identificación de problemas en la tecnología utilizada).
- Habilidades de base (Lectura; escritura; aritmética; escuchar, captar, interpretar).
- Habilidades de pensamiento (Hablar, pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, representación mental: planos, receta de cocina, esquema, etc.).

- Cualidades personales (Responsabilidad, sociabilidad, autogestión).

Tras una amplia consulta, (además de las referencias que acabamos de mencionar: Cairns, 1996; de Ansorena, 1996; Allan, 1996; Lankard, 1987; Phillippi, R.H. & Banta, T.W. 1994; Miles, 1994 y 1996; Block, D.P.,1996; Kendall, J.S. and Manzano, R.J.,1997) y después de sucesivas reelaboraciones hemos establecido la propuesta de competencias genéricas que presentamos en el cuadro I.

Establecemos la distinción entre competencias genéricas y cualidades personales – inspirada en SCANS– considerando que las competencias pertenecen preferentemente al *dominio cognitivo-social* de la actuación del individuo, mientras que las cualidades se vinculan más al dominio emotivo-ético. [En el manual *Career Path Planner for Secondary Students*, publicado en 1998 por el Institute for Workforce Education y el Instructional Materials Laboratory de la Universidad de Missouri-Columbia, se hace la distinción entre *transferible skills* (las cinco competencias de SCANS) y *personal work readiness skills o personal work etics*, como el conjunto de creencias y características con que cada uno actúa e interacciona con su entorno de trabajo, que equivale a una versión ampliada de las cualidades personales del SCANS].

Las características personales que hemos denominado «cualidades personales» las encontramos a menudo incorporadas a programas de mejora de la inteligencia emocional o de educación del carácter que tanto han proliferado los últimos años, (Akin,T. et alt, 1995, Covey, S., 1990).

En lugar de dar una definición conceptual de cada una de las competencias hemos clarificado su significado aportando ejemplos de acciones que ponen de manifiesto la posesión de la competencia. Las cualidades personales se explicitan con mayor extensión. (Más adelante se explica el proceso de colaboración que nos permitió la selección de los ejemplos más pertinentes).

CUADRO I
Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
<p>Planificación, organización y gestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribución del tiempo. Ordenar actividades o tareas a realizar según la importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos, organizar agenda y horarios para realizar tareas sin malgastar tiempo. - Administración y gestión de dinero: Preparar presupuestos, estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro.
<p>Creatividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener imaginación, saber combinar ideas o informaciones de manera original. - Crear enfoques innovadores para tratar de encontrar respuestas a cuestiones o situaciones complejas.
<p>Toma de decisiones y resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición. - Solución de problemas: Saber clarificar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada.
<p>Selección y uso de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obtención de información relevante: Conocer las fuentes donde conseguir la información (oral, escrita, gráfica, etc.) que precisamos. Evaluar y seleccionar la información que nos es apropiada. - Saber clasificar y archivar información disponible para facilitar un fácil acceso cuando necesitemos recuperarla. - Saber seleccionar la mejor manera de transmitir información: uso del canal idóneo (oral, escrito, pictórico, etc), escoger el formato de presentación más conveniente, etc.
<p>Habilidades de pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación que se basan en la identificación de semejanzas y diferencias. - Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
<p>Comprensión de sistemas. (<i>Sistema: Conjunto de elementos o unidades interdependientes diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de sistemas sociales: Conocer los códigos de funcionamiento –formales o informales– y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc) y actuar correctamente en su seno. - Comprensión de sistemas tecnológicos: Comprender las diferentes partes de un sistema tecnológico (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) y la interacción entre las partes.
<p>Comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos o informes y en conversaciones o debates, adecuando el estilo de lenguaje al interlocutor o al auditorio. - Ser capaz de hablar en público acompañando el mensaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación, postura, etc).
<p>Liderazgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presidir una reunión: Evitar digresiones en las intervenciones o enfrentamientos. Hacer que se respeten los turnos de opinión, de réplica y de contrarréplica. - Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como a líder, guía, supervisor, director, etc.
<p>Relación interpersonal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de «saberse poner en el lugar del otro». - Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: Trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos.
<p>Trabajo en equipo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación como miembro de un equipo: Aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto de grupo. Hacerse propios los objetivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos. - Participación en reuniones de grupo: Saber escuchar y saber hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas.

CUADRO I

Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales. (continuación)

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Autodirección y autoformación. – Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. – Orientación hacia la calidad: Sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien. – Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias de futuro.
Autopromoción. – Desarrollar estrategias para promocionarse. «Saberse vender». – Ofrecer una imagen positiva: Procurar ofrecer un buen aspecto o apariencia personal (vestir apropiadamente, ser esmerado y cuidadoso, trato cortés, etc)
Adaptabilidad al cambio. – No temer los cambios. Flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, situaciones u organizaciones. – Modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.
CUALIDADES PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Buena autoestima. Confianza en sí mismo/a. • Atribuirse la parte justa en los éxitos o fracasos: Considerar que son consecuencia de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas). • Asertividad: Ser positivo/a evitando tanto la sumisión como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas ni violentas. • Control del estrés: Saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones. • Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre «lo que se dice» y «lo que se hace». • Ser una persona responsable, formal, en quien se puede confiar. • Persistencia, constancia: Implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente.

Puede constatarse que no hemos incorporado las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo, ...) que aparecen en muchos documentos consultados, al entender que su dominio instrumental ya se ha adquirido en niveles educativos previos a la universidad y su perfeccionamiento funcional se produce en los aprendizajes académicos de todas las materias o asignaturas.

Sugerimos una categorización o agrupamiento entre las trece competencias genéricas delimitando cuatro bloques o *clusters*. Pretendemos con ello una mejor sistematización y hacer más coherente el conjunto de competencias a estudiar y fomentar. Con todo, somos conscientes de la

dificultad que comporta y advertimos que tiene carácter provisional.

Siguiendo el orden en que las hemos presentado, el primero y segundo bloques tienen un carácter eminentemente cognitivo y fundamentado en las potencialidades de aprendizaje «saber y saber hacer» de cada persona. Primer bloque: «Planificación, organización y gestión», «Creatividad» y «Toma de decisiones y resolución de conflictos» son competencias esenciales en el saberse desenvolver en los roles de la vida y en especial en el rol del trabajo.

Segundo bloque: «Selección y uso de la información», «Habilidades de pensamiento», «Comprensión de sistemas», y «Co-

municación». Se caracterizan por su vinculación al currículum instructivo de las diversas áreas o asignaturas de cada nivel educativo.

El tercer bloque reúne competencias con un fuerte componente social: «Liderazgo», «Relación interpersonal», y «Trabajo en equipo».

El último *cluster* o subgrupo, «Autodirección y autoformación», «Autopromoción», y «Adaptación al cambio», podríamos caracterizarlo como de motivación o buena disposición para el trabajo. Se da un mayor componente actitudinal que en los anteriores y es próximo a las cualidades personales.

