

# Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad<sup>1</sup>

## Analysis and evaluation of competency management in the business world and its application to university

Santiago GUTIÉRREZ BRONCANO y Carmen de PABLOS HEREDERO  
Universidad Rey Juan Carlos

Recibido: Octubre 2009

Aceptado: Julio 2010

### Resumen

El presente estudio persigue como objetivo principal analizar y evaluar las diferentes prácticas tanto empresariales como docentes que se están llevando a cabo bajo el modelo de gestión por competencias y que ha surgido como consecuencia de la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello se han analizado los cambios que el nuevo espacio impone, así como características de los modelos empresariales y universitarios de gestión de competencias. Como principal conclusión cabe destacar que encontramos ciertas prácticas empresariales que pueden favorecer la implantación del modelo de gestión de competencias en el ámbito universitario.

**Palabras clave:** Gestión por competencias, metodología docente, Espacio Europeo de Educación Superior.

### Abstract

The primary objective of the immediate study is to analyze and evaluate the various practices currently being employed in business and teaching contexts according to the model of management based on individual skills and which have emerged as a result of Spain's integration into the European Space of Higher Education (ESHE). The changes imposed by the new area have been analyzed, as well as the business and university competence models of skills management. Of note is the principal conclusion that certain business practices were found which favor the introduction of the skills management model in the university setting.

**Key words:** Skills management, instruction methods, European Space of Higher Education

### El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

A las puertas del siglo XXI e inmersos en lo que se conoce como la Era del Conocimiento, Europa comienza a tomar conciencia de la importancia que tiene para su desarrollo tanto cultural, social, como económico, incrementar la competitividad de

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado con financiación de la Comunidad de Madrid y de la Universidad Rey Juan Carlos bajo el proyecto URJC-CM-2006-CSH-0624.

todos sus ciudadanos a través de una mejora en los sistemas de enseñanza superior. Es por este motivo por lo que en 1998, en lo que se conoce como Declaración de la Sorbona, los ministros de educación de cuatro países (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), toman el acuerdo de iniciar un proceso político de cambio a largo plazo de la Enseñanza Superior en Europa, haciendo un llamamiento a los demás países miembros de la Unión y otros países europeos a unirse a este objetivo de consolidar y mejorar la educación superior en el continente europeo.

Se trata de un proceso de carácter político que mediante la fijación de objetivos y la implantación de determinados instrumentos, persigue armonizar los sistemas de enseñanza existentes y alcanzar un estándar de excelencia en todo lo referido a la calidad de la enseñanza. Por el contrario, no fija deberes y obligaciones jurídicamente exigibles. De esta manera, pretende obtener unos excelentes profesionales e investigadores y posicionar a Europa a la cabeza en retención y atracción tanto de alumnos como de profesores frente a otras áreas geográficas como son Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón.

Aunque el inicio del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se fija el 25 de mayo de 1998 mediante la Declaración de la Sorbona, realmente comienza en 1988, mediante la Carta Magna Universitaria. En ésta se pone de manifiesto que las universidades serán las encargadas de expandir el conocimiento y dar a las generaciones futuras la formación y el entrenamiento suficientes para su desarrollo tanto personal como profesional dentro de la tradición humanista europea. En 1999, mediante la Declaración de Bolonia, es cuando realmente se sientan las bases para la construcción del EEES. El proceso de Bolonia (nombre con el que posteriormente se denomina a todo el proceso de creación del EEES) se basa en unos principios claros y definidos desde el inicio, como son la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad. Es en este momento cuando treinta países suscriben el doble objetivo de incrementar el empleo en Europa y convertir el sistema europeo de formación superior en un polo de atracción tanto para estudiantes como para profesores de todas las partes del mundo.

Así, la Europa del Conocimiento inicia su paso hacia el desarrollo social y humano y la formación superior se posiciona como un componente indispensable para consolidar y enriquecer el entorno europeo. Además, se establece como plazo el 2010 y se acuerda la realización de fases bienales donde se revisa lo conseguido y se establecen nuevas directrices. De esta manera en 2001, con la declaración de Praga, se reconoce la importancia de garantizar y asegurar la calidad de manera que se estandarice y se facilite la comparación de la cualificación. También es aquí donde se enfatiza la necesidad de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de educación superior de todos los países europeos respetando su diversidad. En 2003, la declaración de Berlín, destaca la importancia de la movilidad tanto de profesores como de estudiantes, la acreditación de la calidad y el desarrollo del aprendizaje permanente a lo largo de la vida como parte integral de la enseñanza superior. Posteriormente en 2005, en la declaración de Bergen, se consigue adoptar ciertos estándares y guías de garantía de calidad en el EEES propuesto por la European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Organismo encargado de establecer un marco común que sirva de refe-

rente y permita la implantación progresiva de las buenas prácticas en las universidades y en el resto de instituciones de enseñanza superior. El último encuentro llevado a cabo entre los ministros de educación con este fin, ha sido en Londres en 2007, donde cabe destacar su propósito principal “conseguir que las Instituciones de Educación Superior (IES) preparen a sus estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, con una preparación para su futuro profesional de calidad y que tengan capacidad para su desarrollo personal”.

Actualmente, existen más de cuarenta países incorporados al proceso en las distintas etapas (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007) incluido países asiáticos como Armenia o Azerbaiyán. El único estado europeo que no colabora en el proceso es Bielorrusia.

Además, han existido otros encuentros y foros de debate sobre el EEES que han favorecido su proceso de construcción. Cabe destacar el Consejo Europeo de Lisboa (2000) y el de Barcelona (2002). En todos, se ha puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un proceso de cambio tanto estructural como metodológico en la enseñanza superior en Europa para poder conseguir los objetivos propuestos.

Las universidades, como instituciones de enseñanza superior, afrontan tres retos principales ante estos cambios: docencia, investigación y transferencia de resultados hacia la sociedad. De esta manera las universidades inician un proceso de cambio para adaptarse a este nuevo entorno. Entre ellos, el cambio metodológico, como posteriormente se estudiará. Modificando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno. Esta situación da paso a un planteamiento educativo diferente, más centrado en el aprendizaje y en las competencias, que en la enseñanza y en los conocimientos. Se enfoca más en la figura del alumno y se persigue un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El profesor actúa como un mediador y lleva una misión de guía y evaluación continuada.

