

# Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas<sup>1</sup>

## The analysis of acquisition of competences in Management studies and their application on in-company training

María Ángeles MONTORO-SÁNCHEZ, Eva María MORA-VALENTÍN y  
Marta ORTIZ-DE-URBINA-CRIADO  
Universidad Complutense de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos

Recibido: Agosto 2011

Aceptado: Marzo 2012

### Resumen

Dada la importancia concedida a las competencias en el marco del EEES, en el presente trabajo se pretende conseguir un doble objetivo. En primer lugar, tras identificar las competencias que son más demandadas por los empresarios en el mercado laboral para los alumnos con estudios de Dirección de Empresas, se lleva a cabo un análisis comparativo entre las competencias requeridas por las empresas (competencias prácticas) y las competencias disponibles en los alumnos como resultado de su formación (competencias teóricas). En segundo lugar, se analiza el efecto que tienen las competencias disponibles en los alumnos sobre el grado de satisfacción de la empresa con la labor desempeñada por el alumno.

**Palabras clave:** prácticas en empresa, competencias profesionales, empleabilidad, Dirección de Empresas.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado con financiación de los Proyectos ECO2009-13818 y ECO2009-10358 del Ministerio de Economía y Competitividad, así como por la Cátedra Banca JÓvenes Emprendedores de la Universidad Complutense de Madrid y por la Cátedra Iberdrola de Investigación en Dirección y Organización de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos. Las autoras también quieren agradecer especialmente la ayuda y colaboración recibida desde la Dirección de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, en la figura de su Director D. Miguel Sastre Castillo y de la persona encargada del seguimiento de las prácticas con empresas Dña. Julia Luengo Cordero.

**Abstract**

Given the emphasis on skills in the European Higher Education System framework, this paper has two objectives. First, after identifying the competencies that are demanded by employers in the labor market for students of Management studies, the paper carries out a comparative analysis between the skills required by companies (life skills) and skills available to students as a result of their training (theoretical skills). Second, we analyze the effect of the expertise available in the students on the satisfaction of the company with the work performed by the student.

**Keywords:** in-company training, professional competences, employability, Management.

La reorganización de los estudios universitarios en el proceso de Bolonia y la correspondiente construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea, entre otros desafíos, la necesidad de reflexionar sobre cuál debe ser la respuesta universitaria a una sociedad globalizada y cómo debe plantearse la formación universitaria para que los futuros profesionales obtengan de ésta unas competencias prácticas que les capaciten para el ejercicio de su labor profesional. Por ello, el sistema universitario juega un papel fundamental en el aprendizaje de las competencias por parte de los alumnos.

En el marco del EEES, la definición de competencias genéricas y específicas para cada uno de los grados resulta fundamental. Así, cabe esperar que exista una cierta relación entre las competencias que aparecen en las guías docentes de los grados y las habilidades que posteriormente van a necesitar los estudiantes para desarrollar su trabajo en las empresas. Pero, ¿cuáles son las cualidades y competencias que realmente demandan las empresas en sus procesos de selección? A este respecto, y según se deriva de los resultados obtenidos en el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa (ANECA, 2005), la posición de los empresarios es clara: sus potenciales trabajadores deberían reunir una serie de competencias de tipo personal y conceptual, así como algunas capacidades de carácter técnico. En este contexto, las prácticas en empresas cobran una especial importancia para que el alumno pueda utilizar las competencias que ha adquirido en su formación universitaria y desarrollar otras habilidades prácticas que faciliten su inserción en el mercado laboral.

Por ello, resulta fundamental constatar si esas competencias demandadas por las empresas se desarrollan en los estudiantes al cursar sus estudios universitarios y su grado de satisfacción respecto a las que encuentran disponibles en éstos. En este sentido, los resultados de estudios previos muestran que la relación entre las competencias teóricas (definidas en las guías docentes) y las competencias prácticas (demandadas por las empresas) no es tan evidente como cabría esperar. De ahí que algunos autores como Marzo Navarro, Pedraga Iglesias y Rivera Torres (2006) destaquen la necesidad de identificar los diferentes grupos de competencias que van a ser demandadas por las empresas a los titulados universitarios cuando éstos se incorporen al mercado laboral. Concretamente, los autores recomiendan validar modelos de medida de las competencias que componen el perfil del egresado universitario, o lo que es lo mismo, el *output* educativo de las universidades.

Dada esta necesidad de mayor evidencia respecto al ajuste entre las competencias desarrolladas por los alumnos y las demandadas por las empresas, con este trabajo pretendemos alcanzar un doble objetivo. Por un lado, identificar las competencias que demandan los empresarios en el mercado de trabajo a los estudiantes que han cursado estudios de Dirección de Empresas y, por otro, analizar la alineación o ajuste entre las competencias prácticas y su disponibilidad en los alumnos como resultado de la formación teórica recibida en la universidad, tanto a nivel general como específico, así como el grado de satisfacción de la empresa con el resultado de la labor desempeñada por el alumno con base en sus competencias. Para ello, en primer lugar se revisan las competencias en los estudios de Dirección de Empresas, para pasar a continuación a describir el contexto empírico de este trabajo, esto es, las prácticas en empresas en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid y los resultados obtenidos del análisis realizado.

### **El desarrollo de competencias en los estudios de Dirección de Empresas**

El EEES ha supuesto una reorganización de los estudios universitarios con el objetivo de preparar mejor al alumno para su entrada en el mercado laboral y profesional. Por ello, es de esperar que el rediseño de las titulaciones permita adecuar los planes de estudio y las habilidades que las universidades potencian en sus alumnos a las necesidades empresariales, llevando así a un mayor acercamiento al sector empresarial (Marzo Navarro *et al.*, 2006). Así, este nuevo contexto educativo concede una especial importancia al desarrollo de competencias profesionales y a la necesidad de que los estudios universitarios sean capaces de habilitar y capacitar en el desempeño de actividades de carácter profesional, es decir, que orienten hacia la empleabilidad (García Manjón & Pérez López, 2008).

En primer lugar, respecto a las competencias<sup>2</sup>, éstas se han constatado como uno de los pilares básicos del EEES. El concepto de competencia integra el saber (disponer de los conocimientos técnicos necesarios para la tarea), el saber hacer (capacidad de aplicar y utilizar dichos conocimientos mediante el despliegue de las habilidades y destrezas apropiada) y el saber ser (adoptar las actitudes y desarrollar el comportamiento adecuado a las normas y cultura de la organización) (Abad Guerrero & Castillo Clavero, 2004). Por tanto, las competencias pueden definirse como un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta (Pereda, Berrocal & López, 2002).