En las siete cualidades personales distinguimos dos bloques: «Buena autoestima, autoconfianza», «Atribución justa de resultados», «Asertividad» y «Control del estrés» son aspectos de la actuación de las personas en que hay un fuerte componente emocional.

El segundo bloque integrado por «Honestidad, integridad», «Responsabilidad, formalidad» y «Persistencia, constancia», añade la dimensión ética de la actuación personal.

Dar a esta propuesta una configuración o estructura es un reto complejo por cuanto las diferencias a menudo son mínimas y subjetivas y se hace difícil deslindar campos. Alcanzar la estructura satisfactoria es difícil. Tras establecer subgrupos de competencias y de cualidades, nos encontraremos con muchas interrelaciones e influencias mutuas entre ellas. En el mundo real lo cognitivo, social, emotivo y ético se da de modo integrado:

Por ejemplo, «Liderazgo» es considerado a veces como un concepto inclusor de bastantes de las competencias que relacionamos en nuestra propuesta. (En el instrumento de diagnóstico *Leadership Development Needs Assessment*, LEADNA, elaborado el 1997 per Westinhouse Electric Corporation, se incluyen distintos componentes del liderazgo: estrategias para planificar el futuro, comunicación, conocimiento de las funciones de su organización y amplitud de miras, apertura a nuevos aprendizajes, influencia, relación interpersonal, saber delegar, saber priorizar, integridad, inspirar confianza).

Otro ejemplo, la influencia mutua entre las «Habilidades de pensamiento» y «Toma de decisiones»: El pensamiento interpretativo o empírico (sobre datos, hechos, acontecimientos o situaciones), el pensamiento conceptual, (aplicado a conceptos) y el pensamiento abstracto o teórico (leyes, modelos, teorías, principios) sirve como herramienta para la toma de decisiones y para resolver problemas si éstos son de orden intelectual. Si son de orden emotivo influyen además los sentimientos.

Como ejemplifica Perry (1994) al analizar el informe SCANS, el éxito en saber seleccionar y aplicar tecnología vendrá determinado por el conocimiento de las operaciones matemáticas y capacidad de razonar que la persona posea. La capacidad de comunicar la comprensión de sistemas complejos, sea como manager o como trabajador especialista, dependerá de la capacidad de escribir, hablar y escuchar. Una persona puede poseer las competencias interpersonales para negociar dentro o fuera del lugar de trabajo, pero si no se es íntegro y honesto los esfuerzos para acercar posiciones, o cerrar tratos, no serán exitosos.

ESTUDIO EMPÍRICO

MÉTODO

El estudio empírico que presentamos se centra en el análisis de las opiniones de alumnos de último curso y los profesores de la diplomatura de Ciencias Empresariales de la Universidad de Girona. Optamos por esta diplomatura por considerar que sus titulados procuran emplearse preferentemente en la empresa privada o autoemplearse. Parece que en el proceso de inserción laboral la empresa privada valora mejor las competencias genéricas y las cualidades personales que en la selección de candidatos mediante oposición propio de la Administración. Influyeron también condicionantes de orden práctico como amplitud de la muestra y facilidad de reco-

gida de datos en sesiones de clase de asignaturas troncales.

LA MUESTRA

Atendiendo a las variables registradas en la cabecera del cuestionario la descripción de la muestra de alumnos y de profesores es la siguiente:

ALUMNOS (n= 219)

- Sexo: 106 hombres (48 %) y 113 mujeres (52 %).
- Edad: 64 % entre 21 y 22 años, 27 % entre 23 y 25 años, y 9% tienen 26 o más.
- Tiempo invertido en completar la diplomatura: 3 años, el 47 %; 4 años, el 39 %; 5 años, el 9 %; y 6 años o más, sólo el 5 %.
- Valoración de la formación profesional recibida: Poco adecuada, con déficits y carencias, el 43 %; bastante adecuada, 52 %; muy adecuada, 5 %.
- Compaginar el trabajo en una empresa o institución con los estudios: No, el 29 %; sí, de manera esporádica, el 33 %; sí, con dedicación de menos de 10 horas semanales, el 5%; sí, con dedicación de entre 11 y 20 horas semanales, el 11 %; y con dedicación superior a las 20 h/s, el 22 %.

PROFESORES (n= 35)

- Sexo: 18 profesores (52 %) y 17 profesoras (48 %).
- Tiempo de experiencia como docente en la titulación: inferior a 3 años, el 20 %; entre 3 y 6 años, el 26 % y superior a 6 años, el 54 %.
- Tipo de asignatura que imparten: De fundamentación o teórica, el 32

%; práctica o aplicada, el 23 %; y, simultáneamente de fundamentación y aplicada, el 45 %.

- Experiencia en el ámbito empresarial (Compaginar la docencia con la vinculación al mundo empresarial): Sólo indica «mucha experiencia» uno de los profesores (3 %); bastante experiencia, 34 %; y escasa experiencia, el 63 %.

EL CUESTIONARIO

Este tipo de cuestionarios requieren las condiciones de exhaustividad y parsimonia: que se abarque todo el campo de estudio y que su cumplimentación pueda realizarse en un tiempo prudencial que no provoque cansancio y desmotivación.

El proceso de elaboración del cuestionario parte de la propuesta de competencias genéricas y de cualidades personales antes presentada.

Se recabó la ayuda de un equipo de expertos para que actuaran como jueces: 10 eran profesores de Ciencias Empresariales y 5 profesores de Pedagogía o Psicología con experiencia docente e investigadora en orientación profesional e inserción laboral.

Se les presentó la relación de enunciados de las trece competencias genéricas más otro enunciado con la denominación de «cualidades personales», seguida de una extensa lista de acciones que operativizaban competencias o cualidades. Recibieron la consigna de asignar a cada ítem de esta lista el nombre de la competencia que consideraban que ejemplificaba o bien «cualidades personales» si consideraban que el ejemplo se correspondía con aquella categoría¹.

Los resultados nos permitieron aportar para cada competencia los dos ejemplos

(1) Hemos optado por una categorización conceptual a priori fundamentada en la opinión de jueces, en lugar de construir el cuestionario tomado como ítems cada una de las acciones que ejemplifican competencias o cualidades para luego determinar los factores a posteriori. Dada la considerable cantidad de ítems a reducir la muestra de alumnos debiera ser mucho más amplia que la que se dispone en este estudio para ser válidos los resultados del análisis factorial.

en que se producía mayor acuerdo entre los jueces. En algún caso se seleccionó un tercer ejemplo para completar plenamente la amplitud de significado que otorgamos a la denominación de la competencia. Así, varios ítems de la lista inicial no se incorporaron a la propuesta presentada.