En la actualidad, las universidades se apresuran a implantar este nuevo enfoque y lo llevan a cabo de distintas maneras debido a que no existen pautas de comportamiento exigidas, sino grandes líneas generales de actuación, como se ha manifestado anteriormente. Esto genera una disparidad de metodologías y actividades docentes, unas más cercanas a modelos empresariales y otras más a modelos docentes anteriores. Pero ninguna con la garantía de obtener los resultados que el EEES espera.

Por eso, el objetivo del presente trabajo es analizar y evaluar las distintas prácticas docentes que se están aplicando actualmente con el objetivo de adaptarse al EEES y hacer una comparación con el modelo de gestión de competencias que el mundo empresarial ha venido aplicando a lo largo del tiempo. Este estudio parte de un análisis de los cambios que el EEES ha introducido en el ámbito universitario, continúa estudiando el modelo de gestión de competencias que se implanta en el ámbito empresarial, analiza distintas prácticas docentes aplicadas dentro de la educación superior y por último evalúa la aplicación del modelo empresarial en el ámbito universitario. Este trabajo pretende aportar ideas prácticas para la mejora de la metodología docente en el ámbito universitario aplicando el modelo empresarial de gestión de competencias.

## **Cambios provocados por el EEES en el ámbito universitario**

Podemos hablar de tres tipos de cambios provocados por la adaptación del sistema educativo al EEES:

- cambio estructural
- cambio metodológico
- cambio organizativo

El cambio estructural es el más visible y el que más repercusión y difusión ha tenido dentro del ámbito universitario. A través de todos los encuentros y comunicados que se han llevado a cabo, se toma el acuerdo de dividir la enseñanza superior en tres ciclos: grado, postgrado y doctorado, así como la utilización del crédito europeo como unidad de medida. El crédito europeo se utiliza como unidad para valorar el volumen de trabajo global del alumno que realiza en sus estudios y no sólo computa el número de horas que el alumno recibe de clases como ocurre en las titulaciones tradicionales. Se debe medir el aprendizaje y la totalidad de las actividades que éste lleva a cabo. El crédito europeo proviene de la aplicación a la enseñanza regular del Sistema Europeo de Transformación de Créditos (ECTS) y proporciona un método de transparencia y de reconocimiento automático del trabajo realizado por el alumno. El valor de la carga de trabajo del alumno se estima en 60 créditos anuales, repartidos en 30 créditos por semestre. Y cada crédito supone un esfuerzo de entre 25 y 30 horas de trabajo. Un reto para los profesores, va a ser diseñar actividades educativas que posteriormente tendrá que valorar en unidades de tiempo de trabajo que el alumno dedica a cada una de ellas.

Se establece un período de entre 6 y 8 semestres para el grado y entre 2 y 4 semestres para el postgrado. Cada año tendrá una carga de 60 créditos por lo que el grado equivaldría a una carga de entre 180 y 240 créditos y el postgrado entre 60 y 120. Para la inscripción de la tesis doctoral habrá que tener superados 300 créditos, obtenidos entre el grado y el postgrado. Todo esto genera una estructura educativa similar, aunque no necesariamente idéntica, pero sobre todo comparable.

En cuanto al cambio metodológico, el EEES conlleva un aspecto personal, relacionado con la forma de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto queda puesto de manifiesto en todo el proceso de construcción. Fundamentalmente, cuando hace mención a la consecución de profesionales e investigadores competitivos y cuando establece la necesidad de certificar competencias que sean comparables entre unos países y otros.

Por este motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que estructurarlo de manera que el profesor no sea la fuente de la que se obtiene el conocimiento sino como un facilitador o un guía. Se trata de orientar en cómo y en qué debe aprender el alumno y no tanto en enseñar los conocimientos que el profesor tiene.

Además, el proceso educativo ha de dirigirse hacia la inserción laboral. Por tanto, esta labor se debe enfocar a garantizar las competencias necesarias para ello. Los nuevos títulos estarán definidos por competencias que se adquieren durante la formación de los mismos. Dichas competencias determinarán capacidades a adquirir en tres ámbi-

tos: conocimientos, ejecución (saber hacer) y actitudes (estilos de actuación, compromisos, valores,...).

En conclusión, la estrategia educativa se basará en aprender a aprender. Enfoque que será necesario para el desempeño profesional. Por este motivo, las asignaturas se tendrán que diseñar teniendo en cuenta el contexto del título en el que se imparten.

También, si se trabaja a partir de las competencias, será preciso evaluarlas. El proceso de evaluación deberá hacerse en dos sentidos: saber cómo avanza el proceso de adquisición y saber cual es el grado de dominio que el alumno tiene de dichas competencias.

Estos cambios en la metodología a utilizar, suponen un cambio en la labor que realiza tanto el profesorado, como el alumnado. El primero pasará de actor a diseñador de situaciones y escenarios de aprendizaje; y el segundo, de espectador a actor de su aprendizaje (Margalef y Álvarez, 2005).

Por otro lado, la planificación general de la enseñanza se realizará en sentido descendente, es decir, primero definir objetivos de la titulación, seguidamente los del curso y por último definir los objetivos de las asignaturas (De Lavigne, 2003). Posteriormente, será cuando haya que definir las actividades educativas de cada una de las asignaturas. Esta forma de diseñar la enseñanza persigue reducir y/o eliminar la individualidad existente en la programación de las asignaturas y va a otorgar mayor unidad a todas las materias que se estudian. De la misma forma habrá que proceder con las competencias. Se inicia delimitando cuáles son las competencias generales de la titulación, seguidamente las del curso y por último las de la asignatura. De este modo se va a conseguir un mayor grado de coordinación entre las materias que se estudien y va a conformar un perfil profesional con unas competencias más delimitadas. Fundamentalmente, nos encontramos con competencias genéricas, que son comunes a todos los grados de una misma Universidad; competencias curriculares, que son específicas de un grado; y competencias disciplinares, que son específicas de una asignatura o materia.