En el ámbito profesional, las competencias pueden definirse de varias formas. Así, algunos autores introducen la dimensión operacional de la competencia en el sentido de educar individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad de desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de alcanzar mayores niveles de eficacia

---

<sup>2</sup> Para un mayor detalle sobre la definición de competencias pueden consultarse los trabajos de Ruiz de Vargas, Jaraba Barrios y Romero Santiago (2005), García Manjón y Pérez López (2008), o Climent Bonilla (2010).

(Barnett, 2001; Jurado Valencia, 2009). En su trabajo sobre la educación basada en competencias, Climent Bonilla (2010) distingue las competencias profesionales de las competencias laborales. Así, mientras las primeras se refieren al ejercicio de una profesión específica, para la que se requiere de una formación especializada, a través del estudio, la instrucción o la experiencia (suelen definirse por grupos colegiados de expertos), las competencias laborales están implicadas en el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva (suelen definirse por determinados organismos para diferentes ocupaciones, industrias y sectores productivos). Para Oliveros Martín-Varés (2006), las competencias profesionales se identifican en función de un puesto de trabajo o de un perfil profesional. En el primer caso, las competencias se refieren a las que posee un sujeto que está desempeñando un puesto de trabajo o haciendo prácticas en una empresa o centro de trabajo. En el segundo, son las competencias de un sujeto en formación en un centro educativo con el fin de obtener la cualificación y acreditación que le permita trabajar en una determinada área profesional.

Siguiendo la propuesta de García Manjón y Pérez López (2008), en este trabajo entendemos que las competencias profesionales son aquéllas que mejoran las posibilidades de los individuos que las poseen de encontrar un puesto de trabajo y de ser capaz de mantenerlo o desarrollar una carrera profesional a lo largo del tiempo. El comportamiento de un individuo va más allá de los rasgos de su personalidad (McClelland, 1973), por eso los empresarios en lugar de calificación (aspecto directamente relacionado con las habilidades materiales) demandan cada vez más una serie de competencias (Delors, 1996), esto es, una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, derivada de su formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa y el gusto por el riesgo (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach, & Cortada, 2006).

Para tener una perspectiva general de las competencias en los estudios de Dirección de Empresas se han analizado las conclusiones del *Tuning Education Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003) así como las del Libro Blanco del Título en Economía y Empresa (ANECA, 2005). Ambos documentos, el primero a nivel europeo y el segundo a nivel nacional (España), muestran tanto las competencias genéricas que deben conseguir los estudiantes universitarios, como las específicas propias de cada área de conocimiento. Partiendo de los resultados de dichos trabajos, en la tabla 1 hemos recogido las competencias que más relación tienen con las titulaciones de Empresa y, más concretamente, con la disciplina de Dirección de Empresas.

Tabla 1. Competencias genéricas y específicas

<b>Genéricas</b>	<b>Instrumentales</b>	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Comunicación oral y escrita en lengua nativa Comunicación oral y escrita de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Habilidad para analizar información proveniente de fuentes diversas Capacidad para la resolución de problemas Capacidad para tomar decisiones
	<b>Personales</b>	Capacidad para trabajar en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidad en las relaciones personales Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales Capacidad crítica y autocrítica Compromiso ético en el trabajo Trabajar en entornos de presión
	<b>Sistémicas</b>	Capacidad de aprendizaje autónomo Capacidad de adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales
<b>Específicas para la aplicabilidad</b>		Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica Habilidad búsqueda de información e investigación Diseño y gestión de proyectos Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas

Fuente: ANECA (2005)

Partiendo de esta clasificación, en este trabajo distinguimos entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas se definen como una conducta asociada con el desarrollo, que es común a las distintas ocupaciones y ramas de actividad y que, a su vez, se pueden clasificar en instrumentales, interpersonales y sistémicas; mientras que las competencias específicas hacen referencia a un conjunto de conocimientos relevantes para cada tipo de trabajo (García Manjón & Pérez López, 2008). Sin embargo existen otras clasificaciones de competencias. Ruiz de Vargas y otros (2005) identifican hasta doce tipos de competencias: en el puesto de trabajo, ocupacionales/profesionales, genéricas, meta-competencias, básicas, de empleabilidad, interpersonales, organizacionales o sociales, técnicas o específicas, sistémicas y tecnológicas. Marzo Navarro et al. (2006) agrupan las competencias en cuatro

módulos: contenidos de la carrera (conocimientos que adquiere el graduado a través de la titulación universitaria que ha cursado y que le serán necesarios para la correcta realización de las tareas y contenidos de su trabajo), habilidades sociales (aquéllas que, en cualquier contexto, tanto laboral como personal, permiten colaborar de una forma comunicativa y constructiva, así como el entendimiento interpersonal), habilidades metodológicas (aquéllas que facilitan la aplicación del procedimiento adecuado ante cualquier tarea o situación, y que además le permiten transferir esas experiencias a nuevas situaciones) y competencias participativas (aquéllas que, en un contexto estrictamente laboral, permiten intervenir y colaborar en la organización del trabajo, asumiendo, por ejemplo, las responsabilidades necesarias para ello).

Debido a la importancia y el compromiso que la implantación del EEES supone respecto al desarrollo de competencias en los estudiantes, el análisis de éstas ha suscitado un gran interés en los últimos años. Desde el inicio del proceso de convergencia, numerosos autores se han dedicado al análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios tanto en España como en diferentes países europeos (Barraycoa Martínez & Lasaga Mollet, 2009). Prueba de ello son la gran cantidad de trabajos que se han publicado al respecto, tanto desde el punto de vista académico, centrado en las competencias teóricas, como desde el punto de vista laboral, esto es, el análisis de las competencias prácticas.

Aunque en la práctica resulta bastante complicado separar ambos tipos de competencias, sí es cierto que la revisión de la literatura permite constatar cómo algunos trabajos se centran más en el estudio de las competencias teóricas, esto es, en el ámbito académico o educativo (Abad Guerrero & Castillo Clavero, 2004; Quintana Puschel, Raccoursier Steffen, Sánchez Guzmán, Sidler Vegas, & Toirkens Niklitschek, 2007), mientras que otros establecen una relación o vínculo entre las competencias teóricas y las prácticas (Marzo Navarro *et al.*, 2006; Oliveros Martín-Varés, 2006), esto es, relacionando los ámbitos educativo y laboral. Este segundo tipo de trabajos son, a nuestro parecer, los más enriquecedores. Por último, hay que destacar que algunos trabajos sólo analizan las competencias en el ámbito laboral, esto es, cómo evaluar las competencias dentro de una organización (Gil Flores, 2007).