En la cumplimentación del cuestionario, los alumnos debían hacer tres valoraciones para cada competencia y cualidad en una escala tipo Likert de 1 (mínima) a 5 (máxima): a) En qué grado *poseen* la competencia o cualidad, b) La *importancia* que le atribuyen en relación al ejercicio de ocupaciones propias del perfil profesional del Diplomado en Ciencias Empresariales, y c) La ayuda o *influencia* recibida de la universidad para favorecer o mejorar la posesión de la competencia o cualidad.

Los profesores debían hacer sólo dos valoraciones: a) La *importancia* que le atribuyen en relación al ejercicio de ocupaciones propias del perfil profesional del Diplomado en Ciencias Empresariales, y b) la *influencia* o incidencia a través de las clases de su asignatura o en las sesiones de tutoría para favorecer o mejorar la posesión de la competencia o cualidad en los estudiantes.

Una primera redacción provisional se aplicó a un grupo de alumnos de 2º curso de Ciencias Empresariales para detectar posibles problemas de comprensión en la redacción de los ítems. Se efectuaron ligeras correcciones lingüísticas y de estilo.

La versión definitiva del cuestionario incorpora una primera página de presentación, motivación e instrucciones. Se aplicó en el último trimestre del curso 98-99.

ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO

El análisis de las correlaciones entre las valoraciones que los alumnos atribuyen a las competencias y cualidades atendiendo a la importancia en su perfil profesional se presenta en la tabla I.

En general se da una fuerte correlación entre todas las variables; del total de 190 interacciones (casillas de la matriz, excluidas las de valor 1), 123 (64,7%) son significativas al nivel de significación de 0,001; 46 (24,3%) al nivel $\alpha = 0,01$; 14 (7,4%) al nivel $\alpha = 0,05$, y sólo se dan 7 correlaciones no significativas (3,6%).

Entre las competencias de un mismo bloque se dan correlaciones altas; no obstante, se detectan algunas competencias que correlacionan en alto grado con otras de bloques o *clusters* distintos («Comunicación», «Trabajo en equipo», «Autodirección y autoformación» y «Adaptabilidad al cambio»).

Las intercorrelaciones entre las siete cualidades personales son elevadas, pero también se dan correlaciones altas entre éstas y algunas de las competencias genéricas como «Relación interpersonal», «Adaptabilidad al cambio» y «Autodirección y autoformación».

El cálculo de las correlaciones a partir de las valoraciones del grupo de profesores, —no se reproduce la matriz para evitar una sobrecarga de tablas—, permite constatar también que se dan altas correlaciones entre las siete cualidades personales, igualmente se dan correlaciones altas entre éstas y alguna de las competencias genéricas, especialmente «Adaptabilidad al cambio». Asimismo, en el subgrupo de las competencias genéricas, las que ofrecen correlaciones más destacadas son «Adaptabilidad al cambio», «Autodirección y autoformación» y «Comunicación».

Se han sometido las valoraciones de los alumnos a la prueba de componentes idénticos obteniendo los factores que se indican en las tablas II y III: (No se ha realizado el análisis factorial con las valoraciones de los profesores puesto que la muestra es demasiado reducida para las variables que se pretende simplificar).

El subgrupo de competencias de carácter instructivo «Habilidades de pensamiento», «Comprensión de sistemas» y «Selección y uso de la información» se ubi-

can en un mismo factor en el que también se ubica «Relaciones interpersonales» si bien casi con el mismo coeficiente de saturación

en el primer factor. En el primer factor se incluyen las otras dos variables de carácter social, «Liderazgo» y «Trabajo en equipo».

TABLE 1
Matriz de intercorrelaciones entre todas las competencias y cualidades que componen el cuestionario

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Planific., organiz. y gestión	1	,185**	,357***	,275**	,155	,179	,214	,210	,193	,301***	,246**	,195	,191**	,243***	,130	,151*	,252***	,076	,143	,280***
2. Creatividad		1	,231***	,298***	,181**	,192**	,356***	,316***	,177**	,327***	,256**	,196**	,139*	,267***	,063	,131	,142*	,164**	,248***	,217**
3. Toma de decis./ Resol.probl.			1	,293***	,215**	,261***	,320***	,273***	,227**	,380***	,374***	,179**	,322***	,221**	,163*	,281***	,299***	,203**	,287***	,199**
4. Selec.y uso de la información				1	,359***	,302***	,397***	,246**	,220**	,250***	,436***	,169*	,301***	,276**	,250***	,215**	,286***	,326***	,281***	,373***
5. Habilidades de pensamiento					1	,390***	,210**	,291***	,274***	,203**	,271***	,134*	,340***	,228**	,260***	,125	,253***	,228**	,203**	,200**
6. Comprensión de sistemas						1	,253***	,232***	,289***	,193**	,246**	,140*	,208**	,178**	,173**	,150**	,256***	,246**	,222**	,275***
7. Comunicación							1	,360***	,312***	,289***	,421***	,253***	,271***	,324***	,195**	,240**	,238**	,216**	,261***	,310***
8. Liderazgo								1	,259***	,307***	,248***	,288***	,249**	,184**	,055	,266***	,190**	,166*	,223**	,206**
9. Relación interpersonal									1	,369***	,308***	,186**	,202**	,338***	,330***	,409***	,328***	,382***	,397***	,372***
10. Trabajo en equipo										1	,242***	,187**	,128*	,229**	,190**	,286***	,199**	,288***	,220**	,305***
11. Autodirección y autoformación											1	,263***	,418***	,382***	,251**	,268***	,267***	,313***	,341***	,308***
12. Autopromoción												1	,407***	,394***	,176**	,208**	,141*	,217**	,272***	,271***
13. Adaptabilidad al cambio													1	,348***	,403***	,325***	,270**	,233**	,237**	,381***
14. Buena autoestima														1	,350***	,325***	,318***	,293**	,441***	,376***
15. Atribución positiva															1	,423***	,330***	,344***	,376***	,414***
16. Asertividad																1	,309***	,475***	,344***	,412***
17. Control del estrés																	1	,301***	,371***	,456***
18. Honestidad, integridad, comport. ético																		1	,524***	,453***
19. Responsabilidad, formalidad.																			1	,372***
20. Persistencia, constancia.																				1

*** = significación al nivel 0,001.

** = significación al nivel 0,01.

* = significación al nivel 0,05.