Por último, el cambio organizativo también es una consecuencia de los objetivos propuestos por el EEES como la movilidad, la competitividad y la comparabilidad en la educación superior. Este cambio va a afectar principalmente a la disposición y uso de los recursos por parte de los centros de enseñanza superior, así como el hecho de disponer de una mayor oferta académica (sobre todo en el postgrado).

La mayor movilidad de estudiantes y profesores va a generar una mayor competitividad entre universidades pero también una mayor cooperación entre ellas. El nuevo espacio europeo ofrece la oportunidad de nuevos diseños, de compartir recursos (por ejemplo compartir profesores en distintos programas) y conseguir una mayor flexibilidad en el uso de los profesores. Se prevé que todo ello genere una mejora en el trabajo de equipos docentes, una formación más ajustada del profesorado y un mayor reconocimiento de la labor docente. Llegados a este punto cabe mencionar que para alcanzar todos estos cambios que propone el EEES sería de gran utilidad contar con un personal docente e investigador altamente cualificado y motivado. Para conseguirlo, tal y como nos indica Cabero (2005) hay que garantizar que en la Universidad se quedan los mejores docentes e investigadores y para lograrlo es necesario que los futuros profesores y

profesoras vean la carrera docente-investigadora como una carrera viable y deseable. Y esto sólo puede hacerse realidad si los procesos de promoción tienen unos requisitos claros y alcanzables en un tiempo razonablemente breve. De otro modo, la empresa privada o pública (pero no universitaria), se verá como una mejor opción.

### **La gestión por competencias en el ámbito empresarial**

El entorno empresarial actual se caracteriza por su alta competitividad y dinamicidad. Las empresas han de desarrollar estrategias utilizando la totalidad de los recursos de manera eficaz y eficiente. En este ambiente, el capital humano comienza a tener un papel estratégico dentro de la actividad empresarial. La finalidad de la función de recursos humanos, tal y como nos indica Fitz-Enz (1992), es añadir valor a los empleados y a las empresas mediante la aplicación de técnicas, prácticas interpersonales, profesionales y de gestión, en las áreas de contacto humanas y empresariales.

Tenemos que añadir que la dirección, cada vez delega más funciones hacia los empleados en un proceso continuo de descentralización. De manera que éstos comienzan a actuar con mayor autonomía y asumen más responsabilidades que anteriormente. Ya no se contrata para un puesto que no va a cambiar, ni para una función a cubrir inmediatamente sin preocuparse del futuro (Levy-Leboyer, 1997), sino que se espera obtener el máximo rendimiento del capital humano que la empresa posee tanto en el momento actual como en el futuro.

Para ello, la empresa ha desarrollado sistemas como el empowerment (Blanchard, et. al, 1996) que permiten desarrollar equipos de trabajo que actúan con la máxima autonomía y donde los individuos plantean el problema del desarrollo personal en el marco de la gestión de las carreras profesionales individuales.

En esta situación y con el objetivo de optimizar a su personal, las empresas han pasado de definir perfiles e identificar rasgos de la personalidad, al enfoque de competencias.

El modelo de competencias procede del ámbito de la psicología del trabajo y de la organización, donde se venía trabajando desde finales de los años sesenta y principios de los setenta (Spencer y Spencer, 1993). No es hasta la década de los ochenta cuando se empieza a aplicar al ámbito empresarial. Se trataba de una palabra de moda que no se correspondía con un concepto nuevo, tal y como afirmaban algunos escépticos (Randell, 1989) pero que tuvo una gran repercusión en el ámbito empresarial.

El enfoque de gestión por competencias viene a resolver la problemática que plantean los enfoques anteriores. Si analizamos las cualidades requeridas para ocupar puestos simples, es relativamente fácil precisar por parte de los expertos qué aptitudes y qué rasgos de personalidad son necesarios. Pero esto no ocurre cuando se trata de describir puestos más complejos, con mayores responsabilidades y con multitud de funciones como son las actuales.

Encontramos investigaciones que han demostrado la validez de los test de inteligencia para predecir el éxito profesional (Arvery, 1986; Barret y Depinet, 1991; Hunter, 1986) y de igual manera ocurre para los rasgos de personalidad. El problema es que en ambos casos se determina como éxito profesional, la medida en que las aptitudes son

requeridas para realizar la actividad y cómo la inteligencia facilita la adquisición de competencias a través de nuevas experiencias (Hunter, 1986). Tenemos que admitir la validez de estos tests de inteligencia pero sabiendo que no lo explican todo. Además, existen estudios que afirman la existencia de dos tipos de inteligencia (Cattell, 1963; Horn y Cattell, 1967). Por un lado nos hablan de la inteligencia fluida que depende del desarrollo neurológico y se refiere a la eficiencia mental, sobre todo no verbal y está libre de influencias educativas y culturales. Por tanto, es independiente de la experiencia y se incrementa hasta un cierto momento durante la adolescencia y después comienza a declinar. Y por otro lado, estos autores, hacen referencia a la existencia de una inteligencia cristalizada, constituida por habilidades y conocimientos adquiridos. Esta otra inteligencia depende de la educación cultural recibida, de la capacidad para usar la información, pensar acerca de ella y resolver problemas (Garnham y Oakhill, 1996). Además, se trata de un tipo de inteligencia que continúa incrementándose a través de toda la edad adulta y se puede identificar con el conocimiento aprendido.

Si analizamos la teoría del capital humano, nos encontramos que también diferencia entre diploma académico y cualificación profesional. Por todo esto, se hace necesario recurrir a la identificación de competencias que respondan a varias aptitudes y varios rasgos de personalidad (Levy-Leboyer, 1997). Integrándolas, podemos caracterizar a los individuos y explicar el cambio de conducta en la ejecución de tareas concretas. Por tanto, las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos y conocimientos adquiridos dentro del ámbito de la empresa con una estrategia y una cultura determinada. La gestión por competencias es una noción bastante más difusa que la noción de cualificación pero a la vez más completa tal y como podemos comprobar. Valverde (2002), señala que se empezó a utilizar como resultado de las investigaciones de McClelland (1973) en los años setenta y que lo que buscaba era identificar variables que explicaran el desempeño en el trabajo (Spencer, et. al, 1994).

