

**Hacia la mejora de la enseñanza en *soft skills*: una aplicación empírica
en estudiantes de grado**

***Towards the improvement of soft skills teaching: an empirical application
in undergraduate students***

Mercedes ROZANO SUPLET

Universidad Autónoma de Madrid (España)
mercedes.rozano@uam.es

Gonzalo MORENO WARLETA

Universidad Autónoma de Madrid, Saint Louis University (España)
gonzalo.moreno@uam.es

Anne SCHMITZ

Universidad Autónoma de Madrid (España)
anne.schmitz@uam.es

Alesia SLOCUM

CUNEF (España)
aslocum@cunef.edu

Recepción: Abril 2019
Aceptación: Mayo 2019

RESUMEN

El presente estudio parte de distintas clasificaciones de competencias para identificar el conjunto de las consideradas como sociales o interpersonales. Este tipo de competencias, son demandadas a los estudiantes que se incorporan al mercado laboral. Evaluamos el nivel competencial a una muestra de 224 estudiantes universitarios en dos niveles: comportamental y de autopercepción. Los principales resultados indican que los estudiantes se autoperciben con más inteligencia emocional y flexibilidad para trabajar en grupos multidisciplinares de lo que manifiesta su comportamiento. En cuanto a este último, la principal fortaleza reside en la apreciación de la diversidad, mientras su mayor debilidad se asocia con la inteligencia emocional.

Palabras clave: soft skills, empleabilidad, estudiante universitario, comportamiento, autopercepción, inteligencia emocional, trabajo en equipo.

Clasificación JEL: A2, I2.

ABSTRACT

The present study starts from different classifications of competencies to identify the set of those considered as social or interpersonal. These competences are demanded of students who join the labour market. A sample of 224 university students are evaluated in two competence levels: behavioral and self-perception. The main results indicate that students self-perceive with more emotional intelligence and flexibility to work in multidisciplinary groups than what their actual behavior. Regarding their behavior, the main strength lies in the appreciation of diversity, while their greatest weakness is associated with emotional intelligence.

Keywords: soft skills, employability, undergraduate student, behavior, self-perception, emotional intelligence, teamwork.

JEL Classification: A2, I2.



1. INTRODUCCIÓN

Según las previsiones realizadas para 2030, por McKinsey Global Institute (2018), se prevé en los próximos años un crecimiento en la demanda de las denominadas habilidades sociales y emocionales en el ámbito profesional. En concreto, serán demandadas un 22% más que en el momento actual. Este tipo de habilidades, consideradas como habilidades blandas o *soft skills*, hacen referencia a todas aquellas de carácter personal e interpersonal o de comportamiento que son necesarias para aplicar habilidades técnicas y conocimientos en el puesto de trabajo (Hendarman y Cantner, 2018; Weber et al., 2011). La cada vez mayor importancia de este tipo de cualificación es un requerimiento lógico por parte de las empresas, ya que consideran que es un pilar básico para que personas y las propias organizaciones sean más competitivas (De Esteban, 2016; Yot y Marcelo, 2017). En línea con lo anterior, es importante recordar que una de las premisas del EEES es que los títulos universitarios deben tener como objetivo la formación en competencias en un contexto académico, profesional o social (Riesco, 2008) y como consecuencia de ello, la amplia empleabilidad de sus titulados. Además, y como se pone de manifiesto en el proyecto Tuning, los programas de formación universitarios deben desarrollar competencias genéricas que cada vez son más importantes a la hora de preparar a los estudiantes en su futuro profesional (González y Wagenaar, 2003).

49

Por tanto, existe un punto de convergencia entre la demanda del mercado laboral y el papel formativo del sistema educativo universitario. Conseguir una mejor adecuación de la enseñanza universitaria a los requerimientos del mercado laboral, lleva a plantearse si se puede potenciar y mejorar el desarrollo de las *soft skills*, bien necesario en el futuro desempeño profesional. Con esta premisa los autores del presente trabajo, a través de un proyecto de innovación docente, se plantean el estudio de este tipo de competencias desde una perspectiva aplicada. Tradicionalmente y desde hace varias décadas, dicho tema ha despertado gran interés tanto en la academia como en diferentes instituciones educativas. Hasta el momento, las aportaciones realizadas por los investigadores, así como las derivadas de proyectos educativos a nivel europeo, han pretendido arrojar luz sobre un tópico no exento de complejidad. La falta de consenso sobre el propio término competencia, así como las diversas metodologías de clasificación y la dificultad para utilizar indicadores estandarizados de medición, son en otros, los principales motivos para que este tema sea de gran interés.

Con el objetivo general de “*potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Grado, a través de la identificación, medición y formación en soft skills para su desempeño profesional*”, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son en concreto las competencias más valoradas por las empresas?, ¿cómo se miden esas competencias?, ¿cuál es el nivel de *soft skills* que poseen los estudiantes?, ¿difiere el nivel

competencial demostrado por los estudiantes de la percepción que tienen de ellos mismos?, ¿influye el sistema educativo en el nivel de desarrollo de las competencias?

Los resultados de la fase inicial del proyecto, que se presentan en el presente artículo, corresponden a una etapa de diagnóstico inicial. Para ello los objetivos específicos formulados y las principales tareas abordadas son:

1. Identificar las *soft skills* claves, para el desarrollo profesional del estudiante. Se realiza un análisis de la literatura que permite elaborar un listado inicial de competencias y detectar las principales dificultades a la hora de realizar su medición.
2. Identificar los indicadores de medición de *soft skills*. Tras el análisis anterior, se seleccionan las competencias a medir y se elaboraron los correspondientes indicadores de medición.
3. Diseñar un modelo de medición de *soft skills* contemplando dos enfoques: comportamental y de autopercepción, a través de un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios.
4. Determinar las características competenciales de los estudiantes. Con los resultados obtenidos se elaboran las principales conclusiones que afectan al nivel mostrado en las competencias analizadas, diferencias con la autopercepción de los estudiantes y diferencias entre variables de clasificación utilizadas.

50

Teniendo en cuenta estos objetivos específicos la estructura del artículo es la siguiente: en el apartado 2, partiendo del concepto genérico de competencia, se delimita el conjunto de las denominadas *soft skills* considerando las principales aportaciones realizadas tanto en el ámbito académico, educativo y profesional. En el apartado 3, se ofrecen indicadores generales del posicionamiento y papel desempeñado por los centros universitarios relativo a la adecuación de la formación en competencias a la demanda del mercado laboral. En los siguientes apartados 4 y 5 se describen la metodología y resultados del estudio cualitativo y cuantitativo desarrollados. Por último, en el apartado 6 se ofrecen las principales conclusiones obtenidas.

2. LAS SOFT SKILLS EN EL CONTEXTO ACADEMICO, EDUCATIVO Y EMPRESARIAL

2.1 Importancia de la formación en competencias

Tal y como se ha adelantado en la introducción, el enfoque de aprendizaje basado en competencias nace de las demandas del mercado laboral, la responsabilidad de los educadores y la preocupación de las autoridades en torno a la mejora de la calidad de la educación y, en definitiva, como alternativa a un sistema tradicional basado en objetivos (Mertens, 2000).