TABLA II
Análisis factorial. Competencias genéricas. Alumnos.
Valoración importancia

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Creatividad	,734			
Liderazgo	,641			
Trabajo en equipo	,572		,510	
Comunicación	,556			
Habilidades de pensamiento		,780		
Comprensión de sistemas		,738		
Selección y uso de la información		,505		
Relaciones interpersonales	,405	,411		
Planificación, organización, gestión.			,781	
Toma decisiones y resol. problemas			,705	
Adaptación al cambio				,780
Autopromoción				,744
Autodirección, autoformación.				,485

(Varianza explicada : 56,51 %)

TABLA III
Análisis factorial. Cualidades personales. Alumnos.
Valoración importancia

	Factor 1	Factor 2
Honestidad, integridad	,836	
Atribución	,749	
Responsabilidad, formalidad	,600	,409
Asertividad	,517	,421
Control del estrés		,859
Persistencia, constancia	,423	,625
Autoestima		,608

(Varianza explicada : 58,16 %)

«Planificación, organización y gestión» y «Toma de decisiones y resolución de problemas» configuran el tercer factor. La competencia «Creatividad» que habíamos incorporado a este *cluster* o subgrupo se sitúa en otro factor.

Las competencias conceptualizadas como «motivación o buena disposición para el trabajo» constituyen el cuarto factor

claramente coincidente con la estructura conceptual establecida.

Así pues, «Comunicación» y «Creatividad» son competencias que quedan situadas de modo atípico.

En cuanto a las cualidades personales, al solicitar dos factores en el análisis factorial, la agrupación que se produce difiere de la configuración teórica establecida.

Esta situación quizá se explique porque las dimensiones emotivas y éticas se dan muy entrelazadas.

La validación de las categorías o bloques de competencias genéricas y cualidades personales establecidas en la propuesta exigiría más amplia y específica investigación. En esta aproximación se pone de manifiesto que, sin ser del todo plausible, la estructura conceptual establecida y la agrupación factorial no se alejan demasiado.

Mantenemos aquella categorización en los análisis posteriores.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE RESULTADOS

VALORACIONES OTORGADAS EN LAS DISTINTAS ESCALAS. ESTUDIO DE FRECUENCIAS

Una primera descripción de las valoraciones otorgadas en los ítems del cuestionario se recoge en la tabla IV.

TABLA IV
Frecuencias globales y porcentajes de las valoraciones otorgadas en el cuestionario

COMPETENCIAS GENÉRICAS (13 ítems)															
Alumnos (n: 219)															
	Posesión competencia					Importancia					Influencia en la formación				
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
nº fr.	51	379	983	1050	384	14	77	449	1250	1057	484	707	972	547	137
%	1,8	13,3	34,5	36,9	13,5	0,5	2,7	15,8	43,9	37,1	17	24,8	34,2	19,2	4,8
Profesores (n: 35)															
nº fr.						4	22	83	183	163	46	78	129	140	62
%						1	4,8	18,2	40,2	35,8	10,1	17,1	28,4	30,8	13,6
CUALIDADES PERSONALES (7 ítems)															
Alumnos (n: 219)															
	Posesión cualidad					Importancia					Influencia en la formación				
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
nº fr.	24	112	347	645	405	8	43	201	526	755	421	427	464	179	42
%	1,6	7,3	22,6	42,1	26,4	0,5	2,8	13,1	34,3	49,3	27,5	27,8	30,3	11,7	2,7
Profesores (n: 35)															
nº fr.						2	8	46	102	87	32	72	78	41	22
%						0,8	3,3	18,8	41,6	35,5	13,1	29,4	31,8	16,7	9

En las valoraciones de la *posesión* de la competencia o cualidad la opción 1 de la escala (posesión mínima) es casi inexistente y en la valoración de la importancia las frecuencias claramente se acumulan en los tres niveles más altos de la escala. Las valoraciones de *influencia* son más diversificadas.

De manera directa se constata el fuerte paralelismo en los porcentajes de las fre-

cuencias de los valores asignados por alumnos y profesores en cuanto a importancia, lo cual no se produce cuando valoran la *influencia* recibida o ejercida.

Los alumnos tienden a una valoración más baja de la *«influencia recibida»* que la valoración de los profesores respecto de la *«influencia ejercida»*. Esta diferencia es más destacada en las cualidades personales que en las competencias.

Completamos el análisis descriptivo en los dos apartados siguientes.

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS Y LAS DE LOS PROFESORES ATENDIENDO A LAS DIVERSAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Alumnos

– Variable: Sexo.

En las valoraciones acerca de la posesión de las competencias y cualidades se registran diferencias significativas en «Selección y uso de la información» ($\alpha=.05$) y en «Persistencia» ($\alpha=.01$) con medias mayores en las alumnas, y en «Comprensión de sistemas» ($\alpha=.01$), «Habilidades de pensamiento» ($\alpha=.01$) y «Liderazgo» ($\alpha=.05$), con medias superiores en los alumnos. En la valoración de la importancia, las alumnas otorgan valoraciones significativamente más altas en «Comunicación» ($\alpha=.01$), «Asertividad» ($\alpha=.01$) y «Persistencia» ($\alpha=.05$), los alumnos otorgan valoraciones más altas en «Habilidades de pensamiento» ($\alpha=.05$). Al valorar la influencia recibida las mujeres destacan en «Creatividad» ($\alpha=.05$) y «Liderazgo» ($\alpha=.05$).

En conjunto, no apreciamos que la variable sexo delimite alguna constante o patrón en las valoraciones.

– Variable: Edad (Hemos simplificado las categorías: «edad normal» –20, 21 y 22 años– y «mayores» –23 a 26 o más años–)

Sólo encontramos diferencia significativa en una valoración: los «mayores» dan más *importancia* a la competencia «Creatividad» ($\alpha=.05$).

– Variable: Duración de los estudios. (También reducida a dos categorías: «duración normal» –3 años– y «duración prolongada» –más de tres años–)

Siempre con valoraciones más altas en los alumnos de «duración normal», se dan

diferencias significativas cuando se valora la *posesión*, en «Liderazgo» ($\alpha=.05$), «Autoformación y autodirección» ($\alpha=.05$), y «Persistencia» ($\alpha=.01$); cuando se valora la importancia, en «Liderazgo» ($\alpha=.05$), «Autodirección y autoformación» ($\alpha=.01$) y «Adaptabilidad al cambio» ($\alpha=.01$); y en «Liderazgo» ($\alpha=.05$) cuando se valora la *influencia* recibida.

Las situaciones semejantes entre las valoraciones de posesión e importancia pueden explicarse por la notable correlación entre ambas valoraciones, como se verá más adelante. Que las diferencias registradas sean todas a favor de los alumnos que habrán cursado la carrera en el período normal de tres años podría justificar la hipótesis que los alumnos que completan la carrera en más de tres años muestran menor preocupación por las competencias genéricas y las cualidades personales, aunque los pocos casos registrados no lo avalan suficientemente.

– Variable: Valoración de la formación recibida (Agrupados en «Bastante y muy adecuada» y en «Poco adecuada»)

No se registra ninguna diferencia significativa en las valoraciones de posesión y de importancia. En cambio, consecuentes con su opinión acerca de la formación global recibida en la diplomatura, los que se agrupan en «poco adecuada» valoran la influencia ejercida por la universidad de modo significativamente inferior o los que se sitúan en la categoría de «Bastante y muy adecuada» en todas las competencias, excepto en «Selección y uso de la información», y en todas las cualidades personales, excepto en «Control del estrés». (Casi en todos los casos $\alpha=.01$).