Identificar competencias supone conocer qué competencias son las que permiten a una persona actuar de un determinado modo en un puesto, situación o perfil profesional. Como puede apreciarse en este concepto, la estrategia utilizada en la identificación de competencias está bien definida y experimentada en el ámbito laboral. Sin embargo, en el ámbito educativo el panorama es bastante distinto (Oliveros Martín-Varés, 2006). De ahí que algunos autores como Guerrero Serón (1999) advierten que la tarea de definir los planes de estudio en términos de competencias está siendo más compleja en el ámbito universitario que en otros como el de la formación profesional debido a que, en general, los estudios universitarios están más desligados del ámbito laboral.

En este escenario, el EEES insiste en la necesidad de que los estudios universitarios se orienten hacia la empleabilidad. La empleabilidad hace referencia al conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de que los graduados encuentren un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les

beneficia a ellos mismos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la economía (Yorke, 2004). Esta definición pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre los términos empleabilidad, perfil profesional y competencias profesionales. En este sentido, las empresas definen sus perfiles profesionales teniendo en cuenta la capacitación que es necesaria para el desempeño de las tareas y actividades propias del puesto de trabajo.

En el caso de España, esta preocupación por la empleabilidad de los graduados se hace patente en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales que dota de una importancia central al desarrollo de las competencias profesionales. Así, el rediseño de las titulaciones debe permitir adecuar los planes de estudios y las habilidades que las universidades potencian en sus alumnos a las necesidades empresariales, para lo que es necesario un mayor acercamiento al sector empresarial (Marzo Navarro *et al.*, 2006). Esto es, los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deben centrarse en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, lo que incrementará la empleabilidad de los titulados. Esta preocupación se ha puesto de manifiesto en trabajos como el de Martínez Rodríguez (2009) donde se analiza la importancia del sistema educativo en la mejora de la empleabilidad.

Adicionalmente, la posibilidad de introducir prácticas externas refuerza el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro. Las prácticas externas (más comúnmente denominadas prácticas en empresas) muestran la importancia que se da a la formación para la empleabilidad de las universidades (García Manjón & Pérez López, 2008). A través de las prácticas, el alumno puede llegar a desarrollar las capacidades adquiridas en sus estudios y ver si es capaz de aplicarlas y, por lo tanto, de desarrollar las competencias profesionales necesarias y aplicables al mundo laboral.

Entre el sistema educativo y el laboral se establece una división del trabajo en el sentido de que el sistema educativo tiene como función transmitir conocimientos y desarrollar las capacidades propias del individuo, mientras que el sistema laboral se encuentra con el reto de emplear esos conocimientos y combinarlos con la experiencia profesional y con la formación continua para desarrollar las competencias necesarias para el buen desempeño del puesto de trabajo (Tejada Fernández & Navío Gámez, 2005). Una forma de coordinar estas dos funciones es a través de las prácticas en empresas. Éstas permiten al alumno y a la empresa analizar el grado en que el alumno ha desarrollado las competencias necesarias para el desempeño del puesto de trabajo y si éste es capaz de aplicarlas en la práctica.

Marhuenda Fluixá, Bernad i Garcia y Navas Saurin (2010) se refieren a este fenómeno como la profesionalización de las enseñanzas, de forma que la oferta formativa actual trate de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de realizar prácticas en empresas. A pesar de que el aprendizaje de la práctica y la normativa que lo regula han sufrido un incremento considerable, todavía son pocos los trabajos que analizan estas

cuestiones (Alemany, 1990; Marhuenda, Cros & Giménez, 2000; Martínez, 2000; Torralba, 1995).

Aprender de las prácticas es mucho más que poner a prueba unas competencias y desarrollar otras. Así lo sugieren los trabajos de Boreham (2004), Fischer, Boreham y Nyham (2004) o Mjelde y Daly (2006), en los que desarrollan la noción de «conocimiento de los procesos de trabajo». Sus tesis, apoyadas en investigación empírica, ponen de relieve las nuevas exigencias respecto del aprendizaje que se derivan de los cambios en los procesos productivos y la organización del trabajo, y que están afectando cada vez a más empleos con independencia del nivel de cualificación. Se trata de que los trabajadores sean capaces de identificar el conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para participar de forma activa en la organización, algo más complejo que el conocimiento abstracto que proporciona la educación formal pero más rico que la mera ejecución de las instrucciones y planes de trabajo, ya que resalta la interdependencia de las actividades en distintos lugares del sistema productivo. De este modo, el puesto de trabajo pasa de ser un lugar donde se pone en juego el conocimiento, a otro donde también se aprende y genera nuevo conocimiento, fruto de la combinación de conocimiento académico y práctico, superando una dicotomía que es inapropiada para describir las nuevas formas de organizar el trabajo (Marhuenda et al., 2010).

Por tanto, las prácticas en empresas cobran una especial importancia para que el alumno pueda desarrollar ciertas habilidades prácticas que no ha podido obtener en la universidad, facilitando con ello su inserción en el mercado laboral. Así, parece lógico pensar que debería existir una cierta correlación entre las competencias que aparecen en las guías docentes de los grados y las habilidades que posteriormente van a necesitar los estudiantes para desarrollar su trabajo en las empresas. Sin embargo, en la realidad la relación entre las competencias teóricas y las prácticas no es tan evidente como cabría esperar.

Dada esta necesidad de mayor evidencia respecto al ajuste entre las competencias desarrolladas por los alumnos y las realmente demandadas por las empresas, a continuación se realiza un estudio empírico donde a partir de la información obtenida en las empresas en las que los estudiantes han realizado sus prácticas, se identifican las competencias que son más demandadas en el mercado laboral para los alumnos con formación en Dirección de Empresas, y se lleva a cabo un análisis comparativo entre las competencias requeridas por las empresas (competencias prácticas) y las competencias disponibles en los alumnos como resultado de su formación (competencias teóricas), así como del grado de satisfacción de la empresa respecto a las competencias que encuentran disponibles en los alumnos en prácticas.