Sin lugar a duda, uno de los principales cometidos de las universidades es la de adecuar la formación a un mercado laboral muy dinámico, marcado por los retos de la globalización y digitalización. Debe lograr formar profesionales que estén preparados para desarrollarse en diferentes contextos a lo largo de su vida y con capacidad para generar y conducir cambios en la sociedad. Por tanto, hay una urgente necesidad de vincular la educación con el aparato productivo, con los problemas sociales, con el sector público y sus proyectos. Ante esta situación, las respuestas a los nuevos retos tendrán que darse bajo paradigmas novedosos puesto que ya no son viables las respuestas pensadas para condiciones de épocas pasadas. Para dar una adecuada respuesta, se precisa que las universidades sigan promoviendo cambios en lo que atañe al binomio enseñanza-aprendizaje. Al tiempo, se debe constituir un marco de extraordinaria flexibilidad y oportunidades del que obtener el máximo provecho en la oferta formativa para atender la actual perspectiva social y laboral (McClelland, 1973).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia, constituye un referente importante cuando se intenta poner en marcha procesos de reforma y cambio en los modelos de enseñanza superior. El proceso de Bolonia lleva aparejadas numerosas innovaciones y con ellas quizá, una de las reformas más importantes afecta al concepto de competencia. Su estudio, es un tema que, a día de hoy, todavía es complejo de abordar. Los diferentes enfoques existentes y el amplio marco conceptual llevan a que no haya una definición estandarizada, ya que existen diversas taxonomías que tratan de clasificarlas e identificar sus componentes (Zabalza, 2005). Por tanto, resulta indispensable avanzar en los esfuerzos de investigación que permitan definir las competencias que son esenciales para el profesional del siglo XXI (Barba, 2011).

51

2.2 Del concepto competencia a soft skill

A la hora de definir el término competencia vienen a la mente varios otros términos cercanos como capacidad, característica, habilidad o destreza. Éstos se utilizan a veces indistintamente, ya que tienen cierto grado de coincidencia en los significados (todos se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr), pero tienen también connotaciones específicas. Probablemente esto responde a que, si bien el término competencia es relativamente nuevo en el ámbito educativo, en otros contextos no ha sido tan reciente su utilización, quedando reminiscencias de ellos. Remontándonos a la época de la Antigua Grecia, el uso del término *ikanótis* es comparable con el de competencia. *Ikanótis* (ἰκανότης) se puede traducir como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), es decir, tener la capacidad de conseguir algo (Mulder, Weigel y Collings, 2007). También en latín, el término aparece como *competens* (ser capaz) *competentia* (capacidad y permisión) (Peñazola, 2000).

Desde el siglo XV, en castellano, se utiliza el verbo “competir” que significó “pelear con”, generando sustantivos como competencia, competidor, y el adjetivo, competitivo (Levy-Leboyer, 2003). Posteriormente, en el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido

en inglés, francés y holandés. En la misma época, se data el uso de las palabras *competence* y *competency*, que actualmente se asocian con los conocidos como enfoque americano y británico. Cada uno de dichos enfoques está referido a los resultados demostrados de la competencia en cuestión (*competence*) y los inputs que afectan al comportamiento de la persona para lograr un desempeño de éxito (*competency*). Es decir, que el foco se puede establecer entre el trabajo realizado o capacidad de ejecutar las tareas y las características de las personas (actitudes y capacidades) que lo realizan (Horton, 2002).

Es en la década de los 70 del pasado siglo, cuando gracias a los trabajos de McClelland (1973) en el área motivacional y laboral, se comienza a discutir sobre los sistemas de medición de las competencias en el entorno laboral y educativo. Este autor, pone en entredicho que las pruebas de inteligencia ampliamente utilizadas fueran una medida justa de la aptitud de los estudiantes graduados a la hora de incorporarse al mercado laboral. A partir de ese momento, se comenzó a distinguir las competencias como “construcciones inferidas” que podían separarse conceptualmente de las “características disposicionales” de los individuos.

52

Actualmente, en el área de *management* se tiende a adoptar una visión conductual de las competencias como: “la especificación del comportamiento efectivo del individuo, en un contexto específico” (Sparrow, 2002). Dicho comportamiento se traduce en lo que hace la persona como oposición a lo que dice que hace. Esta visión de las competencias se basa en que la habilidad adquirida por el individuo sólo se puede identificar cuando se hace referencia a un componente específico del comportamiento. Siguiendo esta premisa, las competencias se irán estableciendo en diferentes niveles para predecir el desempeño. Una de las categorizaciones empleadas alude a la distinción entre habilidades “más duras” (*hard skills*), que no son generalizables y sí específicas de un contexto, versus habilidades “más suaves” (*soft skills*), que son indicadores generalizables de ingenio y que podrían derivarse de tareas discrecionales no rutinarias en entornos impulsados por las personas” (Sparrow, 2002). Gran parte de las aportaciones que se han realizado a lo largo de los años, quedan reflejadas en el proyecto Tunning. En concreto, en el informe *Tuning Educational Structures in Europe* (González, J. y Wagenaar, R.; 2006). En él no solo se definen las competencias como “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”, sino que también plantea la distinción entre resultados del aprendizaje¹ y competencias².

Por todo lo anterior, los elementos que caracterizan las diferentes aproximaciones al término competencia son los siguientes (Vargas, 2008):

- Se hace referencia a conocimientos, procedimientos y actitudes que eficientemente combinados, coordinados e integrados, habilitan a la persona para “saber hacer” y “saber ser” en el contexto profesional.



- Las competencias están ligadas a la acción. No solo se deben adquirir los conocimientos y recursos para ser competente, sino utilizarlos de forma práctica
- El componente de acción no es el único que pone en valor el dinamismo de las competencias. La experiencia adquirida también retroalimenta el propio proceso de adquisición de competencias.
- Por último, el contexto tanto de estudio como de aplicación, ya que una competencia no se entiende si no es puesta en acción. Así quedará definida por el ámbito en el que se desarrolle.

Si bien no existe un listado universal y comúnmente aceptado de competencias, que puedan ser empleados en todos los escenarios profesionales, se han utilizado diferentes categorizaciones. De ellas, la utilizada en el ámbito educativo y así aparece en las memorias de verificación de los títulos de Grado, hace referencia a la distinción entre competencias transversales o generales y competencias específicas. A partir de esta clasificación dicotómica, las subcategorías se complican en exceso algo que no aporta grandes beneficios sino todo lo contrario. Además del amplio listado de competencias existentes en la actualidad, no siempre la descripción de la habilidad o capacidad adquieren la misma denominación, ni dentro de una taxonomía se consideran las mismas habilidades (Souto, 2012; Riesco, 2008). Esto pone de manifiesto por un lado el carácter multidimensional de las competencias y la dependencia del contexto específico para considerarlas. La falta de consenso en la denominación de las competencias también se observa cuando se analiza el concepto de *soft skills*. En el ámbito educativo y dependiendo del país, adquiere diferentes denominaciones. Por ejemplo, para hacer referencia al conjunto de *soft skills* se utiliza la denominación de competencias transversales en Bélgica, Francia, Italia, Portugal y España. Competencias genéricas es la nomenclatura utilizada en Alemania, España y Portugal, mientras que Austria, Bélgica, Inglaterra y Alemania también es común el apelativo de *key competencies* y *life skills* (Cinque, 2016). Igualmente, esta falta de consenso se observa en las diferentes taxonomías o clasificaciones de las consideradas competencias genéricas o transversales. En el proyecto Tunning se agrupan en: instrumentales, interpersonales y sistémicas (González y Wagenaar, 2003). El ISFOL³ distingue entre competencias cognitivas, interpersonales o sociales y directivas. Boyatzis (2008), se refiere a competencias cognitivas, de inteligencia emocional y de inteligencia social. En definitiva, el carácter multidimensional del término competencia unido a la diferente contextualización de las mismas dificulta establecer un marco común de aplicación.