– Variable: Compaginar trabajo y estudios (Dos categorías: «No trabajan o lo hacen esporádicamente», y «Sí trabajan con dedicación horaria semanal desde inferior a 10 horas hasta superior a 20 horas»).

Este segundo grupo, los que sí trabajan, dan valoraciones significativamente

superiores al valorar la *posesión* de las competencias en «Comprensión de sistemas» ($\alpha=.05$) y «Autodirección y autoformación» ($\alpha=.01$). También atribuyen mayor *importancia* a «Autopromoción y autodirección» ($\alpha=.05$). Respecto de la influencia recibida, los que no trabajan o lo hacen esporádicamente consideran haber recibido mayor *influencia* en «Atribución justa de éxitos o fracasos» ($\alpha=.05$).

En conjunto son resultados dispersos y poco concluyentes para determinar una línea de influencia desde esta variable.

Profesores

– Variable: Sexo:

Aquí se dan las diferencias significativas más destacadas. Las profesoras valoran más la *importancia* de las competencias y cualidades que los profesores. Hay significación en «Planificación, organización y gestión» ($\alpha=.05$), «Creatividad» ($\alpha=.05$), «Liderazgo» ($\alpha=.01$), «Trabajo en equipo» ($\alpha=.01$), «Autodirección y autoformación» ($\alpha=.01$), «Autopromoción» ($\alpha=.05$), «Adaptación al cambio» ($\alpha=.05$), «Control del estrés» ($\alpha=.05$), «Honestidad», «Responsabilidad» ($\alpha=.05$) y «Persistencia» ($\alpha=.05$).

Quizá sea atribuible a una mayor sensibilización de las profesoras hacia esta dimensión formativa. En las valoraciones de la *influencia* que han podido ejercer desde su asignatura sólo en «Toma de decisiones y resolución de problemas» ($\alpha=.01$) las profesoras valoran significativamente más alto que los profesores.

– Variable: Experiencia docente.
(Contrastamos los dos grupos extremos «Inferior a 3 años» y «Superior a 6 años»)

Únicamente se halla diferencia en «Adaptación al cambio» ($\alpha=.01$) al valorar la *influencia* ejercida, con más altas valoraciones en el grupo de mayor experiencia.

– Variable: Tipo de asignatura impartida. (Se contrastan las categorías «carácter teórico» y «carácter práctico»)

Se registra también un sólo caso de diferencia significativa en la valoración de la *importancia* otorgada a «Autodirección y autoformación» ($\alpha=.05$) con valoraciones más altas en el grupo de «carácter práctico».

– Variable: Vinculación al mundo del trabajo. («Escasa» y «Notable»)

Sólo se registra diferencia significativa en la valoración de la *influencia* ejercida en «Responsabilidad» ($\alpha=.01$), con valoraciones mayores en el grupo de «escasa vinculación».

Vemos pues que estas tres últimas variables, en contra de lo previsible, no marcan diferencias en las valoraciones de los profesores.

COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES

Las consideraciones que siguen parten de los datos recogidos en la tabla 5, y completan el análisis realizado en el apartado *Valoraciones obtenidas en las distintas escalas...*

Alumnos

– *Posesión* de competencias/cualidades: Se da una tendencia hacia las valoraciones altas con una amplitud del rango de valoraciones reducido (de 2,94 a 4,15 en el grupo de competencias y de 3,42 a 4,50 en el grupo de cualidades). Por ello el establecer un orden de prioridades no es muy clarificador especialmente en los lugares centrales con diferencias muy reducidas. Las valoraciones más altas corresponden a «Responsabilidad», «Honestidad» y «Relaciones interpersonales», y las más bajas se dan en «Liderazgo», «Comunicación» y «Comprensión de sistemas».

– *Importancia* atribuida a las competencias/cualidades:

En todos los casos son superiores a la valoración dada en posesión, el incremento de las medias oscilan desde un par de décimas hasta 1,2 puntos.

TABLA V
Estadísticos de las valoraciones de los alumnos y profesores.
Comparación de medias entre las valoraciones de importancia e influencia

	Posesión		Importancia				Influencia					
	Alumnos		Alumnos		Profesores		Sig.	Alumnos		Profesores		Sig.
	M	SD	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Competencias genéricas												
Planific., organización, gestión.	3,45	,77	4,48	,61	4,26	,92		2,68	,99	3,26	1,29	**
Creatividad	3,33	1,01	3,98	,83	3,80	,99		2,29	,99	2,77	,97	**
Toma decisiones/Resol. Probl.	3,52	,79	4,39	,69	4,20	,80		2,92	1,05	3,66	1,21	**
Selecc. y uso de la información	3,32	,78	4,11	,77	4,37	,73		3,05	1,04	4,09	,78	**
Habilidades de pensamiento	3,42	,81	3,93	,81	3,97	1,04		2,88	,99	3,77	,97	**
Comprensión de sistemas	3,12	,87	3,57	,89	3,63	,81		2,69	1,10	3,17	1,04	*
Comunicación	3,06	1,03	4,27	,76	4,31	,76		2,74	1,14	3,31	1,05	**
Liderazgo	2,94	1,01	3,92	,79	3,60	,95	*	2,30	1,03	2,40	1,33	
Relaciones interpersonales	4,15	,78	4,26	,79	4,26	,78		2,63	1,17	2,74	1,12	
Trabajo en equipo	3,74	,82	4,33	,65	4,17	,82		3,26	,98	3,60	,88	
Autodirección / Autoformación	3,89	,87	4,45	,74	4,29	,91		2,95	1,20	3,38	,95	*
Autopromoción	3,57	,98	4,05	,88	3,65	,88	*	2,20	1,04	2,38	1,16	
Adaptación al cambio	3,58	,98	4,15	,82	4,18	,90		2,52	1,10	3,15	1,21	**
Cualidades personales												
Autoestima	3,52	1,02	4,42	,79	3,91	,74	**	2,29	1,07	2,74	1,04	*
Atribuc.	3,75	,85	3,94	,94	3,94	,84		2,31	1,01	2,57	1,12	
Asertividad	3,67	,97	3,95	,92	3,86	,91		2,28	1,04	2,57	1,07	
Control del estrés	3,42	1,07	4,24	,82	3,97	,98		2,09	1,08	2,31	1,02	
Honestidad	4,24	,64	4,44	,75	4,23	,97		2,44	1,10	3,03	1,34	**
Responsab., se puede confiar	4,50	,59	4,67	,61	4,37	,73	**	2,38	1,12	2,91	1,15	**
Persistencia	3,82	,91	4,36	,73	4,26	,74		2,62	1,11	3,40	,98	**

** = significación al nivel 0,01

* = significación al nivel 0,05

– *Influencia* ejercida por la universidad en la adquisición o mejora de las competencias/cualidades;

En todos los casos las valoraciones son inferiores a las de *posesión* y por consiguiente muy inferiores respecto a las de *importancia*. Las diferencias entre *importancia* e *influencia* oscilan entre 1 y 2 puntos siempre favorables a la primera

valoración. Este cálculo –diferencia entre *importancia e influencia*– viene a significar la «efectividad de la enseñanza universitaria», es decir, qué aspectos se atienden con mayor énfasis o cuáles quedan más desatendidos.