## **Metodología**

Para lograr los objetivos del trabajo, se ha obtenido información de las empresas con las que la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ha firmado convenios de prácticas para sus alumnos, y que han contado con alumnos realizando prácticas durante el período 2009-2010. Así,



la población objeto de estudio ha sido de 66 empresas. Para recopilar la información se elaboró un cuestionario donde además de recoger información general sobre la empresa y el perfil del puesto desempeñado por el alumno, se solicitaba a las empresas que evaluaran, para cada alumno en prácticas, las competencias que el alumno había desarrollado gracias a la formación obtenida en la universidad y las requeridas para el puesto que desempeñó durante la práctica (anexo). El envío y gestión del cuestionario se realizó desde la oficina de prácticas en empresas de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la UCM en el período diciembre de 2010 a marzo de 2011. La tasa de respuesta obtenida fue del 43,94% (29 empresas), lo cual ha supuesto un total de 60 cuestionarios.

La mayoría de los cuestionarios (66,7%) fueron respondidos por directivos de la empresa, gerentes o personal del departamento de Recursos Humanos. En relación con las empresas que responden al cuestionario, se observa que el 43,3% de las empresas son grandes (más de 250 trabajadores) y el 28,3% pequeñas (menos de 50 empleados). Por otra parte, la mayoría de los alumnos que han realizado las prácticas pertenecen a titulaciones de Empresa: Diplomatura en Ciencias Empresariales (51,7%) o Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (38,3%). La duración media de las prácticas en empresa es de 3,29 meses, siendo la duración máxima de 12 meses. En cuanto al perfil del puesto desempeñado, los alumnos suelen realizar actividades en dos o tres áreas diferentes; siendo todas las áreas posibles las siguientes: Contabilidad y Auditoría, Finanzas, Administración, Recursos Humanos, Logística, Producción y Fabricación, Marketing y Ventas, e Investigación y Desarrollo.

Respecto a la medición de las competencias, siguiendo la tipología de competencias que se establece en el Libro Blanco de la ANECA y la selección de aquellas competencias más relacionadas con la formación del alumno en Dirección de Empresas, se ha empleado una serie de ítems que, en una escala Likert de 1 a 7, valoran el grado en que dichas competencias son requeridas para el puesto desempeñado y se encuentran disponibles en los alumnos con base en su formación académica (tabla 2). Finalmente, también se ha recogido información en una escala Likert de 1 a 7 sobre el grado de satisfacción de la empresa con respecto al desempeño general del Alumno en el desarrollo de las prácticas.

Tabla 2. Competencias analizadas y su medición

Tipo de competencias	Competencias	Requeridas	Disponibles
Competencias genéricas instrumentales (CGI)	Capacidad de análisis	comp01r	comp01d
	Capacidad de síntesis	comp02r	comp02d
	Capacidad de planificación	comp03r	comp03d
	Capacidad de organización	comp04r	comp04d
	Comunicación oral en una lengua nativa	comp05r	comp05d
	Comunicación oral en una lengua extranjera	comp06r	comp06d
	Comunicación escrita en una lengua nativa	comp07r	comp07d
	Comunicación escrita en una lengua extranjera	comp08r	comp08d

	Conocimientos de informática relativos con el puesto Habilidad para analizar información de fuentes diversas Capacidad para la resolución de problemas Capacidad para tomar decisiones	comp09r comp10r comp11r  comp12r	comp09d comp10d comp11d  comp12d
Competencias genéricas personales (CGP)	Capacidad para trabajar en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidad en las relaciones personales Capacidad para trabajar en entornos diversos/multicult.urales Capacidad de crítica Capacidad de autocrítica Compromiso ético en el trabajo Trabajar en entornos de presión	comp13r comp14r comp15r comp16r comp17r  comp18r comp19r comp20r comp21r	comp13d comp14d comp15d comp16d comp17d  comp18d comp19d comp20d comp21d
Competencias genéricas sistémicas (CGS)	Capacidad de aprendizaje autónomo Capacidad de adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales Sensibilidad hacia temas sociales	comp22r comp23r comp24r comp25r comp26r comp27r comp28r comp29r	comp22d comp23d comp24d comp25d comp26d comp27d comp28d comp29d
Competencias específicas para la aplicabilidad (CEA)	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica Habilidad búsqueda de información e investigación Diseño de proyectos Gestión de proyectos Capacidad para la divulgación cuestiones económicas	comp30r  comp31r  comp32r comp33r  comp34r	comp30d  comp31d  comp32d comp33d  comp34d

## Resultados

A partir de la información obtenida a través de este cuestionario se han realizado varios análisis estadísticos con diferentes objetivos: comparar las competencias teóricas y las que se demandan desde el mundo empresarial, agrupar las competencias y, finalmente, analizar el efecto de las competencias desarrolladas por el alumno en el puesto de trabajo sobre el grado de satisfacción que manifiesta la empresa con la labor desempeñada por el mismo.

En primer lugar se ha realizado un análisis de las frecuencias<sup>3</sup> y de las diferencias entre las competencias requeridas para el puesto y las disponibles (tabla 3). Para las competencias genéricas instrumentales, se obtiene en la mayoría de los casos valores superiores a 4/5 en la escala Likert y similares para las competencias requeridas y disponibles, salvo en dos casos: para las competencias 6 y 8. Las empresas consideran que las capacidades de comunicación oral y escrita en lengua extranjera no son tan necesarias para el buen desempeño del puesto, desarrollándose en grado medio por los alumnos que realizan las prácticas. Para las competencias genéricas personales se obtienen valores similares (superiores a 4/5) con la excepción de la competencia 15 (trabajo en un contexto internacional), no considerándose necesaria para el puesto por muchas empresas y desarrollándose a un nivel medio/bajo por el alumno. En el caso de las competencias genéricas sistémicas y de las específicas para la aplicabilidad se obtienen resultados similares con alguna excepción. En este caso, para la competencia 32 (diseño de proyectos) y para la competencia 33 (gestión de proyectos) se observa que algunas empresas consideran que estas competencias no son necesarias pero que sí que están disponibles en el alumno que hace las prácticas.