Con objeto de simplificar estas taxonomías y la forma de hacer referencia a un conjunto de competencias con elementos en común, se comenzó a popularizar el término *soft skills*. Este, abarca competencias como: proactividad, adaptabilidad, autoaprendizaje, trabajo en equipo, capacidad para trabajar en entornos cambiantes, flexibilidad a la hora de desempeñar diferentes puestos de trabajo, habilidades comunicativas, liderazgo, interrelaciones entre diferentes culturas, etc., (McKinsey GI, 2018; Rozano, Escat y

Rubio, 2017; Bhuiya, 2018; Gonzalez y Wagenaar, 2003). Es decir, todas aquellas que tienen carácter personal e interpersonal en contraposición con las *hard skills*, que se asocian a habilidades técnicas o instrumentales y de conocimiento (Hendarman y Cantner, 2018; Weber et al., 2011). Lo relevante no es tanto la distinción sino la consideración de que ambos tipos de competencias (*soft* y *hard*) tienen el mismo nivel de importancia por parte de empleadores, centros educativos y estudiantes, ya que hoy en día son clave para conseguir un mejor desempeño en el mercado laboral (Díaz, Cámara, Muñoz y Ortega, 2017; Cinco, 2016; De Esteban, 2016).

3. PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL DESARROLLO DE LAS SOFT SKILLS

3.1 Posicionamiento de las universidades ante el mercado laboral

Para conocer cómo se adecua la enseñanza universitaria a las demandas del mercado laboral se parte de indicadores generales sobre empleabilidad. Los datos ofrecidos por QS del ranking a nivel mundial sobre la posición de los diferentes centros universitarios (tabla 1.) lleva a realizar la primera reflexión. De las 50 mejores universidades en cuanto a los ratios de empleabilidad, el 40% son americanas y el 24% son europeas, no encontrándose entre estas últimas ninguna universidad española⁴. Cifras muy similares muestra el ranking global de reputación de los centros universitarios (entre las 50 mejores universitarias el 38% son americanas frente al 22% europeas). Entre los datos que ofrecen los dos rankings, las diferencias más acusadas se producen en materia de empleabilidad entre sistema americano de enseñanza y europeo, si atendemos a las primeras 10 mejores universidades. En el primer decil, el 50% de las mejores universidades son americanas frente al 20% europeas.

Tabla 1. Posicionamiento de las universidades a nivel mundial (Ranking QS 2019)

QS Graduate Employability Rankings*		
IC 10	Americanas	50%
	Europeas	20%
IC 20	Americanas	45%
	Europeas	20%
IC 50	Americanas	40%
	Europeas	24%
	Españolas	0%

* Indicadores: resultado estudiantes, vinculación empleadores-estudiantes, reputación empleadores, ratio empleabilidad-estudiantes, acuerdos con empleadores.

QS World University Rankings*		
IC 10	Americanas	50%
	Europeas	50%
IC 20	Americanas	55%
	Europeas	35%
IC 50	Americanas	38%
	Europeas	22%
	Españolas	0%

* Indicadores: reputación académica, reputación empresarial, internacionalidad (estudiantes y facultades), citas por facultad, estudiantes por facultad.

Fuente: Elaboración propia basado en QS Rankings (2019)



Según estos primeros datos, parece que el sistema educativo americano ha conseguido una mejor adaptación de su formación a los requerimientos de las empresas. Tal y como señala Cinque (2008), investigaciones recientes, así como la propia UE, destacan que las *softs skills* son una clave importante a la hora de conseguir una mayor empleabilidad de los egresados universitarios. ¿Serán por tanto las *soft skills*, una de las asignaturas pendientes de la enseñanza universitaria?

La información correspondiente a la posición de las universidades en el área de las Ciencias Sociales (que es donde se enmarca el presente artículo) muestra mayor brecha entre las universidades americanas y europeas, tal y como se muestra en la tabla 2. Destacar también que, entre los 50 mejores centros universitarios, no se encuentra ninguna universidad española.

Tabla 2. Ranking académico de universidades a nivel mundial en Ciencias Sociales
(Ranking Shanghai, 2017)

IC 10	Americanas	80%
	Europeas	20%
IC 20	Americanas	80%
	Europeas	20%
IC 50	Americanas	58%
	Europeas	28%

55

Fuente: Elaboración propia basado en Shanghai Rankings (2017)

Parece claro entonces que, desde el punto de vista de empleabilidad, reputación empresarial y académica, las universidades europeas y en concreto las españolas no están teniendo el reconocimiento que sí han alcanzado las americanas, diferencia más acuciante en los estudios correspondientes al área de las ciencias sociales.

Una vez realizada esta primera aproximación que destaca el modelo universitario predominante, se analiza a continuación la situación del contexto español. Los datos de inserción laboral de titulados universitarios en España, atendiendo a la titularidad carácter de los centros universitarios donde se cursan los estudios, permiten observar que hay un porcentaje mayor de estudiantes provenientes de universidades privadas con empleo (81,8%) que de universidades públicas (74,6%) (tabla 3.). En el mismo sentido, se observa que las universidades privadas tienen una mayor tasa de actividad (considerando tanto a los que trabajan como a los que se encuentran cursando otros estudios) que las universidades públicas. En consecuencia, los mayores porcentajes de desempleo se dan en los titulados que provienen de universidades públicas (20,2%) frente a privadas (13,1%).

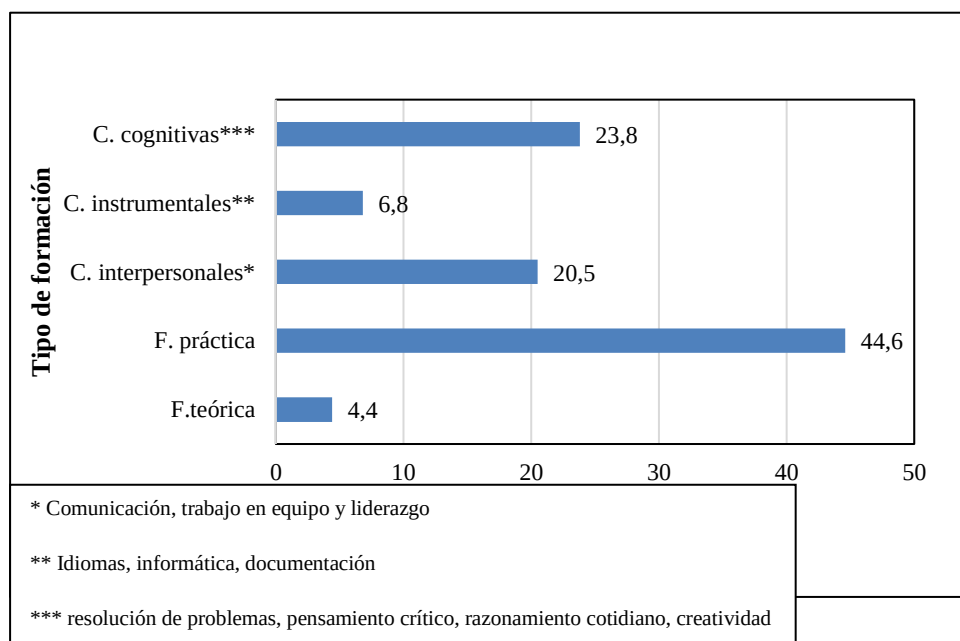
Tabla 3. Inserción laboral de titulados universitarios, España (2014)

	Tasa de empleo	Tasa de paro	Tasa de actividad
Universidades públicas	74,6%	20,2%	93,5%
Universidades privadas	81,8%	13,1%	94,1

Fuente: Elaboración propia basado en INE, 2014

Si a los datos anteriores se añade los correspondientes a la valoración de los egresados sobre áreas que consideran necesarias para su desempeño profesional (gráfico 1), se observa que el tipo de formación a la que otorgan más importancia es la de carácter eminentemente práctico. Entre las competencias, son las cognitivas y las interpersonales las que consideran de mayor utilidad para el desempeño profesional.