Las diferencias más notables se dan en cualidades personales («Responsabilidad», «Autoestima», «Control del estrés», «Honesti-

dad»). Las diferencias más reducidas las hallamos en «Comprensión de sistemas», «Habilidades de pensamiento», «Uso de la información» y «Trabajo en equipo». Estos resultados son un reflejo de las funciones prioritarias de carácter «curricular» que tradicionalmente se atribuyen a la universidad: las competencias que se adquieren en el proceso de aprendizaje de saberes son «más atendidas». De otra parte, evidentemente, la preparación en cualidades personales de carácter emotivo o ético resulta difícil en la universidad.

Profesores

- *Importancia* atribuida a las competencias/cualidades:

Hay un extraordinario parecido entre la valoración de los profesores de la *importancia* de las competencias y cualidades y la valoración de los alumnos que acabamos de comentar, incluso en el orden de prioridades.

- *Influencia* ejercida desde la asignatura en la adquisición o mejora de las competencias/ cualidades:

Se da también la tendencia registrada en los alumnos a otorgar valores inferiores en la escala con respecto a las valoraciones en *importancia*, pero ahora las diferencias son menos marcadas.

Al comparar las medias entre las valoraciones de alumnos y profesores respecto a la atribución de *importancia* sólo en dos competencias y en dos cualidades las diferencias entre medias son significativas («Liderazgo», y «Autopromoción» ($\alpha=.05$) y «Autoestima» y «Responsabilidad» ($\alpha=.01$)), siendo mayores en los dos casos las medias de los alumnos.

Con respecto a la *influencia* recibida o ejercida, detectamos diferencias estadísticamente significativas en muchas de las competencias y cualidades. La no significatividad se sitúa en el subgrupo de competencias de sociabilidad y en el de cualidades personales de carácter emotivo.

Esta distinta percepción entre estudiantes y profesores creemos que es uno de los datos más relevantes de los obtenidos en este estudio. Marca un «desacuerdo» que la universidad debería resolver. Se puede apelar a la especial crítica negativa de los estudiantes a la hora de detectar déficits del sistema universitario, así como al «deseo de quedar bien» de los profesores. Ello puede distanciar las valoraciones medias entre ambos. No obstante, la amplia divergencia de percepciones nos sugiere la necesidad de un debate entre ambos agentes del proceso educativo para consensuar la necesidad de incorporar esta dimensión y precisar su alcance real.

Para completar el análisis descriptivo hemos calculado las correlaciones entre las escalas para verificar la concomitancia en las valoraciones. Se expresan los resultados en la tabla VI:

En las valoraciones de los alumnos, especialmente entre posesión de la competencia o cualidad y la importancia atribuida para su perfil profesional se dan destacadas correlaciones. Entre posesión e influencia recibida de la universidad se registran también correlaciones altas especialmente en los subgrupos de competencias genéricas.

Esta relación disminuye al asociar *importancia* e *influencia* ejercida por la universidad, lo cual pone en evidencia una percepción de los alumnos de una falta de sincronización en el sistema de formación universitario al no corresponderse los niveles de importancia y de atención recibida. Si consideramos el notable desnivel en estas valoraciones (analizadas en los apartados anteriores) estamos ante un déficit a corregir: la influencia de la universidad es escasa e inadecuada.

Esta situación se agrava al analizar las correlaciones entre las valoraciones de los profesores a la *importancia* atribuida y a la *influencia* ejercida. Sólo en tres de las competencias el coeficiente es estadísticamente significativo.

TABLA VI
Correlaciones entre las distintas valoraciones
 (1: Posesión competencia; 2: Importancia; 3: Influencia recibida o ejercida)

	Alumnos (n= 219)			Profesores (n=35)
	r 1.2	r 1.3	r 2.3	r 2.3
Competencias Genéricas				
Planificación, organización y gestión.....	,143 *	,200 **	,046	,042
Creatividad.....	,179 **	,150 **	,175 **	,043
Toma de decisiones y resolución de problemas..	,379 **	,209 **	,150 *	,317
Selección y uso de la información.	,287 **	,315 **	,182 **	,406 *
Habilidades de pensamiento.	,315 **	,229 **	,280 **	,312
Comprensión de sistemas.	,407 **	,452 **	,291 **	,497 **
Comunicación.	,216 **	,291 **	,146 *	,242
Liderazgo.	,273 **	,306 **	,090	,014
Relación interpersonal.	,382 **	,052	,054	,212
Trabajo en equipo.	,397 **	,212 **	,245 **	,179
Autodirección y autoformación.	,332 **	,241 **	,298 **	-,134
Autopromoción.	,378 **	,239 **	,144 *	,433 *
Adaptabilidad al cambio.	,328 **	,168 **	,116	-,108
Cualidades Personales				
Autoestima, confianza en sí mismo/a.	,281 **	,245 **~	,149 *	-,029
Atribución justa de éxitos y fracasos.	,425 **	,164 *	,184 **	,099
Asertividad.	,334 **	,146 *	,042	,086
Control del estrés.....	,200 **	,171 *	-,003	,038
Honestidad, integridad.	,334 **	,086	,159 *	,334
Responsabilidad, formalidad.	,342 **	,057	,085	,109
Persistencia, constancia.	,412 **	,278 **	,141 *	,301

** = significación al nivel 0,01

* = significación al nivel 0,05

Con las reservas propias de no extraer conclusiones causales del análisis correlacional, parece que la reducida acción de influencia que los profesores admiten que pueden desarrollar en sus asignaturas para incrementar o mejorar las competencias genéricas y las cualidades personales de sus alumnos, no se armoniza o no se da en la misma dirección de la importancia que ellos mismos atribuyen a tales competencias y cualidades.

CONCLUSIONES

La importancia que los alumnos y profesores atribuyen a cada una de las competen-

cias genéricas y cualidades personales contenidas en la propuesta es considerablemente alta y abarca un rango reducido de distribución, y además, en las valoraciones de unos y otros encontramos notable semejanza.