Aunque no existe un acuerdo generalizado del uso actual del concepto de competencia profesional, el Informe Delors de la Unión Europea (1996), pone de manifiesto que los empresarios cada vez lo implantan más en sus empresas. El término competencia hace alusión a la composición propia de cada individuo e incluye la totalidad de la capacitación y la cualificación que han sido obtenidas a través tanto de formación técnica o profesional, del comportamiento social, de la aptitud para el trabajo en equipo o incluso de la propia iniciativa.

### *Definición y clasificación de competencia*

Para definir el concepto de competencia encontramos fundamentalmente dos líneas (Pereda, 1997). Por un lado, Levy Leboyer (1997), lo define como un conjunto de comportamientos observables que llevan a desempeñar eficaz y eficientemente un trabajo determinado en una organización concreta. Esta línea está basada en el ya clásico iceberg conductual (Sastre y Aguilar, 2003; Spencer y Spencer, 1993). Aquí lo que configura el perfil son una serie de comportamientos observables, ligados a una estructura organizativa, estrategia y cultura dadas y a un trabajo concreto. En la misma línea, Zarifain (1999) señala que es necesario introducir el concepto de situación para enten-

der el concepto de competencia. En este sentido uno es competente en relación a una determinada situación.

La otra opción es considerar que la competencia es una característica subyacente a la persona y es la que determina su conducta. De esta manera para que una persona pueda llevar a cabo un comportamiento será preciso que se den los siguientes componentes: saber (conjunto de conocimientos), saber hacer (ser capaz de aplicar los conocimientos a la solución de los problemas), saber estar (adoptar un comportamiento adecuado a las normas, reglas y cultura de la organización), querer hacer (mostrar interés y motivación) y poder hacer (contar con los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos exigidos) (Pereda et. al, 2002).

La competencia se puede definir como un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Villardón, 2006). Además cabe señalar como característica fundamental, que se necesita de un experto exterior para inducir a una persona competente a explicitar sus conductas. El individuo competente puede demostrar su competencia pero se le pondrá en un gran aprieto si se le pide que lo verbalice o que la enseñe a otras a través de un informe y no por la observación de sus propias conductas sucesivas.

En la literatura, encontramos diferentes clasificaciones de competencias. Se aprecia como elemento común la idoneidad de distinguir entre lo que se denominan competencias genéricas o transversales y competencias específicas. También en la práctica de la gestión por competencias se ha introducido esta distinción. Las competencias genéricas hacen referencia a un conjunto de habilidades o destrezas comunes para todas las áreas del saber. Por ejemplo, la selección y el uso de la información, la capacidad de organización, la ética profesional, etc. Las específicas, reflejan conocimientos teóricos y procedimientos propios y concretos de cada profesión. Son las propias de un sólo perfil profesional expresadas a través de las habilidades básicas de cada práctica profesional.

En este sentido, Corominas et. al, (2006), señalan que mientras las competencias genéricas se sitúan más cercanas al saber estar y al saber ser, las competencias específicas están más orientadas hacia el saber hacer y al saber guiar.

En el ámbito de los recursos humanos empresariales se utiliza el concepto “referencial de competencias” para identificar las competencias que son útiles en la organización.

#### *Modelo empresarial de gestión por competencias*

El modelo de gestión de competencias que propone Levy Leboyer (1997), se encuentra dividido en tres fases:

- identificación de competencias
- evaluación
- desarrollo

La gestión por competencias consiste en un sistema integrado de evaluación y mejora de organizaciones y/o personas que la componen (Oliveros, 2006). Se trata de un modelo sencillo pero plantea algunos problemas de índole práctica.

En la fase de identificación hemos de ser conscientes de la no existencia de métodos de análisis tan claros como sucede para el caso del análisis de puestos de trabajo (Gael, 1989; Pearn y Kandole, 1988). Por lo tanto la tarea de identificación se hace cada vez más compleja debido fundamentalmente a tres motivos (Pearn y Kandole, 1988): primero, ningún puesto tiene un contenido fijo en el tiempo; segundo, un mismo puesto puede ser ocupado de manera distinta por individuos diferentes; y tercero, tenemos que desconfiar de la denominación del puesto porque tras un mismo nombre se esconden competencias diferentes. Existen listados de competencias que facilitan esta tarea pero hay que tener en cuenta que se refieren a competencias generales y que se adaptan a las necesidades de cada empresa.

Boyatzis (1982) realizó una de las primeras investigaciones sobre competencias directivas y preguntó a un conjunto de directivos por los comportamientos específicos que les habían ayudado en su puesto a ser eficaces. De esta forma consigue proponer veintidós tipos de competencias, agrupadas en cinco clusters: competencias de dirección de metas y acción, de liderazgo, de dirección de recursos humanos, de dirección de subordinados y de relación con los otros (Abad y Castillo, 2004).

Por otro lado, el modelo de Hay Group, señala textualmente que “existen unas veinte competencias genéricas que parecen la causa de algunos aspectos que dan lugar a un desempeño superior en una serie de roles empresariales, técnicos, profesionales, de ventas de servicios y de dirección” (Fernández, et. al, 1996). Como el asunto que nos ocupa no exige que se entre en detalle, se enuncian las competencias genéricas propuestas en ambos modelos, mediante la tabla siguiente:

<b>MODELO DE RICHARD BOYATZIS</b>	<b>MODELO DEL HAY GROUP</b>
1. Gestión y acción por objetivos	1. Competencias de logro y acción
2. Liderazgo	2. Competencias de ayuda y servicio
3. Gestión de recursos humanos	3. Competencias de influencia
4. Dirigir subordinados	4. Competencias gerenciales
5. Enfocar a otras personas	5. Competencias cognitivas
6. Conocimiento específico	6. Competencias de eficacia personal

Fuente: adaptado de Mertens (2000) y Fernández et. al. (1996)

*Tabla 1: Modelo de Competencias genéricas*

Otros autores como Aubert y Gilbert (2003), describen cuatro categorías de competencias: intelectuales, interpersonales, empresariales y madurativas. Bennet, et. al, (1999) distinguen entre competencias de dirección/gestión de sí mismo, direc-

ción/gestión de la información, dirección y gestión de los otros y dirección/gestión de las tareas.