Gráfico 1. Importancia de la formación en el desempeño de su trabajo



Fuente: Elaboración propia basado en Observatorio de Empleo UAM, 2016

¿Son entonces este tipo de competencias, las que juegan un papel clave en la mejora de la enseñanza? ¿Hay que realizar un mayor esfuerzo para garantizar una preparación acorde a los retos del mercado laboral? Desde las instituciones educativas, y a la vista de los resultados alcanzados hasta el momento, todo hace indicar que el trabajo a realizar debe ir dirigido a potenciar con mayor intensidad el conjunto de las llamadas “habilidades blandas”.



3.2 La universidad en el contexto de las *soft skills*

Ya en el año 2006 la UNESCO, a través de su informe: *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015* (Unesco, 2006), ponía sobre la mesa la importancia del papel de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de las habilidades académicas. Medir el rendimiento académico sin desagregar lo correspondiente a la adquisición de conocimiento en habilidades interpersonales, no permite conocer en qué nivel se encuentran los estudiantes en estas últimas y tampoco actuar para mejorar aquellas habilidades menos desarrolladas. Este hecho no puede ser ignorado desde el ámbito universitario. Empresas, estudiantes y la sociedad en general, confían en el importante papel que las universidades desempeñan en el futuro laboral de los titulados con el objetivo de que consigan empleos de calidad. Si bien es cierto, que las universidades deben asumir este papel desde los medios y recursos que disponen (Pérez, 2018). Tal y como refleja la OCDE (2004) en su informe *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*, los centros universitarios ofrecen un amplio abanico de servicios enfocados a reforzar su papel en la preparación y orientación de los estudiantes ante su inminente salida al mercado laboral. Así destacan los servicios de guía y acompañamiento, servicios de reclutamiento a través de bolsas de empleo, servicios especializados de carrera compartiendo experiencias con empresas colaboradoras, seminarios y formación complementaria en competencias interpersonales, de liderazgo, emprendimiento, etc.

57

Si bien, cada vez hay un mayor interés por abordar este tema, las iniciativas desarrolladas en el contexto europeo no son homogéneas y el tiempo en el que han sido aplicadas, tampoco. Programas específicos y obligatorios sobre desarrollo de competencias (*soft skills*), son todavía escasos. Sólo 8 de 28 universidades europeas ofrecen este tipo de formación. Países como Bélgica, Finlandia, Francia, Italia ofrecen cursos de formación en *soft skills* con reconocimiento de créditos. Este último país además, trabaja en la regulación de un sistema nacional de acreditación en competencias. En otros países como Grecia y Polonia si bien reconocen la importancia de la formación en este tipo de competencias, las iniciativas son menores dadas la dificultad encontrada para implementarlas. España y Reino Unido reflejan, sobre todo el primero, una profusión de investigaciones realizadas y debates sobre la forma de introducir las *soft skills* en los itinerarios formativos. La falta de modelos consensuados de aplicación y valoración, ralentizan la puesta en marcha de más iniciativas (Cinque, 2016).

Con la información anterior, los autores del presente trabajo disponen de un marco de referencia algo más completo a la vez que complejo como punto de inicio para desarrollar la investigación exploratoria que se muestra en los siguientes apartados 4 y 5.

De forma sintética, se pretende explorar en profundidad sobre los siguientes aspectos:

- ✓ Identificación de las *soft skills*, que proporcionen una mejor adecuación de la formación de los estudiantes a los retos del mercado laboral.

- ✓ Profundizar en las herramientas de medición de competencias desde el enfoque comportamental y de autovaloración, ante escasez de estudios que incorporen ambos modelos de medición.
- ✓ Detectar en los estudiantes áreas de mejora y fortalezas en materia de competencias.
- ✓ Identificar si existen diferencias entre estudiantes de universidades privadas y públicas, dado que las primeras están consiguiendo una mayor tasa de empleabilidad.

4. ESTUDIO CUALITATIVO

La fase inicial cualitativa se plantea dada la falta de unanimidad en la literatura que permitiera una clara identificación de competencias y sus correspondientes indicadores de medición. Se recurre al método Delphi con un grupo de 15 expertos, entre los que se encontraban especialistas en formación, profesores universitarios de centros públicos y privados y profesionales de la consultoría.

58

4.1 Fase cualitativa. Metodología y resultados.

Para dar respuesta al primero de los objetivos planteados: identificar las *soft skills* clave para el desarrollo profesional del estudiante, se parte de información secundaria a través de la revisión de literatura ad hoc. Como ya se ha mencionado en el apartado 2 del presente artículo, tras la Declaración de Bolonia en junio de 1999 y como consecuencia la puesta en marcha del Proyecto Tuning, se plantea la primera distinción entre competencias denominadas genéricas y específicas de cada área de conocimiento.

De entre las primeras, se establece la siguiente clasificación:

- **Competencias instrumentales:** capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas;
- **Competencias interpersonales:** capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales);
- **Competencias sistémicas:** capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

Para el objeto de análisis son las interpersonales el grupo de competencias a estudiar, ya que como se ha comentado en la introducción y en el apartado 3, tanto empresas como estudiantes egresados las consideran necesarias para el desempeño profesional. Además, su carácter de transversalidad las hace susceptibles de abordar y potenciar independientemente de la carrera que esté cursando el estudiante.



En la siguiente figura 1., se muestra el listado de competencias sobre las que ha trabajado el proyecto Tuning, que es el referente utilizado en la literatura y punto de inicio del presente trabajo.

Figura 1. Listado general de competencias incluidas en Proyecto Tuning

	INSTRUMENTALES		SISTÉMICAS
1	Conocimientos básicos generales y de la profesión	1	Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica
2	Capacidad de análisis y síntesis	2	Habilidades de investigación
3	Capacidad para organizar y planificar	3	Capacidad para aprender
4	Resolución de problemas	4	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
5	Capacidad para tomar decisiones	5	Capacidad para generar nuevas ideas
6	Comunicación oral y escrita en la propia lengua	6	Capacidad de liderazgo
7	Conocimiento de una segunda lengua	7	Capacidad para trabajar de forma autónoma
8	Habilidades básicas para el manejo de un ordenador	8	Capacidad para el diseño y gestión de proyectos
9	Habilidades para la gestión de la información	9	Iniciativa y espíritu emprendedor
10	Experiencia profesional	10	Contenidos del perfil emprendedor
	INTERPERSONALES	11	Preocupación por la calidad
1	Capacidad crítica y autocrítica	12	Motivación por alcanzar metas
2	Trabajo en equipo	13	Responsabilidad en el trabajo
3	Habilidades interpersonales	14	Motivación por el trabajo
4	Trabajo en equipos interdisciplinarios	15	Seguridad en sí mismo
5	Capacidad para comunicarse con expertos externos	16	Resistencia al estrés
6	Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad		
7	Habilidades para trabajar en contextos internacionales		
8	Capacidad para adquirir un compromiso ético		

Fuente: Elaboración propia a partir de González, J. y Wagenaar, R. (2006)

En la figura 2, se muestra el listado que se ha elaborado en base a las competencias originales del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), de la cual dimanan posteriormente otras versiones, como Tuning Latinoamérica (Beneitone, Esquetini, González, Matelá, Siufi, Wagenaar, 2007), Tuning Química (Beneitone, González y Wagenaar, 2014) o la clasificación de Solanes y Núñez (2008).