Establecer un orden de prioridades es complejo, no obstante, integrando las valoraciones de alumnos y profesores, podríamos señalar como competencias y cualidades que destacan por la importancia atribuida, el siguiente grupo: «Responsabilidad», «Autodirección y autoformación» y «Planificación, organización y gestión» (en esta competencia sospechamos que puede

haberse producido un sesgo debido a que la muestra la componen alumnos de Ciencias Empresariales). Siguen «Honestidad», «Comunicación», «Persistencia» y «Relaciones personales». En los últimos lugares y en orden decreciente se sitúan: «Asertividad», «Auto-promoción», «Creatividad», «Comprensión de sistemas» y «Liderazgo».

El hecho de que la posesión de competencias expresada por los alumnos –realidad–, resulte valorado por debajo de la importancia que ellos les atribuyen –referente a alcanzar–, manifiesta un déficit que justifica la necesidad de acción de la universidad en este dominio.

Como ya se ha apuntado, las valoraciones en *influencia* siempre son inferiores a las de importancia, tanto en alumnos como en profesores, en todas y cada una de las competencias y cualidades valoradas. Se pone en evidencia que *la efectividad de la enseñanza universitaria* no es la deseable.

Reiteramos el *desacuerdo* entre alumnos y profesores en la valoración de la influencia recibida y ejercida respectivamente. Así como las bajas correlaciones entre las valoraciones de la *importancia* y la *influencia* (escasa) en los profesores, que refleja una actuación no concordante.

Todo ello, expresa carencias o insuficiencias que conviene atender si pretendemos una educación universitaria integral y de calidad.

¿Los resultados hubieran sido diferentes en muestras de otras titulaciones? Los resultados aquí obtenidos no son generalizables. Convendría, naturalmente, emprender estudios de mayor alcance para valorar las posibles diferencias o semejanzas entre las diversas especialidades en los estudios universitarios y entre distintas universidades.

LA FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO O MEJORA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y LAS CUALIDADES PERSONALES

La formación profesional del universitario no ha de consistir en una yuxtaposición de

un curriculum de formación académica (adquisición o construcción de saberes o conocimientos) y otro de desarrollo personal (que incorporaría las competencias genéricas y cualidades personales), sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones que se potencian mutuamente: Los saberes académicos se aprenden mejor si el alumno tiene iniciativa, es responsable, sabe cooperar con los demás, es creativo... y, a la inversa, una buena preparación académica facilita el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para el desarrollo vital.

Nos resulta útil e interesante la aportación de Clanchy y Ballar (1995) a partir del análisis del informe *Achieving Quality*, ya citado. Se plantean hasta qué punto la universidad desde su función central de «extensión y transmisión del conocimiento vía investigación y docencia» puede razonablemente atender la formación de «habilidades, atributos y valores», que, según el documento, abarca cualidades como pensamiento crítico, curiosidad intelectual, solución de problemas, pensamiento lógico e independiente, comunicación y competencias relacionadas como identificar y acceder y gestionar la información, y atributos personales como rigor intelectual, creatividad e imaginación, y valores como actuación ética, integridad y tolerancia.

El pensamiento crítico o la objetividad o, con un carácter más general, las *habilidades de mente*, se podrán fácilmente fomentar en los aprendizajes científicos, en los análisis o síntesis de ideas o argumentos; pero va a ser más difícil y complejo influir en que un ingeniero que sale de las aulas universitarias tenga confianza en sí mismo, atribuya los éxitos o fracasos a sus propias decisiones, no sea racista o agresivo... Con todo, se darán situaciones oportunas para la educación de cualidades, actitudes o valores; por ejemplo, la constancia o persistencia puede fomentarse al no decaer ante unos primeros resultados adversos en un trabajo de investigación, el hábito de citar las fuentes y no apropiarse

de saber ajeno es una prueba de honestidad, la resolución de situaciones sin pasividad ni crispación enseña a ser asertivo, etc.

Es cierto que la adquisición de actitudes y ciertas competencias ha de producirse en el *contexto* del aprendizaje escolar, es decir, en las materias o asignaturas; si bien, en niveles de escolarización avanzados, (secundaria, universidad), algunas competencias o cualidades pueden ser además objeto de entrenamiento específico. Las competencias genéricas han de adquirirse infundidas en el conjunto de aprendizajes de materias de estudio, y la universidad debe patrocinar además acciones formativas específicas. El ideal está en acercar o integrar el curriculum académico y los servicios al estudiante que se ofrezcan.

Para intensificar su calidad educativa cada universidad debería en primer lugar explicitar los objetivos que pretende que los titulados hayan adquirido al final de sus estudios fuere cual fuere la carrera cursada. El incremento y mejora de las competencias genéricas y cualidades personales ha de ser parte esencial de dichos objetivos. Ello requiere: a) un trabajo previo de consenso, con amplia participación de agentes internos (profesores, alumnos,...) y externos (representantes del mundo social y laboral) para determinar *qué* competencias y cualidades se pretende alcanzar; b) una concienciación del profesorado y otros agentes en la formación del universitario; c) el respaldo y asesoramiento de profesionales especializados que dirijan y dinamicen programas de orientación al universitario y de consulta y formación al profesorado; d) determinar la metodología y estrategias a desarrollar; y e) la evaluación de estos logros.

Añadimos algunas vías a través de las cuales la universidad puede concretar las acciones específicas formativas para estímulo y mejora de competencias genéricas y cualidades personales. Unos métodos o estrategias son más clásicos o tradicionales y otros más innovadores o modernos. Se pueden combinar distintas posibilidades:

- Ciclos de conferencias a cargo de expertos en formación de competencias genéricas y cualidades personales.
- Talleres o grupos de discusión reducidos en que se analicen y debatan experiencias directas o vicarias y pongan en común conclusiones o líneas de actuación.
- Tutorías personalizadas o grupales.
- Edición de guías: Operativizar cada competencia esquematizando todos sus contenidos y ofrecer actividades autoevaluables.
- Introducir el uso del portafolio: El *portfolio* (Hauser, 1994; Kimeldorf, 1994; Williams and Hall, 1997) o *record of achievement* (Assister and Shaw, 1993) como recurso que guía y evalúa de manera auténtica el progreso del estudiante debería incorporarse con mayor amplitud en la enseñanza superior. Constituye tanto la expresión de los logros alcanzados como el control de aquellas competencias en fase de preparación, favorece la reflexión acerca de los elementos formativos que preparan para la profesión, permite relacionar las competencias que va adquiriendo con los objetivos ocupacionales o el estilo de vida que cada uno proyecta. En los últimos años de la enseñanza superior el portafolio se iría convirtiendo en el *worker portfolio* que examinará el empleador en el proceso de selección para un puesto de trabajo. (Un recurso de interés es *Get a life*, conjunto de materiales desarrollado por American School Counseling Association (1993) para High School, adaptable y aplicable a los estudios superiores.)
- Incorporar la evaluación de indicadores de posesión o incremento de competencias genéricas o cualidades personales en estudios sobre la satisfacción de los estudiantes u

otras manifestaciones de la eficacia de la universidad. La percepción sobre las propias competencias y cualidades suele provocar en el estudiante un efecto reactivo motivador que le predispone para esta dimensión formativa. Grayson (1996) presenta un estudio realizado en la Universidad de Yorke (Ontario, Canadá) en el que mediante una exploración de los estudiantes al ingreso y a la salida de los estudios universitarios se detecta el valor añadido que se ha producido en competencias como pensamiento analítico, comunicación, relación interpersonal y saber realizar estudios comparativos, entre otras. Krahn y Bowlby (1997) en un estudio acerca de la satisfacción de los estudiantes en la Universidad de Alberta utilizan como variables independientes, además del clima del entorno y las experiencias de aprendizaje, el desarrollo y mejora de competencias sociales o de relación comunitaria, de inserción profesional, de pensamiento independiente y de comunicación.