La Agencia Espacial Europea (1998-2003) tiene establecido un modelo de competencias genéricas para sus empleados dividido en las siguientes categorías: cognición (pensamiento), relaciones (interacción), identidad corporativa (manera de ser) y acciones (manera de hacer).

Bennet (2002) realizó en el Reino Unido un análisis de las habilidades transferibles que se piden en 1.000 anuncios de oferta de trabajo para graduados. En orden de mayor a menor frecuencia aparecen los siguientes:

- Comunicación
- Tecnologías de información
- Organización
- Trabajo en equipo
- Relación interpersonal
- Pensamiento analítico
- Autoconfianza
- Razonamiento numérico
- Iniciativa
- Presentación
- Lengua extranjera
- Liderazgo
- Adaptabilidad

En los resultados de su análisis Bennet (2002) señala la relevancia de construir un trabajo conjunto para establecer conceptos entre asociaciones de empresarios, universidades y organizaciones gubernamentales.

Comprobamos como cada empresa realiza un listado de competencias distinto en función de las competencias que considera estratégicas para mejorar sus niveles de competitividad.

Pero no sólo existen dificultades para identificar competencias genéricas, sino que también la fase de evaluación de las competencias presenta algunos problemas. No sólo se trata de medir el nivel de consecución de una competencia sino que tendremos que evaluar las aptitudes y rasgos de personalidad. Esto se realiza a través de signos, muestras y referencias. Para llevar a cabo la evaluación de las competencias de un trabajador resulta útil establecer los distintos niveles de ejecución o desempeño para poder comparar los resultados con el nivel requerido (Oliveros, 2006).

Por último, la fase de desarrollo de competencias surge de la necesidad de los propios individuos para su desarrollo profesional y de la empresa para sacar partido a los talentos y capacidades y poder desarrollar nuevas competencias.

Aún con limitaciones así, este modelo es el más practicado en el ámbito empresarial. Si revisamos el trabajo llevado a cabo por Sala (2006), donde se analizan tres entidades financieras que han implantado el sistema de gestión de competencias, descubrimos que siguen fielmente este modelo de gestión. Cabe destacar la importancia que se le da a que todos los actores participen en la definición y medidas de las competencias implantadas, siguiendo las recomendaciones del sistema nacional de cualificación y los trabajos del instituto nacional de cualificación. Además advierte del riesgo de que las señales de competencias operativas han de ser exportables para no caer en “un cuerpo de experiencias puntuales” (Sala, 2006). En todas las empresas se definieron perfiles de competencias y se desagregaron en comportamientos o niveles de competencias.

El problema que se observa es que los mecanismos de reconocimiento de competencias se desarrollan en el ámbito empresarial como procedimientos técnicos *ad hoc* y por tanto no son exportables a otros sectores ni empresas. Esta característica presentaría limitaciones en el ámbito universitario. A pesar de ello, sí se observa que una evaluación en términos de competencias supone que la promoción de los empleados deja de ser lineal y se incrementa exponencialmente, dejando toda la responsabilidad en manos del empleado, de manera que se sienta más integrado en la organización.

Como vemos, se trata de un modelo sencillo pero que no está exento de dificultades a la hora de ponerlo en práctica.

### **Metodología y competencias en la Educación Superior**

En el informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2006), se señala la necesidad de adaptar el sistema universitario hacia los logros de las directrices que permitan a los alumnos la consecución de competencias. En este sentido, se define competencias como “la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán al titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado”. Para conseguir estas competencias, Yániz y Villardón (2006) señalan que la universidad ha de diseñar situaciones de aprendizaje en las que se favorezca la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que forman parte del conjunto de competencias del perfil formativo.

Observamos como el término competencias ha sustituido al de saberes en la concepción básica de los sistemas educativos a diferentes niveles (educación básica, intermedia y superior). Dolz y Ollagnier (2002) hacen referencia a la pedagogía orientada hacia las competencias como aquella que define las acciones que un alumno ha de ser capaz de efectuar tras un proceso de aprendizaje.

El informe INCANOP (1997) define competencias como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares. Según este mismo informe competencia integra estos tres factores: el saber, el saber hacer y el saber ser, por lo que no se encuentran grandes diferencias conceptuales con el modelo empresarial estudiado anteriormente.

Hasta ahora, la función fundamental de la universidad ha consistido en transmitir el conocimiento por medio de la investigación y la formación. Normalmente se pretende ir más allá de los conceptos de pensamiento, razonamiento, investigación y formación. En la actualidad, tal como hemos visto en todo el proceso de Bolonia, la universidad, ha de ser el motor de la competitividad del tejido empresarial en Europa a través de la formación de buenos profesionales y de transferir conocimientos útiles a la sociedad en general. Por este motivo, se amplía la función que las universidades acometen en la actualidad.

En esta línea, Bennet, et al., (1999) abren un debate en torno a si las competencias genéricas han de asociarse más al entorno académico o a las experiencias de trabajo ya sean simuladas o directas, o incluso dirigidas a través de proyectos.

También las universidades han desarrollado listados de competencias genéricas. Por ejemplo, la Universidad de Cambridge estableció para el periodo (1998-2003) las siguientes cuatro categorías de competencias genéricas: intelectuales, de comunicación, de organización e interpersonales. Grayson (1999) realizó un estudio en cuatro universidades de Canadá e identificó cómo en ellas utilizan las siguientes categorías de competencias: analíticas, de comunicación, de relaciones interpersonales, organizativas, comparativas, de cálculo y de uso del ordenador. Alarcón et. al, (2007) realizaron un estudio en la Universidad Pablo de Olavide en el que tratan de evaluar el logro de un conjunto de competencias. Este estudio distingue entre competencias genéricas o transversales, cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Como podemos comprobar y al igual que ocurría en el ámbito empresarial, existe una gran variedad y diferencia de criterios a la hora de establecer categorías de competencias. Las propuestas procedentes del mundo empresarial, de las universidades e incluso de informes gubernamentales son muy variadas, tanto en sus definiciones como en los resultados que pretenden. Esta deficiencia puede tener su origen en que los autores no hacen explícitos los paradigmas a partir de los cuales observan la realidad. Carecen de un cuerpo integrado de principios a partir de los cuales se puedan deducir de manera sistemática las competencias. Por lo tanto, los listados de competencias genéricas tienen muy poca posibilidad de coincidir.