Figura 2. Fusión de las competencias listadas en el Proyecto Tuning UE, Tuning Latinoamérica, Tuning Química y Solanes y Nuñez

	NUEVA CLASIFICACIÓN
1	Capacidad crítica y autocrítica
2	Trabajo en equipo
3	Habilidades interpersonales
4	Trabajo en equipos interdisciplinarios
5	Capacidad para comunicarse con expertos externos
6	Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
7	Habilidades para trabajar en contextos internacionales
8	Capacidad para adquirir un compromiso ético
9	Liderazgo

Fuente: Elaboración propia a partir de González y Wagenaar (2003); Beneitone, Esquetini, González, Matelá, Siufi, Wagenaar (2007) y Beneitone, González y Wagenaar (2014)

60

La diferencia más notable entre el listado resultante de este proceso (figura 2) y los listados incluidos en la figura 1, son la inclusión de la competencia “Liderazgo”. Tal y como se desprende de la literatura y de las manifestaciones de diversas organizaciones educativas, las tendencias en el conocimiento del liderazgo van más allá de la visión exclusivamente individual, carismática y jerárquica” (Maureira, Moforte y González, 2014). El liderazgo distribuido parece ser la alternativa predominante frente a antiguos modelos jerárquicos de liderazgo, bajo la creencia de que el liderazgo pertenece a los grupos y no a los individuos (Riveros-Barrera, 2012). Esta tendencia, que se aplica en primera instancia a la propia educación y el liderazgo en las instituciones educativas, se confirma en la actualidad fuera de este ámbito (Ojeda y del Pilar, 2007).

Tras el primer análisis y para dar respuesta al segundo objetivo, se seleccionaron las competencias a medir y se elaboraron los correspondientes indicadores de medición. Para ello se asignó a cada uno de los expertos, un grupo de competencias. Cada responsable debía encargarse de la definición y descripción extensiva de las competencias a medir (basándose en la literatura revisada por los autores) y su operacionalización mediante el listado de comportamientos o ítems observables. Posteriormente se realiza una revisión global por parte del equipo de investigación. Cabe destacar que, en la definición de indicadores, el requisito que se debía cumplir es que éstos tenían que ser observables y medibles, debían ser indicadores del desarrollo de cada competencia a través de la conducta del individuo. Esto servirá para la redacción de las preguntas del cuestionario que se elabora posteriormente.

La figura 3 muestra un ejemplo de la profundidad del trabajo de análisis realizado en esta fase. Tal y como se refleja para la competencia “trabajo en equipo” en primer lugar, a la hora de definir esta competencia se observan dos enfoques diferentes: 1) capacidad para



integrarse en un grupo o equipo, colaborar y cooperar con otros y 2) comunicarse tanto como remitente como receptor, alcanzar acuerdos, comprender y asumir la responsabilidad hacia el grupo y satisfacerlos de forma efectiva y eficiente. Basada en la definición se identifican los indicadores de comportamientos observables.

Figura 3. Ejemplo de trabajo de profundización en formulación de competencias y elaboración de ítems observables para la competencia “Trabajo en Equipo”.

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	
Trabajo en Equipo (Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela, 2011)	La competencia de trabajo en equipo supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo	item 1	Planificación del equipo. Se consideran el conocimiento de la misión, los objetivos, la asignación de roles, la planificación, entre otros.
		item 2	Coordinación y Cooperación (o Interdependencia), logrando la sincronización con los otros miembros y tareas.
		item 3	Comunicación.
		item 4	Seguimiento y Feed-Back: Evaluación del trabajo y supervisión del rendimiento.
		item 5	Resolución de conflictos y/o de problemas colaborativos.
		item 6	Ajustamientos del equipo: apoyo, orientación dentro del equipo e innovación.

61

Fuente: Elaboración propia basado en Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela (2011)

Como resultado de esta segunda fase y paso previo a la realización de la fase cuantitativa, se emplearon como variables las 9 competencias surgidas del análisis anteriormente descrito y sus correspondientes indicadores.

5. ESTUDIO CUANTITATIVO

5.1 Metodología

Para abordar el tercer objetivo planteado, diseñar un modelo de medición que permita valorar el nivel competencial alcanzado por el estudiante, se tienen en cuenta dos interesantes aportaciones realizadas en la literatura, lo que representa una contribución significativa del presente trabajo:

- La perspectiva conductual de las competencias propuesta por McClelland (1973) seguida por Sparrow (2002) y Boyatzis (2007). Bajo esta perspectiva se diferencia entre lo que hace la persona (comportamiento) y la percepción de lo que la persona

considera que hace. Adoptar esta perspectiva permite realizar una contribución a los estudios empíricos realizados en el ámbito universitario que únicamente consideran medidas de autovaloración.

- Se cuestiona la concepción unidimensional de competencia, por considerarla ineficiente y restrictiva. Se acepta que las competencias son constructos multidimensionales y medirlas a través de indicador único es obviar la propia naturaleza de la competencia a estudiar (Mulder et al., 2007).

Se elabora un borrador con los ítems que permitan medir cada una de las 9 competencias listadas y se diseña un cuestionario en tres bloques:

1. Bloque preguntas de clasificación. Se realizan en total 6 preguntas que servirán para realizar un análisis descriptivo y determinar su posible influencia en el comportamiento de los estudiantes. Las variables consideradas son: sexo, edad, tipo de estudios cursados, sistema educativo y área de conocimiento de los estudios cursados.
2. Bloque de preguntas de medición conductual. Tal y como se ha mencionado anteriormente y siguiendo las aportaciones de Zabalza (2005) y Gómez-Rojas (2018) entre otros autores, uno de los principales problemas a la hora de medir competencias es el hecho de que dicha medición debe ser realizada mediante comportamientos observables. Por otro lado, los estudios consultados por los autores del presente trabajo determinan que en general, se utilizan medidas de autoevaluación y no el comportamiento real. Esto lleva a plantear la siguiente batería de preguntas que se ha denominado “conductuales o de comportamiento”. En ellas y mediante una puesta en situación para contextualizar al encuestado (“escenario”) se pedía que declarase el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones que reflejan cómo el encuestado actuaría en la situación planteada. En total se realizaron 21 preguntas.
3. Bloque de preguntas de medición autopercepción. Para tener una información más rica de los encuestados, se considera de gran interés tener la referencia de su autopercepción. De esta forma se plantean un total de 13 preguntas para que muestren el grado de acuerdo-desacuerdo con afirmaciones sobre su autoevaluación en el desempeño de cada una de las 9 competencias.

Tras obtenerse la primera versión del cuestionario, se somete a examen y análisis a un grupo de profesores expertos en investigación de mercados del área de Marketing (10), así como a un grupo de estudiantes (30), para detectar errores de comprensión u otro tipo.

Para dar respuesta al cuarto y último de los objetivos planteados, “determinar el nivel competencial de los estudiantes”, se selecciona una muestra de estudiantes pertenecientes a Universidades de la Comunidad de Madrid.



Respecto a la técnica de muestreo utilizada se empleó un muestreo de conveniencia en bola de nieve, obteniendo un total de 224 encuestas. Dichas encuestas se depuraron eliminando todas aquellas que mostraron inconsistencia hasta obtener una muestra final de 135 individuos. Utilizar este tipo de método de muestreo, si bien facilita al encuestador acceder de forma rápida y económica a las unidades muestrales con características específicas, dificulta controlar y por tanto mantener una proporcionalidad sobre todas las variables de clasificación consideradas. El trabajo de campo se realizó utilizando la herramienta de encuestas Online Qualtrics, entre el 8 y el 21 de mayo de 2018.

Por último, el tratamiento estadístico se realizó utilizando SPSS así como Excel, para determinados análisis exploratorios y el tratamiento de determinados resultados específicos. La escala utilizada para las preguntas es una escala Likert de 10 posiciones, en la que el encuestado mostraba su grado de acuerdo-desacuerdo con las afirmaciones realizadas.