- Fomentar el conocimiento del entorno laboral: La realización del Practicum incorporado en muchas titulaciones, los convenios con empresas, las ferias o exposiciones, etc., pueden ser ocasión de valorar y experimentar en el mundo real la importancia y la expresión de las competencias y cualidades. A la par, amplían su red de contactos del mundo laboral que puede ser de sumo interés para su inserción.
- Fomentar las investigaciones sobre estos temas que aporten base teórica y soluciones para la práctica.
- Programar créditos de libre configuración sobre aprendizaje de competencias o cualidades. Las posibilidades que ofrece la estructura de los nuevos planes de estudio permite asignar valor crediticio a estas actividades

de formación, lo cual puede ser un estímulo para el estudiante.

- Aprovechar los recursos tecnológicos (Internet, intranet, etc.). A través de la red electrónica se podrá vehicular producción propia (documentos, actividades, escalas de evaluación, guías, etc.) con lo cual se consigue llegar a muchos destinatarios con poco coste. Además se puede seleccionar y recomendar recursos externos ofrecidos por diversas instituciones u organismos. Cabe resaltar que el éxito de esta vía - además de la novedad - parece radicar en que los jóvenes prefieren recibir ciertas informaciones, consejos o asesoramiento en la pantalla más que a través de la relación personal.

Una pregunta final: ¿Deben integrarse estos aprendizajes en la evaluación de los alumnos? Si la universidad no se atreve a evaluar sus alumnos sobre la posesión de competencias genéricas y cualidades personales no se dude que al poco tiempo serán los empleadores quienes incorporarán la evaluación de dimensiones actitudinales en sus decisiones.

En la educación superior todo cuanto se haga para acercarse y hacerse más adaptable a las necesidades del mundo del trabajo se traduce en mejor satisfacción del cliente «alumno» y en mejor reconocimiento del cliente «empresa».

BIBLIOGRAFÍA

- AKIN, T. et al.: *Character Education in America's schools*. Spring Valley, CA, Innerchoice Publ.Comp, 1995.
- AILAN, J.: «Learning Outcomes in Higher Education», *Studies in Higher Education*, 21(1), (1996), pp. 93-108.
- ASCA/NOICC: *Get a life. Your Personal Planning Portfolio for Career Development*,

- Alexandria, VI, American School Counselor Association, 1993.
- ASSISTER, A. and SHAW, E. (eds): *Using Records of Achievement in Higher Education*, London, Kogan Page Limited, 1993.
- BLOCH, D.P.: «Career Development and Workforce Preparation, Educational Policy versus School Practice», *The Career Development Quarterly*, 45 (1), (1996), pp.20-40.
- BLUNDEN, R.: «The Mind Dependency of Vocational Skills», *Journal of Vocation Education and Training*, 48 (2), (1996), pp. 167-188.
- CAIRNS, K.V.: «Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills», *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2), (1996), pp. 139-149
- CLANCHY, J. and BALLARD, B.: «Generic Skills in the Context of Higher Education», *Higher Education Research and Development*, 14 (2), (1995), pp. 155-166
- COVEY, S.: *Los 7 hábitos de la gente eficaz, Barcelona*, Paidós, 1990.
- DE ANSORENA, A.: *15 pasos para la selección de personal con éxito*, Barcelona, Paidós, 1996.
- DELORS, J.: Educació: «Hi ha un tresor amagat a dins». Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, Barcelona; Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- GRAYSON, J. P.: *Value Added in Generic Skills between First and Final Year. A Pilot Project*, Ontario, Institute for Social Research, York University, 1996.
- HAUSER, J.: College Entries into Portfolio Assessment. Why, How and What to Match Out For, *ERIC Document* (ED 377 194), 1994.
- Higher Educational Council: *Achieving Quality*, Australian Government Publication Services, 1992.
- KENDALL, J.S. and MANZANO, R.J.: «Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education (Life Skills)», McREL (<http://www.mcrel.org/standars-benchmark/docs/chapter20.html>), 1997.
- KIMELDORF, M.: *Creating Portfolios. For Success in School, Work, and Life*, Minneapolis, MN, Free Spirit Publ., 1994.
- KRAHN, H. & BOWLBY, J.W.: «Good Teaching and Satisfied University Graduates», *The Canadian Journal of Higher Education*, 27 (2-3), (1997) pp. 157-180.
- LANKARD, B.: *The Employer's Choice: In the Job Search*, Columbus, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio University, 1987.
- MADUSCHKE, K.M. and GRUMMON, T.H.: *Technical Documentation to Working*, Lansing, MI, Public Policy Associates, 1996.
- MILES, C.: *The Mindful Worker: Learning and Working Into The 21st Century*, Clearwater, FL, H&H Publishing Company, 1994.
- MILES, C.: *Working assessing skills, habits, and style*, Clearwater, FL, H&H Publishing Company, 1996.
- MURNANE, R.J. and LEVY, F.: *Teaching the New Basic Skill. Principles for Educating Children to Thrive in Changing Economy*, New York, Free Press, 1996.
- PERRY, N.C.: «Skills for success in the 21st Century: A Developmental School Counseling Program, in Burges, D.G. and Dedmond, R.M.», *Quality Leadership and the Professional School Counselor*, Alexandria, VA, American Counseling Association, (1994), pp. 57-70.
- PHILIPPINI, R.H. & BANTA, T.W.: Assessing Employer Satisfaction: a test of several survey techniques, *Assessment & Evaluation Higher Education*, 19 (2), (1994), pp 123-134.
- U.S. Department of Labour: *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 1991.
- 21st Century Skills for 21st Century Jobs*: Washington, DC, U.S. Department of Commerce, U.S. Department of Education, U.S. Department of Labor, National Institute of Literacy, and the Small Business Administration, 1999.
- The Senate Task Force on Graduate Employability: *Success by Degrees. Prepa-*

ring our Graduates for Alberta's Second Century, University of Alberta. (<http://www.ualberta.ca/-senate/senate.html>), 1997.

WILLIAMS, A.G. and HALL, K.J.: *Creating your Career Portfolio. At a glance guide*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1997.