Tabla 3. Correlaciones y diferencias de medias competencias requeridas/disponibles

Relación entre competencias requeridas y disponibles		Correlación	Sig.	Media	t	Sig. (bilateral)
CGI	comp01r y comp01d	0,33	0,01	0,33	1,97	0,05
	comp02r y comp02d	0,50	0,00	0,05	0,36	0,72
	comp03r y comp03d	0,25	0,05	0,32	1,86	0,07
	comp04r y comp04d	0,33	0,01	0,42	2,58	0,01
	comp05r y comp05d	0,56	0,00	0,06	0,41	0,69
	comp06r y comp06d	0,68	0,00	-0,63	-3,30	0,00
	comp07r y comp07d	0,47	0,00	0,15	0,72	0,47
	comp08r y comp08d	0,65	0,00	-0,64	-3,15	0,00
	comp09r y comp09d	0,30	0,02	0,27	1,46	0,15
	comp10r y comp10d	0,29	0,03	0,48	2,66	0,01
	comp11r y comp11d	0,38	0,00	0,62	3,29	0,00
	comp12r y comp12d	0,42	0,00	0,30	1,54	0,13
CGP	comp13r y comp13d	0,44	0,00	0,20	1,22	0,23
	comp14r y comp14d	0,43	0,00	0,12	0,72	0,47

<sup>3</sup> Por razones de espacio no se han incluido las tablas con las frecuencias. Quedan a disposición de los lectores bajo petición a los autores.

	comp15r y comp15d	0,70	0,00	-0,49	-2,74	0,01
	comp16r y comp16d	0,42	0,00	0,23	1,18	0,24
	comp17r y comp17d	0,58	0,00	-0,34	-1,83	0,07
	comp18r y comp18d	0,25	0,05	0,17	0,72	0,47
	comp19r y comp19d	0,42	0,00	0,51	2,45	0,02
	comp20r y comp20d	0,22	0,09	0,43	2,09	0,04
	comp21r y comp21d	0,13	0,33	0,43	1,92	0,06
CGS	comp22r y comp22d	0,17	0,21	0,37	1,77	0,08
	comp23r y comp23d	0,33	0,01	0,27	1,51	0,14
	comp24r y comp24d	0,12	0,34	0,30	1,29	0,20
	comp25r y comp25d	0,29	0,03	0,26	1,11	0,27
	comp26r y comp26d	0,28	0,03	0,39	1,67	0,10
	comp27r y comp27d	0,36	0,00	0,11	0,65	0,52
	comp28r y comp28d	0,58	0,00	-0,37	-1,94	0,06
	comp29r y comp29d	0,60	0,00	-0,20	-1,04	0,30
CEA	comp30r y comp30d	0,17	0,19	0,25	1,17	0,25
	comp31r y comp31d	0,40	0,00	0,17	0,91	0,36
	comp32r y comp32d	0,52	0,00	-0,17	-0,86	0,40
	comp33r y comp33d	0,59	0,00	-0,22	-1,16	0,25
	comp34r y comp34d	0,62	0,00	0,05	0,29	0,77

Si analizamos las correlaciones entre las competencias requeridas y disponibles, observamos que entre muchas de las competencias, y como se esperaba, hay correlación media o alta (superior a 0,4). Es decir, hay una relación clara entre las competencias teóricas y las prácticas. Sin embargo hay algunos casos en los que la correlación es baja; esto ocurre para la capacidad de planificación y organización, los conocimientos de informática, la habilidad para analizar información de diferentes fuentes, capacidad para resolver problemas, capacidad de crítica, el compromiso ético en el trabajo, la capacidad para trabajar en entornos de presión, así como para las capacidades genéricas sistémicas excepto para la sensibilidad ante temas medioambientales y sociales y para la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Por otra parte, la tabla 3 muestra que para catorce de las competencias analizadas hay diferencias significativas entre la competencia disponible y la requerida para el puesto; estas diferencias se producen fundamentalmente en varias de las competencias genéricas instrumentales y personales.

En segundo lugar, se ha procedido a agrupar las competencias disponibles mediante análisis factoriales confirmatorios (tabla 4). En todos ellos la medida de adecuación

muestral de Kaiser-Meyer-Olkin toma valores superiores a 0,7 y 0,8; y el test de esfericidad de Bartlett en todos los casos es significativo (sig. 0,000), indicando que existen relaciones significativas entre las variables y, por lo tanto, que es adecuado hacer un análisis factorial. Para las competencias genéricas instrumentales se obtienen 3 factores, de entre los cuales dos de ellos (FCGID2 y FCGID3) se refieren a las competencias relacionadas con la lengua nativa y la lengua extranjera respectivamente, mientras que el primer factor (FCGID1) agrupa a todas las demás competencias instrumentales. Para las competencias genéricas personales y sistémicas se obtienen dos factores. En el caso de las competencias personales, uno de los factores recoge la capacidad de trabajo en contexto internacional (FCGPD2) y el otro agrupa a todas las demás competencias personales (FCGPD1). Mientras que en el caso de las competencias sistémicas se diferencia entre la sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales (FCGSD2) y el resto de las competencias de este tipo (FCGSD1). Finalmente para las competencias específicas se obtienen también dos factores, el primero de ellos podría incluir a la mayoría de las competencias de este grupo (FCEAD1), mientras que en el segundo las competencias que tienen más peso son la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica y la habilidad para buscar información e investigar (FCEAD2).

Tabla 4. Modelos de análisis factorial para las competencias disponibles

CGI	<b>FCGID1</b>	FCGID2	FCGID3	CGP	<b>FCGPD1</b>	FCGPD2
comp01d	<b>0,83</b>	-0,28	-0,24	comp18d	<b>0,85</b>	0,36
comp03d	<b>0,82</b>	-0,10	-0,26	comp17d	<b>0,83</b>	0,27
comp10d	<b>0,82</b>	-0,15	-0,14	comp14d	<b>0,83</b>	-0,18
comp02d	<b>0,80</b>	-0,23	-0,24	comp20d	<b>0,82</b>	-0,22
comp12d	<b>0,78</b>	0,30	-0,17	comp16d	<b>0,82</b>	-0,06
comp11d	<b>0,76</b>	0,17	-0,16	comp19d	<b>0,79</b>	0,28
comp04d	<b>0,76</b>	-0,03	-0,26	comp13d	<b>0,74</b>	-0,48
comp09d	<b>0,69</b>	-0,30	0,31	comp21d	<b>0,63</b>	-0,32
comp06d	0,42	<b>0,86</b>	0,12	comp15d	0,24	<b>0,78</b>
comp08d	0,43	<b>0,86</b>	0,16			
comp05d	0,62	-0,22	<b>0,67</b>			
comp07d	<b>0,65</b>	-0,15	<b>0,65</b>			
% de la varianza explicada acumulada	<b>50,56</b>	66,64	77,69	% de la varianza explicada acumulada	<b>56,47</b>	70,97
<b>CGS</b>	<b>FCGSD1</b>	<b>FCGSD2</b>	<b>CEA</b>	<b>FCEAD1</b>	<b>FCEAD2</b>	
comp25d	<b>0,88</b>	0,17	comp33d	<b>0,90</b>	-0,35	
comp23d	<b>0,88</b>	-0,24	comp32d	<b>0,89</b>	-0,25	
comp26d	<b>0,87</b>	-0,29	comp34d	<b>0,85</b>	-0,35	
comp24d	<b>0,86</b>	0,01	comp31d	<b>0,69</b>	<b>0,60</b>	
comp22d	<b>0,83</b>	-0,33	comp30d	<b>0,67</b>	<b>0,62</b>	
comp27d	<b>0,81</b>	-0,33				