Ante la evidencia de la gran proliferación de listados y clasificación de competencias, e incluso de la gran diversidad de su contenido, surge en los últimos años el proyecto TUNING (2003), que persigue la armonización de los estudios universitarios europeos. Este proyecto ha seleccionado un total de treinta competencias objeto de estudio en varias universidades con muestras procedentes de recientes graduados, profesores y personas vinculadas con la práctica profesional. Actualmente estas competencias, con variantes o modificaciones al contexto particular, están ya formando parte de las competencias definidas en las diferentes universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

<b>Competencias instrumentales</b>	Capacidad para el análisis y la síntesis Capacidad para organizar y planear Conocimientos básicos generales Fundamento de los conocimientos básicos de la profesión Comunicación oral y escrita en lengua materna Conocimiento de una segunda lengua Habilidades informáticas fundamentales Habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes Solución de problemas Toma de decisiones
<b>Competencias interpersonales</b>	Habilidad para la crítica y autocrítica Trabajo en equipo Habilidades interpersonales Habilidad por trabajar en un equipo interdisciplinario Habilidades para comunicarse con expertos de otros campos Sensibilidad en relación con la diversidad y multiculturalidad Habilidad para trabajar en un contexto internacional Compromisos éticos
<b>Competencias sistémicas</b>	Capacidad para llevar el conocimiento a la práctica Capacidad de aprender Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) Capacidad de liderazgo Comprensión de las culturas y costumbres de otros países Habilidad para trabajar de manera autónoma Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos Iniciativa y espíritu empresarial Preocupación por la calidad Voluntad de éxito

Fuente: Proyecto Tuning (2003)

Tabla 2: Competencias proyecto TUNING

Este modelo puede ser de gran utilidad a la hora de definir las competencias genéricas de cualquier universidad que quiera implantar la metodología propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior, pero el modelo de gestión implica también las fases de evaluación y desarrollo de competencias.

Algunas experiencias de gestión de conocimientos aplicados a la universidad como la llevada a cabo por la Universidad de Calgary en Canadá, establecen como la mejor manera de transmitir las competencias genéricas a sus alumnos de lo que denominan “aprendizaje experiencial”: el aprendizaje que se vive (Cairns, 1996). Por medio de la simulación se pueden tener experiencias sin riesgo. Es una fórmula que además permite revisar y evaluar el proceso de aprendizaje. De hecho realizan simulaciones utilizando mecanismos tales como la solución de problemas, la acción cooperativa, el trabajo en equipo y el liderazgo y la iniciativa.

La Universidad de Cambridge (1998-2003) en el informe al que ya se ha hecho mención anteriormente, promueve una guía que permite explorar la posibilidad de obtener estas competencias y propone que aunque la Universidad es la responsable de proporcionar los mecanismos que favorezcan el desarrollo de habilidades transferibles, son los estudiantes los responsables últimos en aprovechar estas oportunidades. En el caso en que las competencias no se incluyan en las diferentes materias, habrá que desarrollar actividades extracurriculares o experiencias de trabajo para adquirirlas.

Nabil y Bagley (1998) afirman que para identificar las competencias genéricas que tienen que incluirse en la formación universitaria hay que distinguir entre lo que debería ser integrado en el currículo y lo que debería ser obtenido fuera del currículo. En este sentido, recomiendan la organización de cursos o módulos opcionales que podrían ser diseñados y ofrecidos por la universidad, las organizaciones profesionales y los empresarios.

La Universidad de Surrey en el Reino Unido ha desarrollado un proyecto denominado TRANSEND en el que se identifican tres modelos de intervención en las competencias genéricas:

- *Inducido*: desarrollar las habilidades
- *Integrado*: las habilidades se enseñan y practican dentro de los créditos normales de formación
- *Específico*: configuración de módulos específicos que permiten el desarrollo de competencias-concretas.

Se cuenta con la participación de profesionales que debaten y comentan los resultados en diferentes talleres. Se editan también cd-roms que incluyen ejemplos prácticos.

De manera más práctica, Fallows y Steven (2000) describen los procedimientos implantados en algunas universidades anglosajonas para transmitir competencias. La mayoría de los modelos además de ofrecer las metodologías tradicionales (conferencias, talleres, grupos de discusión, tutorías personalizadas, etc.) ofrecen otras formas complementarias de intervención:

- establecimiento de enlaces con el mundo de la empresa
- estudio de casos
- aprendizaje basado en problemas,
- la utilización de recursos on-line, etc.

Se insiste en proporcionar desde la propia acción del profesor la formación de competencias genéricas.

Fundamentalmente los entornos formativos desde los que se pueden realizar la transmisión de competencias genéricas en la educación superior universitaria, son los siguientes:

- *Vía curricular*: incorporar contenidos y actividades en el programa de la asignatura que el profesor ofrece. El profesor asume el rol de ayudar a los alumnos a adquirir las competencias genéricas en el aula o en tutorías a la par que se aprenden los contenidos teóricos y la práctica de cada materia.
- *Acción institucional* (currículo paralelo): consiste en establecer asignaturas optativas o de libre configuración, cursos intensivos, seminarios, módulos formativos con contenidos fundamentales en competencias genéricas. Se trata de incorporar una línea paralela a la vía curricular con profesores especialistas en estas competencias. El alumno participa en estas acciones consiguiendo créditos.
- *Acción instrumental*: se ofrecen diferentes fuentes de formación paralelas al currículo (CD ROM, DVD, Internet, medios informáticos generalmente) en las que alumno se incorpora libremente, de forma individual o a través de equipos de trabajo, motivados por profesores universitarios o instituciones externas.