5.2 Resultados

La tabla 4 muestra el reparto de la muestra según los principales datos de clasificación. Como se puede observar, el 62% de la muestra son mujeres y el 39% son hombres. En función de los grupos de edad, un 31% tienen entre 19-23 años y 69% entre 24-29 años. Un 50% de los encuestados se encuentran cursando estudios de Grado, mientras un 41% ya han finalizado dichos estudios y un 9% han cursado ya estudios de posgrado (Máster). En cuanto al carácter del centro universitario en el que han cursado o están cursando los estudios, el 53% pertenecen a sistema público y 47% privado. Finalmente, el 79% de los encuestados han cursado o están cursando Grados en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales, 12% Ciencias de la Salud (27%), Ciencias o Ingeniería (6%), disciplinas artísticas (2%) y otros (3%).

63

Tabla 4. Perfil de la muestra

Variable	Total	
	N	%
<i>Nº cuestionarios válidos</i>	135	100
<i>Género</i>		
Hombre	52	39%
Mujer	83	62%
<i>Edad</i>		
Entre 19 y 23 años	42	31%
Entre 24-29 años	93	69%
<i>Nivel educativo finalizado</i>		
Bachillerato o equivalente	68	50%
Grado o equivalente	55	41%

Máster	12	9%
<i>Sistema Educativo</i>		
Público	72	53%
Privado	63	47%
<i>Área conocimiento titulación</i>		
Técnica/Ingeniería	8	6%
Ciencias de la Salud	16	12%
Ciencias Sociales	107	79%
Otros	4	3%

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se procede a mostrar los principales resultados del análisis estadístico. En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para dos conjuntos de datos, que son:

- Variables Comportamentales, donde 12 de las 21 variables medidas entraron a formar parte de los 4 factores-constructos resultantes.
- Variables de Autopercepción, donde 11 de las 13 variables medidas entraron a formar parte de los 4 factores-constructos resultantes.

En total, de los 34 ítems medidos inicialmente, 11 de ellos resultaron descartados en esta fase. De los 8 factores-constructos resultantes, estos explican un 71,93% de la varianza para el grupo de los 4 factores que componen los constructos comportamentales y un 66,49% para los otros 4 que componen los de Autopercepción. El resultado arroja unos coeficientes α de Cronbach superiores a 0,7 en casi todos los casos⁵ (Anexo 1). Los factores-constructos resultantes, se denominaron:

- Comportamiento de Liderazgo.
- Comportamiento de Inteligencia emocional interpersonal
- Comportamiento de Diversidad/multiculturalidad.
- Comportamiento de Trabajo en equipo.
- Autopercepción sobre Liderazgo.
- Autopercepción sobre Inteligencia emocional interpersonal.
- Autopercepción sobre Diversidad/multiculturalidad.
- Autopercepción sobre Trabajo en equipo

Las respectivas denominaciones se han realizado atendiendo a las características comunes de los ítems que se agruparon en cada factor-constructo.

Posterior al análisis factorial, se realiza un análisis de la varianza ANOVA con las preguntas de clasificación incluidas en el cuestionario. En concreto, se realiza una comparación de medias para las variables: género, edad y sistema educativo. Únicamente existen diferencias significativas con relación a la variable sistema educativo para dos de



los factores de autopercepción, en concreto: *inteligencia emocional interpersonal* y *flexibilidad para trabajar en equipos multidisciplinares* (Anexo 2).

A continuación, se realiza un análisis descriptivo de los indicadores y factores para dar respuesta a las preguntas formuladas en el apartado introductorio. Se pretende conocer las posibles diferencias entre la autopercepción del estudiante y su comportamiento para tener una visión más detallada de las competencias que forman parte de sus fortalezas y debilidades. En la tabla 5 se ofrecen las valoraciones medias y desviación estándar, de los factores de comportamiento y autopercepción para el total de la muestra.

Tabla 5. Medidas descriptivas de ítems y factores

Factor	Interpretación del factor	Cod. Ítem	Ítem	MEDIA	DSV. STD.	MEDIA FACTOR	DSV. STD. FACTOR
Comportamiento 1	Liderazgo	L2	Influencia	6,9	2,5	6,82	2,30
		L1	Planificación	6,7	2,1		
Comportamiento 2	Inteligencia emocional interpersonal	IP3	Empatía	2,6	2,5	4,63	2,55
		IP2	Resiliencia	2,4	2,3		
		IP4	Asertividad	5,8	3,0		
		P7	Capacidad Autocrítica	7,7	2,4		
Comportamiento 3	Apreciación de la Diversidad y la Multiculturalidad	P1	Diversidad	8,4	1,9	7,96	2,26
		P3	Valoración de la Multiculturalidad	8,1	2,4		
		P4	Integración Multicultural	7,4	2,5		
Comportamiento 4	Flexibilidad y Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares	TE3	Trabajo Equipo Multidisciplinar con Expertos	5,9	2,9	5,39	2,86
		C1	Comunicación con Expertos	5,6	2,9		
		LN2	Negociación	4,7	2,8		
Autopercepción 1	Liderazgo	AC1	Comunicación equipo	7,6	2,2	7,03	2,18
		AC2	Diversidad - Comunicación	7,3	2,1		
		AL1	Liderazgo	6,2	2,3		
Autopercepción 2	Inteligencia emocional interpersonal	AIP1	Resiliencia	7,2	2,3	7,04	2,17
		AIP3	Resolución de Conflictos	6,9	2,0		
		AIP2	Empatía	8,1	1,9	7,36	2,09

Factor	Interpretación del factor	Cod. Ítem	Ítem	MEDIA	DSV. STD. FACTOR	MEDIA FACTOR	DSV. STD. FACTOR
Autopercepción 3	Apreciación de la Diversidad y la Multiculturalidad	AC3	Multiculturalidad - Comunicación	6,9	2,2		
		AP2	Compromiso Social	7,0	2,1		
Autopercepción 4	Flexibilidad y Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares	ATE 1	Trabajo en Equipo (Equipos afines)	8,5	1,6	8,25	1,71
		ATE 2	Trabajo Equipo Multicultural	8,3	1,6		
		ATE 3	Trabajo Equipo Multidisciplinar	8,0	1,9		

Fuente: Elaboración propia

En las variables de comportamiento el factor *apreciación por la diversidad y la multiculturalidad*, es el que alcanza la puntuación más alta (7,96), seguidos de los factores *liderazgo* (6,82), *flexibilidad para trabajar en equipos multidisciplinares* (5,39) e *inteligencia emocional interpersonal* (4,63). En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, los valores más elevados los encontramos en el factor *flexibilidad para trabajar en equipos multidisciplinares* (8,25), seguidos de los factores *apreciación por la diversidad y la multiculturalidad* (7,36), *inteligencia emocional interpersonal* (7,04) y *liderazgo* (7,03).

En general, las medidas de autopercepción superan a las medidas de comportamiento en todos los factores excepto para el factor *apreciación por la diversidad y la multiculturalidad* donde los estudiantes se perciben ligeramente menos capacitados de lo que muestra su comportamiento (-0,60). La mayor dispersión entre los valores medios de la autopercepción del estudiante y el comportamiento manifestado se produce en el factor *flexibilidad y capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares* (2,86), seguido de *inteligencia emocional interpersonal* (2,41). En el caso del factor *liderazgo*, los estudiantes se autoperciben ligeramente por encima del comportamiento manifestado (0,21). La principal debilidad de los estudiantes se encuentra en el factor *inteligencia emocional interpersonal* (4,63), seguido de *flexibilidad para trabajar en equipos multidisciplinares* (5,39); mientras que la mayor fortaleza se encuentra en la *apreciación por la diversidad y la multiculturalidad* (7,96) (tabla 6.).