comp28d	0,60	<b>0,70</b>			
comp29d	0,65	<b>0,66</b>			
% de la varianza explicada acumulada	64,57	81,04	% de la varianza explicada acumulada	65,15	86,12

En tercer lugar, se ha analizado la satisfacción de la empresa con las prácticas del alumno. Se observa que en el 90% de los casos analizados las empresas muestran grados de satisfacción altos (valores superiores a 5 en la escala Likert) en relación con la labor realizada por el alumno en las prácticas, siendo la satisfacción media de 5,88 y la mínima de 2. Además, las empresas muestran niveles altos satisfacción con el trabajo realizado por los alumnos en la mayoría de las áreas de actividad: Contabilidad, Finanzas, Administración, Recursos Humanos, I+D, Producción y Marketing. Así, en todos los casos, las empresas señalan que su nivel de satisfacción con el trabajo realizado por los alumnos es alto (90%, valores de 5-7). Sin embargo, para el área de Logística el valor es menor (50%).

Para analizar el efecto que tienen las competencias disponibles (utilizando los factores obtenidos en la tabla 4) en el grado de satisfacción, se han realizado varios modelos de regresión lineal múltiple (tabla 5).

Tabla 5. Modelos de regresión

Tipo de competencias	Variables	B	Error tipificado	R cuadrado	R cuadrado corregida
CGI	FCGID1	0,567***	0,118	0,40	0,33
	FCGID2	n.s.			
	FCGID3	n.s.			
	Nº áreas	0,317 **	0,089		
	Titulación	n.s.			
	Duración	n.s.			
	Constante	5,559***	0,214		
CGP	FCGPD1	0,454***	0,124	0,32	0,26
	FCGPD2	n.s.			
	Nº áreas	0,292***	0,093		
	Titulación	n.s.			
	Duración	n.s.			
	Constante	5,584***	0,397		
CGS	FCGSD1	0,540***	0,120	0,38	0,32
	FCGSD2	n.s.			
	Nº áreas	0,331***	0,092		
	Titulación	-0,241**	0,120		
	Duración	n.s.	0,071		
	Constante	5,606***	0,371		

CEA	FCEAD1	0,413***	0,126	0,34	0,28
	FCEAD2	0,329**	0,123		
	Nº áreas	0,325***	0,093		
	Titulación	-0,236*	0,124		
	Duración	n.s.			
	Constante	5,526***	0,384		

Como se observa en la tabla 5, las competencias que tienen mayor poder explicativo en el grado de satisfacción de la empresa son las de carácter instrumental (R cuadrado corregida de 0,33) y las genéricas sistémicas (R cuadrado corregida de 0,32). Si analizamos los diferentes factores obtenidos para cada grupo de competencias y su efecto sobre el grado de satisfacción encontramos que son las competencias genéricas instrumentales (FCGID1) las que tienen un mayor efecto sobre la satisfacción de la empresa (B=0,567), seguidas de las sistémicas (FCGSD1, B=0,540) y de las personales (FCGPD1, B=0,454). También es destacable el hecho de que todas las competencias específicas tienen un efecto positivo y significativo en el grado de satisfacción de la empresa con la labor desarrollada por el alumno; mientras que la capacidad de comunicación oral y escrita tanto en lengua nativa como extranjera (FCGID2 y FCGID3), la capacidad para trabajar en un contexto internacional (FCGPD2) y la sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales (FCGSD2) no tienen un efecto significativo en el grado de satisfacción de la empresa. En cuanto a las variables de control consideradas en los modelos de regresión (tabla 5), se puede destacar que las empresas muestran mayores grados de satisfacción cuando el alumno realiza tareas en varias áreas de actividad.

### **Discusión y aplicabilidad de los resultados**

El análisis realizado en este trabajo ofrece nueva evidencia sobre la relación entre competencias teóricas y prácticas, y en especial, sobre la opinión que tienen las empresas en relación con las competencias necesarias para el buen desempeño de un puesto de trabajo y las que tienen los alumnos que cursan estudios universitarios de Dirección de Empresas. Trabajos previos han analizado cuestiones relacionadas desde la perspectiva de la universidad o del alumno, pero no desde la de la empresa o el mundo laboral. En este sentido, podemos encontrar trabajos que recomiendan el desarrollo de modelos de medición de competencias que permitan relacionar las competencias teóricas con las prácticas (Marzo et al., 2006); estudios sobre las implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad (Martínez Rodríguez, 2009); o estudios muy recientes en los que se analiza la percepción que tienen los estudiantes de cuarto y quinto curso de las licenciaturas de Economía y Administración de Empresas, en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Alcalá de Henares sobre su propio grado de desarrollo competencial y la valoración que hacen de lo relevante que creen que el mismo puede ser en el entorno laboral (De la Iglesia Villasol, 2011).

Los resultados obtenidos nos permiten realizar las siguientes reflexiones. En primer lugar, para las empresas en las que los alumnos han realizado las prácticas, la capacidad de comunicación del alumno y su compromiso ético con el trabajo son competencias sumamente necesarias y a su vez disponibles en el alumno. Por otra parte, en la mayoría de los casos hay una clara correlación entre las competencias que se requieren en el puesto y las que tiene disponibles el alumno, aunque hay algunos casos en los que hay diferencias. En concreto, las empresas consideran que hay diferencias entre el grado de disponibilidad de la competencia por parte del alumno y de necesidad de esa competencia para el buen desempeño del puesto de trabajo en los siguientes casos: capacidad de análisis, capacidad de planificación y organización, comunicación oral en lengua extranjera, habilidad para analizar información de fuentes diversas, capacidad para la resolución de problemas, capacidad para trabajar en un contexto internacional y en entornos diversos y multiculturales, capacidad de autocrítica, compromiso ético en el trabajo, trabajar en entornos de presión, capacidad de aprendizaje autónomo y sensibilidad ante temas medioambientales.