Estas estrategias son complementarias y el uso de unas refuerza la posibilidad de utilizar el resto.

### **Similitudes y diferencias entre la aplicación del modelo de gestión de competencias en el ámbito empresarial y en el académico**

Conceptualmente no se detectan diferencias significativas a la hora de definir el término competencia tanto en el ámbito empresarial como en el académico. Esto es debido, fundamentalmente a que en ambos ámbitos se integran los saberes de conocimiento, de actitudes y de procedimiento.

Como hemos visto, el modelo de gestión por competencias persigue la mejora de la capacitación y cualificación de los individuos, ya sea tanto en su vertiente profesional como académica. Y es por este motivo por el que encontramos de nuevo similitudes en cuanto a los objetivos perseguidos en los dos ámbitos que se han estudiado. No ocurre lo mismo cuando analizamos la forma y las herramientas que se utilizan para conseguirlos.

Aunque tanto en el ámbito empresarial como en el académico, podemos identificar las tres fases propuestas teóricamente en el modelo de gestión por competencias. Se observa como en el ámbito empresarial se encuentran más definidas y delimitadas que en el académico. Donde las fases de identificación, evaluación y desarrollo de competencias, las encontramos de una manera más diferenciada.

El ámbito empresarial presenta mayores ventajas a la hora de identificar y evaluar competencias, mientras en el académico pone más esfuerzos en el desarrollo.

La empresa para identificar competencias busca su propia competitividad, por lo que determina competencias sin tener en cuenta a los demás agentes sociales. Mientras que la universidad marca sus competencias genéricas dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y teniendo en cuenta información procedente tanto de profesores, de profesionales e incluso de recién graduados. Dejando la identificación de competencias específicas en manos del profesorado y por tanto no desarrollando una estrategia bien definida y delimitada de diferenciación como ocurre en el ámbito empresarial.

Por este motivo, el modelo de gestión empresarial de competencias consigue resultados en el capital humano que en la mayoría de los casos no son extrapolables a otras empresas. Mientras que en la universidad se pretenden desarrollar competencias asociadas a perfiles profesionales pero no a empresas concretas.

En cuanto al desarrollo de competencias, ambas instituciones, tanto empresas como universidades, están concienciadas de que su responsabilidad actual consiste en crear y fomentar situaciones que favorezcan el desarrollo de habilidades transferibles a sus empleados y/o alumnos.

En el ámbito empresarial, este desarrollo se encuentra vinculado con la carrera profesional de cada individuo e incluso con la política retributiva (Alles, 2006). Mientras que en el ámbito académico, se vincula con la certificación que se obtiene. Por este motivo tanto los contenidos y actividades que se llevan a cabo vía curricular, como los cursos, seminarios, módulos independientes e incluso el resto de acciones instrumentales, como el uso de medios informáticos o de otro tipo, que se encuentren vinculados con una profesión, han de estar reflejados e integrados en el currículo (De Miguel, 2003).

Por último, a la hora de evaluar las competencias, encontramos que para el ámbito universitario supone un gran cambio respecto al sistema tradicional. Esto conlleva un mayor nivel de trabajo y sobre todo diferente. Requiere mayor cercanía entre el profesor y el alumno y un seguimiento más personalizado. Dentro del ámbito empresarial, en cambio, se lleva a cabo a través del establecimiento de niveles de ejecución o desempeño donde se especifica el nivel de competencia que posee cada trabajador. Esta forma de evaluar competencias, no se ha implantado dentro del ámbito universitario y consideramos sería de gran utilidad para que las competencias se consiguieran desarrollar al máximo.

## **Conclusiones finales**

De todos los cambios que ha provocado la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, el más significativo sin duda alguna es el cambio en el planteamiento que provoca la necesidad de transferir los resultados hacia la sociedad. Esto provoca que la universidad tenga que modificar su enfoque tradicional centrado en la docencia y la investigación y dirigirse más hacia el exterior, con un carácter más competitivo. Es por este motivo por lo que necesita formar buenos profesionales capaces de competir en los entornos actuales y futuros que cada vez son más complejos y cambiantes.

Para ello el desarrollo de competencias se propone como una forma de conseguir ese gran reto. Y de esta manera la principal conclusión a la que llegamos tras este estudio es que existen prácticas en el ámbito empresarial que pueden ayudar a conseguir los objetivos que las universidades se han marcado en este momento.

Hemos de ser conscientes que acciones tales como la participación de distintos agentes sociales, como recién egresados, directivos, profesores, etc., a la hora de identificar competencias clave para el desarrollo profesional y personal, ha supuesto un gran avance en la apertura de las universidades hacia el exterior.

También el cambio del enfoque en la relación profesor-alumno, donde el profesor se convierte en un mediador cuyo rol fundamental es el de guiar al alumno y realizar una evaluación y un seguimiento continuado de su proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, repercute sin lugar a dudas en la calidad de la enseñanza.

Por último, conviene resaltar la necesidad de incorporar en la universidad una práctica común en las empresas que llevan a cabo una gestión de competencias. Se trata de describir distintos niveles de consecución de una competencia para poder evaluar con mejor criterio y sobre todo para informar al alumno, sobre cuales son sus avances, así como mostrarle las limitaciones que aún manifiesta y de esta manera utilizar la evaluación como una herramienta más de orientación a la mejora del alumno y no sólo como una herramienta de certificación de resultados.

### Referencias bibliográficas

- ABAD, I.M. y CASTILLO, A.M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín económico del ICE*, 2795, 29-41.
- AGENCIA ESPACIAL EUROPEA (1998-2003). *Esa-Careers at ESA-Core Skills*.
- ALARCÓN, D.; FERNÁNDEZ, C. y MARTÍNEZ, V. (2007). Adecuación y evaluación de competencias: una experiencia piloto. Documento interno, Universidad Pablo de Olavide.
- ALLES, M.A. (2006). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- ARVEY, R.D. (1986). General ability in employment: a discussion. *Journal of vocational behaviour*, 29, 415-420.
- AUBERT, J. y GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des competences*. Sprimont (Belgique). Mardaga Ed.
- BARRET, G. V. y DEPINET, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 6 (10), 1012-1024.
- BENNET, N. DUNE, E. y CARRÉ, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- BENNET, R. (2002). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2), 457-475.