Tabla 6. Diferencias entre Comportamiento y Auto percepción

	Liderazgo	Inteligencia emocional interpersonal	Apreciación de la Diversidad y la Multiculturalidad	Flex. y Cap. de trabajo en equipos multidisciplinares
Comportamiento	6,82	4,63	7,96	5,39
Auto percepción	7,03	7,04	7,36	8,25
Diferencia medias	0,21	2,41	-0,60	2,86

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se compara en detalle las valoraciones de centros Públicos y Privados, por ser entre estos colectivos y para los factores *Inteligencia emocional interpersonal* y *Flexibilidad y capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares*, donde se encuentran diferencias estadísticamente significativas (Tabla 7).

67

Tabla 7. Diferencias entre Centros Públicos y Privados

Centro Público	Inteligencia emocional interpersonal	Flex. y Cap. de trabajo en equipos multidisciplinares	Centro Privado	Inteligencia emocional interpersonal	Flex. y Cap. de trabajo en equipos multidisciplinares
Comport.	4,58	5,33	Comport.	4,63	5,73
Auto percepc.	7,14	8,26	Auto percepc.	6,95	8,42
Dif. Medias	2,56	2,93	Dif. medias	2,32	2,69

Fuente: Elaboración propia

Si bien en ambos grupos se consideran mejores en *inteligencia emocional interpersonal* y *flexibilidad y capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares*, que el comportamiento real mostrado, los estudiantes de centros públicos tienen una visión de sí mismos (auto percepción de sus capacidades) más distorsionada que los estudiantes de centros privados. El factor competencial *inteligencia emocional interpersonal*, es donde esta diferencia es más acusada (9%). Los estudiantes de centros privados muestran un comportamiento ligeramente superior a los de centros públicos. Alcanzan una valoración de 4,63 vs 4,58 en *inteligencia emocional interpersonal* y 5,73 vs 5,33 en *flexibilidad y capacidad para trabajar en equipos multidisciplinares*. Es en este último factor donde los estudiantes de centros públicos muestran la mayor distorsión entre lo que consideran de ellos mismos (fortaleza percibida) y como son capaces de comportarse (2,93 vs 2,69).

En resumen, se observa que la autopercepción de los estudiantes es mayor para los factores *liderazgo*, *inteligencia emocional-interpersonal* y *flexibilidad-capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares*, encontrándose la mayor diferencia en los dos últimos. Es decir, donde existe mayor desviación entre el comportamiento real manifestado y la consideración que tienen de sí mismos es en cuanto a ser flexibles y capaces de trabajar en equipos multidisciplinares, seguido de la *inteligencia emocional-interpersonal* (resiliencia, empatía asertividad y autocrítica). Por otro lado, la mayor debilidad que manifiestan se encuentra precisamente en este último factor. Esto significa que, de los 4 factores, es este en el que su comportamiento alcanza los valores más bajos. Por el contrario, los factores en los que hay mejor ajuste entre su comportamiento y la percepción que tienen de sí mismos son: liderazgo y apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

Por último, y referido a las diferencias encontradas en el análisis ANOVA, cuando se comparan los estudiantes pertenecientes a universidades públicas frente a privadas, se constata que los estudiantes de universidades públicas tienen una autopercepción más alejada de lo que muestra su comportamiento en relación a los estudiantes de las universidades privadas. Dichas diferencias se acentúan más en el factor *flexibilidad-capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares*, seguido del factor *inteligencia emocional-interpersonal*.

68

6. CONCLUSIONES

Para finalizar con unas conclusiones de los resultados obtenidos a lo largo del presente trabajo exploratorio, se destacan las siguientes:

- Se verifica un alto interés del objeto de estudio (las competencias interpersonales y su desarrollo a través del sistema educativo) tanto en el ámbito académico y empresarial.
- Se ha detectado una falta de estándares no ya en la medición de las competencias, sino en la propia definición de las mismas. Esta falta de estándares puede ser debida a la voluntad de preservar la diversidad en el ámbito de la educación a nivel europeo y al diferente nivel de implementación de medidas adoptadas.
- Pese a lo dicho, se puede afirmar que existe una corriente de pensamiento surgida o cuando menos popularizada por el proyecto Tuning, que dota a la investigación en este campo de una cierta estructura (una relación de competencias organizadas en grupos o tipologías) y es origen de una serie de sistemas y trabajos que, con adaptaciones menores, parecen seguir la misma corriente (Tuning América Latina, Tuning del Área de Química, etc.).



Por otra parte, del trabajo empírico se han obtenido unos resultados esperanzadores de cara a la continuidad de la investigación iniciada, en su vocación de culminar con una propuesta formativa específica en competencias genéricas o transversales:

- La obtención de más de 100 encuestas válidas que, para un primer estudio exploratorio, confirma la capacidad de poder generar datos de calidad suficiente para la medición.
- Si bien el análisis factorial de los resultados pone en tela de juicio todas las clasificaciones anteriores, y con ello también el intento de modelización llevado a cabo por los autores, la realidad es que la agrupación final de los ítems da lugar al menos a dos factores o tipos de competencias que abren la puerta a un debate, análisis y plan de mejora fácilmente tangible:
 - Uno de ellos engloba competencias de carácter claramente más social: trabajo en equipo, tolerancia y apreciación de la diversidad, la faceta del liderazgo más próxima a las habilidades de comunicación, etc.
 - El otro, con un componente claramente más individual: planificación y organización vinculadas al liderazgo, resolución de conflictos, resiliencia, etc.
- Se pone de relevancia la corriente académica que pone el foco en la importancia de establecer una diferencia en cuanto a los sistemas de medición de competencias. Tener únicamente la visión de la autopercepción del estudiante sobre sus capacidades, resulta insuficiente cuando no se tienen medidas de comportamiento. De esta forma en el trabajo presentado, considera haber realizado una aportación significativa al tener en cuenta ambos sistemas de medición.
- Las competencias deben ser tratadas o entendidas como constructos multidimensionales, que reflejan la compleja estructura de las mismas. Por ello deben agrupar más de un indicador para medirlas.
- Los resultados del estudio empírico hacen reflexionar sobre la importancia de que el estudiante posea información completa sobre cuál es su nivel real de capacitación y no sólo su percepción. Además, debe conocer cuáles son sus principales fortalezas (para afianzarlas) y cuales sus áreas de mejora. Esta información no solo debe ser conocida por el propio estudiante, sino por los formadores. Ello ayudará a reorientar los modelos de enseñanza-aprendizaje, hacia aquellos que permitan obtener el mejor rendimiento potenciando fortalezas y trabajando las principales debilidades de los estudiantes.

Siendo conscientes de que el tema abordado es complejo y no exento de dificultades, se ha pretendido realizar una primera aproximación al mismo de forma exploratoria y descriptiva. En el futuro y para próximos estudios se profundizará en el conocimiento de las competencias a mejorar, la forma de abordar la percepción que los estudiantes tienen

de sí mismos, así como la forma de incorporarlas al itinerario formativo y las herramientas necesarias para ello.