En segundo lugar, se ha realizado una agrupación de las competencias en función de su tipología para poder analizar el efecto de las mismas sobre el grado de satisfacción de la empresa con la labor desempeñada por el alumno en las prácticas. Los resultados muestran que la mayoría de las competencias tienen un impacto positivo y significativo en la satisfacción, destacándose el efecto de la mayoría de las capacidades genéricas sistémicas y de todas las específicas. En este sentido, las empresas valoran muchos aspectos como la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor y la capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, buscar información y diseñar y gestionar proyectos. El mercado laboral actual y la situación económica y social pueden explicar estos resultados. La sociedad de la información ha facilitado el acceso a gran cantidad de información y la adquisición de conocimientos sobre diversos temas y ha cambiado la forma de relacionarnos y de trabajar. Por otro lado, el sistema educativo español ha hecho que haya gran cantidad de titulados superiores en España. Por todo ello, el mercado laboral actual reclama personas con unos estudios mínimos pero con unas competencias que les permitan manejar gran cantidad de información, trabajar de forma autónoma y tener iniciativa propia y adaptarse a los rápidos cambios que se producen en el entorno.

Sin embargo hay varias competencias que no determinan el grado de satisfacción de la empresa como, la capacidad de comunicación oral y escrita tanto en lengua nativa como extranjera, la capacidad para trabajar en contextos internacionales y la sensibilidad hacia temas sociales y medioambientales. Este resultado llama la atención si se tiene en cuenta la importancia que las empresas dan en los procesos de selección al conocimiento de otras lenguas, a la disponibilidad para viajar y trabajar en otros países y a la preocupación creciente por los temas sociales y medioambientales. Una posible explicación de este resultado puede estar en el hecho de que las empresas pueden considerar que estas capacidades son necesarias pero no suficientes; de forma que lo que realmente valoran son las personas que cumpliendo con los mínimos de formación y competencias que se requieren para un puesto de trabajo, sean capaces de



desempeñarlo de la forma más eficiente gracias a que poseen otras competencias fundamentales para trabajar en el contexto actual.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el trabajo de De la Iglesia Villasol (2011), se observa que, para los alumnos, las competencias más importantes en el entorno laboral son principalmente el pensamiento analítico y la capacidad de síntesis, la búsqueda de información en diversas fuentes, el conocimiento de otras áreas o disciplinas, el trabajo en equipos multidisciplinares, el trabajo bajo presión, el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, el liderazgo o la aplicación del conocimiento a la práctica. Mientras que consideran menos relevantes en el entorno laboral competencias como la sensibilidad medioambiental.

En cuanto a las implicaciones que tiene este trabajo para el mundo universitario y para los docentes, se destaca las posibilidades que ofrece para modificar las competencias a desarrollar en cada asignatura/titulación y para plantear actividades y usar metodologías docentes más apropiadas para el desarrollo de las competencias que realmente se demandan por los empresarios. Adicionalmente, permitirá al alumno desarrollar dichas competencias, entender su utilidad y conocer cuál es su aplicación práctica en el mundo empresarial. Finalmente, este estudio ofrece nueva evidencia empírica y puede servir de referencia para que las universidades analicen la adecuación de las competencias formuladas en sus guías docentes y, si fuera necesario, reformulen dichas competencias de acuerdo con las valoraciones manifestadas por las empresas. En este sentido, Gutiérrez Broncano y De Pablos Heredero (2010) analizan y evalúan las diferentes prácticas tanto empresariales como docentes que se están llevando a cabo bajo el modelo de gestión por competencias. En este trabajo, los autores analizan los cambios que se han producido en el EEES, así como algunas características de los modelos empresariales y universitarios de gestión de competencias, llegando a la conclusión de que ciertas prácticas empresariales pueden favorecer la implantación del modelo de gestión de competencias en el ámbito universitario.

A partir de este trabajo se abren nuevas líneas de investigación como la realización de estudios similares en otras titulaciones y universidades o la ampliación de los análisis incluyendo la opinión de los docentes y de los alumnos. Además, sería interesante realizar un estudio longitudinal en el que se incluyesen tanto las titulaciones antiguas (Diplomaturas y Licenciaturas) como las nuevas (Grados) para poder analizar si el nuevo plan de estudios, realmente permite desarrollar mejor las competencias de los alumnos y si éstas se adecúan mejor a las competencias demandadas por las empresas. Por otra parte, sería recomendable realizar un seguimiento de la carrera profesional de los antiguos alumnos para ver si aquéllos que al terminar las prácticas en las empresas y sus estudios habían desarrollado competencias más adecuadas para el mundo laboral, son los que luego han tenido mejores carreras profesionales.

**Referencias bibliográficas**

- ABAD GUERRERO, I. M., & CASTILLO CLAVERO, A. M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín Económico de ICE*, (2795), 29-41.
- ALEMANY, M. C. (1990). Las prácticas en empresa, ¿hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación? *Revista de Educación*, (293), 175-183.
- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Economía y Empresa*. Madrid: ANECA.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARRAYCOA MARTÍNEZ, J., & LASAGA MOLLET, O. (2009). Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en ADE y Economía. Barcelona: CEU Ediciones.
- BOREHAM, N. (2004). A Theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17.
- CLIMÉNT BONILLA, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- COROMINAS, E., TESOURO M., CAPELL D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH J., & CORTADA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (341), 301-336.
- DELORS, J. (1996). *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.
- FISCHER, M., BOREHAM, N., & NYHAN, B. (2004). *European perspectives on learning at work. The acquisition of work process knowledge*. Luxembourg: Cedefop.
- GARCÍA MANJÓN, J. V., & PÉREZ LÓPEZ, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- GIL FLORES, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, (10), 83-106.
- GONZÁLEZ J., & WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GUERRERO SERÓN, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360.