- BLANCHARD, K.; CARLOS, J.P. y RANDOLPH, A. (1996). *El empowerment requiere más de un minuto*, Bilbao: Deusto.
- BOYATZIS, R. (1982). *The competent manager*. Nueva York: John Willey.
- CABERO ALMENARA, J. (dir.). (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio de Educación Superior (EEES)*. Universidad de Sevilla. Investigación financiada por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación con cargo al Programa de Estudios y Análisis destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. BOE 8 de abril de 2005: Referencia EA2005-0177.
- CAIRNS, K.V. (1996). Teaching employability skills using the WonderTech Work Skills. *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2), 139-149.
- CATTELL, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54, 1-22.
- COMUNICADO DE LONDRES. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres (Reino Unido): 18 de mayo.
- CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Barcelona (España): 15 y 16 de marzo.
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa (Portugal): 23 y 24 de marzo.
- COROMINAS, E.; TESOURO, M.; CAPELL, D. TEIXIDÓ, J.; PÈLACH, J. y CORTADA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- DE LAVIGNE, R. (2003). *Créditos ECTS y Métodos para su asignación*. (<http://www.unican.es/NR/Rdonlyres/elbbtlxejqt5kj3fmh4mppnsuce2f2ass2vj7h56f261wlufeqdomokafvmsdzovjocsechxhq15lo/doc.23.pdf>) (Consultado el 14/01/04): citado en Cabero Almenara, J. (2005). op cit.
- DE MIGUEL, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- DECLARACIÓN DE BERGEN. (2005). *The European Higher Education Area. Achieving the goals. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Bergen (Noruega), 19 y 20 de mayo.
- DECLARACIÓN DE BERLÍN. (2003). *Construyendo el espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Berlín (Alemania): 19 de septiembre.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Bolonia (Italia): 19 de junio.

- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. (1998) *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. La Sorbona, París (Francia): 25 de mayo.
- DECLARACIÓN DE PRAGA. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Declaración conjunta de los ministros responsables de Educación Superior*. Praga (República Checa): 19 de mayo.
- DELORS, J. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Barcelona. Centro de la UNESCO en Cataluña.
- DOLZ, J. y OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- FALLOWS, S. y STEVEN, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education and Training*, 42 (2), 75-82.
- FERNÁNDEZ, G.; CUBEIRO, J. y DALZIEL, M. (1996). *Las Competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Segunda edición, Bilbao: Ediciones Deusto SA.
- FITZ-ENZ, J. (1992). *El valor añadido por la dirección de recursos humanos. Una nueva estrategia para los 90*. Bilbao: Ediciones Deusto SA.
- GAEL, S. (1989). *The Job analysis handbook for fussiness, industry and government*. Nueva York: Wiley.
- GARNHAM, A. y OAKHILL, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- GRAYSON, J. (1999). Using surveys to measure "value added" in skills in tour Faculties. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29 (1), 111-142.
- HORN, J. y CATTELL, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychological*, 26, 107-129.
- HUNTER, J. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge and job performance. *Journal of vocational performance*, 29, 340-362.
- INCANOP (1997). *Les competències clan: la formació del segle XXI*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las Competencias. Cómo analizarlas. Cómo Evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Primera edición. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MARGALEF, L y ÁLVAREZ, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación*, 337, 51-70.
- McCLELLAND, D. (1973). Testing from competent rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MEC. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Informe del Ministerio de Educación y Ciencia, España.

- MERTENS, L. (2000): La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.
- NABIL, G.R. y BAGLEY, D. (1998). Graduates perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. *Career Development Internacional*, 3 (1), 31-39.
- OLIVEROS, 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.
- PEARN, M.A. y KANDOLE, R.S. (1988). *Job analysis: a practical guide for managers*. Londres: Institute for Personnel Management.
- PEREDA, S. (1997). *Técnicas de gestión de recursos humanos (I)*. Madrid: CEPADE.
- PEREDA, S., BERROCAL, F y LÓPEZ, M. (2002). Gestión por competencias y gestión del conocimiento. *Revista de Dirección, Organización y Administración de empresas*, 28, 43-54.
- PROYECTO TUNING. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RANDELL, G. (1989). A rejoinder to Handy: is it what you are or what you do?. *The Occupational Psychologist*, 9, 8-9.
- SALA, G. (2006). La gestión por competencias en el sector bancario español. *Trayectorias*, Año VIII, 22, 21-33.
- SASTRE, M.A. y AGUILAR, E.M. (2003). *Dirección de recursos humanos. Un enfoque estratégico*. Madrid: McGraw Hill.
- SPENCER, L.M. y SPENCER, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley Sons, Inc. Citado en Oliveros (2006).
- SPENCER, M.; McCLELLAND, D. y SPENCER, S.M. (1994). *Competency assessment methods. History and stake of the art*. Boston: Hay/McVer Research Press.
- THE MAGNA CHARTA OF UNIVERSITY. (1988). Bolonia (Italia): 18 de septiembre.
- UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE. (1998-2003). *Transferable skills for undergraduate students*. Informe.
- TRANSED, (2002). Transferable Skills in Engineering and their Dissemination, University of Surrey. <http://www.surrey.ac.uk/eng/transend/> (Consultado el 12 de marzo de 2009).
- VALVERDE, O. (2002). *La gestión por competencia laboral*. Montevideo: Citefor/OIT.
- VILLARDÓN, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

ZARIFAIN (1999). *Objectif Competente, pour une nouvelle logique*. Paris: Éditions Liasions.

**Correspondencia con los autores**

Santiago GUTIÉRREZ BRONCANO  
Universidad Rey Juan Carlos  
santiago.gutierrez@urjc.es

Carmen de PABLOS HEREDERO  
Universidad Rey Juan Carlos  
carmen.depablos@urjc.es