Por otro lado, en cuanto al método de muestreo y tamaño de muestra, se recomienda utilizar un método de muestreo por cuotas para poder abordar la limitación que presenta el método utilizado en el presente estudio y un tamaño superior para obtener información suficiente que permita comparar a los estudiantes por diferentes áreas de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ANANIADOU, K. Y CLARO, M. (2009): 21th Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, *OECD Education Working Papers*, n. 41, pg. 1-33.
- BARBA, M. (2011): *Diagnóstico de Competencias Gerenciales en Empresas y Universidades de Morelos* (Tesis Doctoral), Universidad Iberoamericana, México.
- BENEITONE, P.; GONZÁLEZ, J.; MATELÁ, M.M. SIUFI, G.; WAGENAAR, R. (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*, Universidad De Deusto, Bilbao.
- BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2014): *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*, Universidad De Deusto, Bilbao.
- BOYATZIS, R.E. (2008): Competencies in the 21st century, *Journal of Management Development*, Vol. 27, n 1, pg 5-12.
- BHUIYA, C. (2018): The skills gap is real: 8 skills you didn't know you needed. Disponible en: <https://www.goskills.com/Soft-Skills/Articles/Skills-gap>
- CINQUE, M. (2016): Lost in translation. Soft skills development in European countries, *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 3, n 2, pg. 389-427.
- DE ESTEBAN, M. (2016): *Consideraciones sobre el grado universitario en España*, Documento de trabajo 7, Studia XXI. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- DÍAZ, E.M.; CÁMARA, A.M.; Muñoz, I.M.; Ortega, J.M. (2017): Group work: prospective teachers' acquisition of transversal competences, *Educational Studies*, Vol. 44, n 1, pg. 45-56.
- GÓMEZ-ROJAS, J.P. (2015): Las competencias profesionales, *Revista mexicana de anestesiología*, Vol. 38, núm. 1, pg. 49-55.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003): *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002), Universidad de Deusto, Bilbao.
- HENDARMAN, A.F. Y CANTNER, U. (2018): Soft skills, hard skills, and individual innovativeness, *Eurasian Business Review*, Vol. 8, n 2, pg. 139-169.
- HORTON, S. (2002): The competency movement in Competency management in the public sector: European variations on a theme, Farnham, D. & Hondeghe, A. (Eds.),



- International Institute of Administrative Sciences monographs, Vol. 19, IOS Press, Amsterdam.
- LA VANGUARDIA (2018): Las 10 habilidades más valoradas en el mercado laboral. Disponible en:
<http://www.lavanguardia.com/vida/20150204/54425833096/habilidades-valoradas-mercado-laboral.html>
- LEVY-LEBOYER, C. (2003): *Gestión de las Competencias*, Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- MAUREIRA, O., MOFORTE, C. Y GONZÁLEZ, G (2014): Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo, *Perfiles Educativos*, Vol. 36, pg. 134-53. Disponible en:
<http://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-mas-liderazgo-distribuido-menos-liderazgo-S0185269814701321>
- MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE (2018): Skill shift automation and the future of the workforce. Discussion paper. Disponible en www.mckinsey.com/mgi
- MCCLELLAND, D. C. (1973): Testing for competence rather than for 'intelligence', *American Psychologist*, Vol. 28, n 1, pg. 423-447.
- MERTENS, L. (2000): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*, OEI, Madrid.
- MULDER, M., WEIGEL, T. Y COLLINGS, K. (2007): The concept of competence in the involvement of vocational education and training in select EU member states: a critical analysis, *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 59, n 1, pg. 67-88.
- OBSERVATORIO EMPLEO UAM (2016). Informe inserción laboral. Disponible en:
<http://www.observatorio-uam.es/observatorio/estudiantes/listaInformes>
- OECD (2015): Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, *OECD Skills Studies*, OECD Publishing.
- OJEDA, C. Y DEL PILAR, C. (2007): El liderazgo distribuido, una apuesta de dirección escolar de calidad REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, núm. 5, pg. 144-148.
- PEÑALOZA, W. (2000): El problema de las competencias, *Revista Peruana de Educación*, núm. 5, pg. 5-28.
- PEREZ GARCÍA, F. (2018): *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad*, Fundación BBVA, Bilbao.
- QS Rankings (2018). World University Rankings. Disponible en:
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>
- RIESCO, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas (U. A. Educación, Ed.)*, Vol. 13, pg 79-105.
- RIVEROS-BARRERA, A. (2012): La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, Vol. 15, núm. 2, pg. 289-301.

- ROZANO, M., ESCAT, M. Y RUBIO, L. (2017): Coaching para la mejora de competencias profesionales: una aplicación a la asignatura “prácticas en empresa”. XXVII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica-Localización y dinámicas competitivas en un entorno global. Alicante, 1-16.
- SOUTO ROMERO, M.M. (2012): *Desarrollo de Competencias emocionales en la Educación Superior. Tesis Doctoral*, Universitat Rovira I Virgili, Valencia- España.
- SPARROW, p. (2002): To use Competencies or not to use Competencies? That is the question in *Individual Differences and Development in Organizations*, (Pearn, M. Ed.), John Wiley & Sons, Ltd.
- SHANGHAI RANKING`S (2017): Academic Ranking of World Universities in Social Science. Disponible en: <http://www.shanghairanking.com/FieldSOC2016.html>
- SOLANES, A. Y NUÑEZ, R.M. (2008): Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de psicología*, Vol. 26, núm. 1, pg. 35-49.
- TABER, K.S. (2017): The use of Cronbach’s Alpha when developing and reporting research instruments in Science Education, *Research in Science Education*, Vol. 48, n 6, pg. 1273-1296.
- TORRELLES, C.; COIDURAS, J.; ISUS, S.; CARRERA, F. X.; PARÍS, G.; CELA, J.M. (2011): Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2011, 15 (Sin mes): [Fecha de consulta: 29 de enero de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>> ISSN 1138-414X
- UNESCO (2006). Teachers and Educational quality: monitoring global needs for 2015. Montreal, *Unesco Institute for Statistics*. Disponible en: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teachers-and-educational-quality-monitoring-global-needs-for-2015-en_0.pdf
- VARGAS LEYVA, M. R. (2008): *Diseño Curricular por Competencias*, Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería, México.
- WEBER, M.R.; CRAWFORD, A.; RIBERA, D. FINLEY, D.A. (2011): Using Delphi Panels to Assess Soft Skills competencies in Entry Level Managers, *Journal of Tourism Insights*, Vol. 1, n 1, pg. 98-106.
- WHETTEN, D.A. y CAMERON, K.S. (2005). *Desarrollo de competencias directivas*, Pearson (6ª Ed.).
- YOT, C. Y MARCELO, C. (2017). University students’ self-regulated learning using digital technologies, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 14, n 38, pg. 1-18.
- ZABALZA, M. (2005). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES, Documento de trabajo, Universidad de Santiago de Compostela.



ANEXO I

RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

Análisis factorial exploratorio – método de componentes principales.

Variables medidas, mediante puesta en situación/ escenarios. Comportamental

Factor	α de Cronbach	Ítems	% varianza
Comportamiento 1	0,61	L1, L2	66,49
Comportamiento 2	0,71	IP3, P7, IP2, IP4	
Comportamiento 3	0,71	P1, P3, P4	
Comportamiento 4	0,62	TE3, LN2, C1	

Variables medidas mediante autoevaluación

Factor	α de Cronbach	Ítems	% varianza
Autopercepción 1	0,82	AC2+AC1+AL1	66,49
Autopercepción 2	0,74	ATE1+ATE2+ATE3	
Autopercepción 3	0,81	AIP1+AIP3	
Autopercepción 4	0,60	AIP2+AC3+AP2	

73

ANEXO 2

RESULTADOS ANALISIS DE LA VARIANZA (ANOVA)

N=135	Género	Edad	Sistema Educativo
	M: 53	1990-1995: 94	Pub: 118
	F: 82	1996-2005: 41	Priv: 17
Factor 1			
Factor 2			
Factor 3			
Factor 4			

Factor 5			
Factor 6			0,023**
Factor 7			
Factor 8			0,001***

Nota: **: Significativo al 95%, *** significativo al 99%.

REFERENCIAS

¹ Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje (especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito).

² Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (las adquiere o desarrolla el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje).

³ ISFOL: Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori

⁴ La primera universidad española que aparece en el ranking es la Universidad de Navarra en el puesto 61.

⁵ En estudios sobre ciencias de la educación, valores de 0,7 y 0,6 de α de Cronbach son aceptados (Taber, 2017 :1278).