- GUTIÉRREZ BRONCANO, S., & DE PABLOS HEREDERO, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 323-343.
- DE LA IGLESIA VILLASOL, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92.
- JURADO VALENCIA, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- MCCLELLAND, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MARHUENDA, F., CROS, M. J., & GIMÉNEZ, E. (2000). *Aprender de las prácticas. Didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F., BERNAD I GARCIA, J. C., & NAVAS SAURIN, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: Las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, (351), 139-161.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para mejorar la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.
- MARTÍNEZ, M. J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: Una comparación entre el modelo de prácticas a través del modelo FCT y el aprendizaje en España. *Contextos Educativos*, 3, 297-314.
- MARZO NAVARRO, M., PEDRAGA IGLESIAS, M., & RIVERA TORRES, P. (2006). Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 25(4), 140, 49-70.
- MJELDE, L., & DALY, R. (2006). "Working knowledge in a globalizing world. From work to learning, from learning to work. Bern: Peter Lang.
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- PEREDA, S., BERROCAL, F., & LÓPEZ, M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Dirección y Organización*, (28), 43-54.
- QUINTANA PUSCHEL, M. A., RACCOURSIER STEFFEN, M. S., SÁNCHEZ GUZMÁN, A. X., SIDLER VEGAS, H. W., & TOIRKENS NIKLITSCHKE, J. R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-6.
- RUIZ DE VARGAS, M., JARABA BARRIOS, B., & ROMERO SANTIAGO, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*, (16), 64-91.

- TEJADA FERNÁNDEZ, J., & NAVÍO GÁMEZ, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 14-28.
- TORRALBA, I. (1995). La formación en centros de trabajo. Madrid: Escuela Española.
- YORKE, M. (2004). *Employability in higher education: What is, what is not*. York: LTSN Generic Centre/ESECT.

**Anexo**

**CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS QUE REALIZAN PRÁCTICAS EN EMPRESAS**

**Por favor, cumplimente el siguiente cuestionario tantas veces como alumnos/as haya/n o estén realizando prácticas en su empresa en el período 2009/10.**

IDENTIFICACIÓN DE LA EMPRESA	
Nombre de la empresa:	
Actividad principal empresa:	
Código CNAE:	
Cargo de la persona que responde al cuestionario:	
E-mail:	
Nº trabajadores: <input type="checkbox"/> Menos de 10 <input type="checkbox"/> De 10 a 50 <input type="checkbox"/> De 51 a 250 <input type="checkbox"/> De 251 a 500 <input type="checkbox"/> Más de 500	

PERFIL DEL PUESTO DESEMPEÑADO POR EL ALUMNO/A EN PRÁCTICAS	
Titulación requerida:	
Indique el/las área/s en las que se enmarcan las actividades realizadas por el/la alumno/a: (marque todas las que considere necesarias)	
<input type="checkbox"/> Contabilidad y Auditoria	<input type="checkbox"/> Logística
<input type="checkbox"/> Finanzas	<input type="checkbox"/> Producción y Fabricación
<input type="checkbox"/> Administración	<input type="checkbox"/> Marketing y Ventas
<input type="checkbox"/> Recursos Humanos	<input type="checkbox"/> Investigación y Desarrollo

**A continuación se recogen un listado de competencias que usted deberá valorar desde dos puntos de vista:**

- 1. Competencias requeridas para el puesto:** Valoración de las competencias que el/la alumno/a necesita para el correcto desempeño de las tareas asignadas al puesto de trabajo que esté ocupando.
- 2. Competencias disponibles en el/la alumno/a:** Valoración de las competencias de las que el/la alumno/a dispone como consecuencia de su formación universitaria previa y que está aplicando en el desempeño de las tareas asignadas al puesto de trabajo que esté ocupando.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO		
En las preguntas donde se pide una valoración, en una escala creciente de 1 a 7, debe considerarse que el significado es el siguiente:		
ESCALA	REQUERIDAS PARA EL PUESTO	DISPONIBLES EN EL ALUMNO/A
1	Nada requerida	No disponible
2	Poco requerida	Poco disponible
3	Algo requerida	Algo disponible
4	Necesaria	Disponible
5	Bastante necesaria	Bastante disponible
6	Muy necesaria	Muy disponible
7	Sumamente necesaria	Sumamente disponible

COMPETENCIAS	REQUERIDAS PARA EL PUESTO							DISPONIBLES EN EL ALUMNO						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Capacidad de análisis	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Capacidad de síntesis	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Capacidad de planificación	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Capacidad de organización	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Comunicación oral de una lengua nativa	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6. Comunicación oral de una lengua extranjera	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. Comunicación escrita en lengua nativa	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8. Comunicación escrita de una lengua extranjera	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9. Conocimientos de informáticas relacionados con el puesto	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10. Habilidad para analizar información de fuentes diversas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. Capacidad para la resolución de problemas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12. Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13. Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15. Trabajo en un contexto internacional	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16. Habilidad en las relaciones personales	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17. Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
18. Capacidad de crítica	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. Capacidad de autocrítica	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20. Compromiso ético en el trabajo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21. Trabajar en entornos de presión	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22. Capacidad de aprendizaje autónomo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
23. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24. Creatividad	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
25. Liderazgo	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
26. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
27. Motivación por la calidad	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

28. Sensibilidad hacia temas medioambientales	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
29. Sensibilidad hacia temas sociales	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
30. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
31. Habilidad en la búsqueda de información e investigación	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
32. Diseño de proyectos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
33. Gestión de proyectos	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
34. Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Indique su grado de satisfacción con respecto al desempeño general del alumno/a en el desarrollo de las prácticas	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

### **Correspondencia con los autores**

María Ángeles MONTORO SÁNCHEZ  
 Universidad Complutense de Madrid  
 F. CC. Económicas y Empresariales  
 Departamento de Organización de Empresas  
 Campus de Somosaguas  
 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid  
 Tlf.: +34 913942502  
 E-mail: mangelles@ccee.ucm.es

Eva María MORA VALENTÍN  
 Universidad Rey Juan Carlos  
 Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales  
 Departamento de Economía de la Empresa (Adm., Dir. y Org.)  
 Paseo de los Artilleros s/n  
 28032 Madrid  
 Tlf.: +34 914959256  
 E-mail: evamaria.mora@urjc.es

Marta ORTIZ-DE-URBINA-CRIADO  
 Universidad Rey Juan Carlos  
 Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales  
 Departamento de Economía de la Empresa (Adm., Dir. y Org.)  
 Paseo de los Artilleros s/n  
 28032 Madrid  
 Tlf.: +34 4887787  
 E-mail: marta.ortizdeurbina@urjc.es